

**Universidade de São Paulo**  
**Faculdade de Educação**

**Lições de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa:  
práticas didáticas e formação docente**

Sandoval Nonato

São Paulo, Brasil

2019

**Universidade de São Paulo**  
**Faculdade de Educação**

**Lições de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa:  
práticas didáticas e formação docente**

Sandoval Nonato

Tese de Livre-Docência apresentada como exigência parcial do concurso para obtenção do título de livre-docente no Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

2019

## Agradecimento

a *d. Maria José Gomes Santos*,  
pela histórica recepção calorosa nas searas paraenses; a *minha família*.

a *meus alunos e a meus colegas professores e funcionários* da Escola de  
Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA),  
onde me fiz professor.

a *meus alunos e a meus colegas professores e funcionários* da Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP),  
pelas aprendizagens e pela convivência generosa.

a *Raquel Salek Fiad, Anna Christina Bentes e Bernard Schneuwly*,  
pela inspiradora referência de atuação acadêmica.

aos professores *Selma Pimenta, Valdir Barzotto, Manoel Corrêa, Waldemar  
Netto e Guilherme do Prado*,  
pelos comentários e indicações sobre este texto.

ao *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*,  
pela bolsa de produtividade em pesquisa (Bolsa PQ 310898\_2015-3).

**de modo especial**

a *Ingedore G. V. Koch (in memoriam)*  
pela inspiração intelectual, por sua afeição pela linguagem.

Para

*Antônia Anunciação Gomes Santos (in memoriam)*

pela primeira lição, a luta

Há quem ensine  
guiando os outros como cavalos,  
passo a passo:  
há talvez quem se sinta satisfeito  
sendo assim guiado.  
Há quem ensine elogiando  
o que vê de bom e divertindo:  
há também quem se sinta satisfeito  
sendo encorajado.  
Há quem eduque, sem esconder  
o absurdo que existe no mundo, estando aberto a toda  
revelação, mas tentando  
ser franco com o outro como consigo mesmo,  
sonhando com os outros como agora não são:  
cada um só cresce se for sonhando.

(Danilo Dolci, *apud* SAVIANO, R. *A beleza e o inferno*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2010)

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	07
<b>ABSTRACT</b> .....	09
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>LIÇÃO PRÉVIA</b> Razão escolar, trabalho docente e ensino de língua portuguesa.....	18
<b>LIÇÃO 1</b> Leitura, ensino de língua portuguesa e formação docente.....	43
<b>LIÇÃO 2</b> Produção oral, ensino de língua portuguesa e formação docente.....	64
<b>LIÇÃO 3</b> Produção escrita, ensino de língua portuguesa e formação docente.....	88
<b>LIÇÃO SUPLEMENTAR</b> A disciplina <i>Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa</i> na formação docente: elementos de síntese e incursão em um <i>corpus</i> de manuais pedagógicos.....	117
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	158
<b>FONTES DOCUMENTAIS</b> .....	169
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	170

## RESUMO

Esta tese constitui-se em compilação de cinco estudos cujo traço transversal encontra-se no interesse em discutir o ensino de língua portuguesa na escola pública brasileira, com foco tanto nas práticas didáticas em que ele se configura como disciplina escolar, quanto nas práticas de formação docente, especialmente no âmbito da disciplina acadêmica Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa. As discussões propostas podem ser inscritas em pelo menos três tradições de estudos, quais sejam: i. o campo dos estudos aplicados; ii. o campo dos estudos do texto e do discurso; e iii. o campo da didática de línguas e da história das disciplinas escolares. Os aportes teóricos desses estudos permitiram, por um lado, as condições de problematização das práticas didáticas e das práticas de formação docente como objeto de pesquisa teórica e aplicada, e, por outro lado, a delimitação de um espaço de reflexão sobre essas práticas ancorado em uma abordagem histórica e conforme uma perspectiva didática. Assim gerada, esta tese comporta cinco capítulos, chamados de *Lições*. A *Lição Prévia*, intitulada *Razão escolar, trabalho docente e ensino de língua portuguesa*, constitui-se em uma síntese de aportes teóricos considerados pressupostos pertinentes para a compreensão das práticas didáticas do professor de língua portuguesa, pela articulação de uma teoria dos processos de escolarização com outra dos processos didáticos do trabalho docente. As três *Lições* subsequentes (*Lição 1/Leitura; Lição 2/Produção oral e Lição 3/Produção escrita*) têm o propósito comum de qualificar o estatuto de componentes curriculares da disciplina língua portuguesa (leitura, produção oral e produção escrita, sucessivamente) nas práticas escolares. Para tanto, apresentam inicialmente um panorama dos modos com que tais componentes se constituem no percurso histórico de institucionalização do ensino de língua portuguesa na escola brasileira. Em seguida, discutem os modos com que o estatuto desses componentes

curriculares reconfigura-se em práticas de ensino de língua portuguesa atuais, mediadas por alunos do Curso de Licenciatura em Letras por ocasião de realização de estágio em escolas da rede pública da cidade de São Paulo (Brasil); práticas didáticas por eles representadas em seus relatórios de estágio. Por fim, a *Lição Suplementar*, intitulada *A disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa na formação docente: elementos de síntese e incursão em um corpus de manuais pedagógicos*, expõe uma discussão de natureza diversa daquela proposta nas demais, uma vez que procura levantar elementos para a compreensão do estatuto da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa como disciplina ou componente curricular integrante da formação acadêmica do professor de língua portuguesa. Recorre, para tanto, à descrição de um *corpus* de cinco *manuais pedagógicos* particularmente voltados para a Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa publicados no Brasil em um intervalo de quinze anos, entre 1949 e 1964, buscando examinar os modos com que eles participam, como artefato material da cultura de formação pedagógica, dos processos de institucionalização da referida disciplina no âmbito da formação docente. Assim configurada, esta tese pretende ser uma contribuição à formação dos futuros professores de língua portuguesa para a escola pública brasileira, bem como uma contribuição ao adensamento da pesquisa científica na área.

**Palavras-chave:** Ensino de língua portuguesa; Estágio em docência; Formação docente; Metodologia de ensino de língua portuguesa; Práticas didáticas.



## ABSTRACT

This *thesis* is a five-study compilation whose cross-sectional nature lies in the interest in discussing the teaching of Portuguese language in Brazilian public schools. This comprises both the pedagogical practices at schools in which Portuguese places itself as a school subject and the pedagogical practices in teacher education programs, in particular, the undergraduate course Portuguese Teaching Methodology. In a broad sense, the proposed discussions might be situated into three schools of thought, namely: i. the field of applied studies; ii. the field of discourse and text studies; iii. the field of language teaching as well as the history of curriculum subject development. The theoretical framework which informed such studies allowed us to foster problematization concerning both school and teacher education practices as an applied and theoretical object of study. It also leads us to establish a space for reflection of such practices under a historical orientation and in tune with a pedagogical perspective. The thesis comprises five chapters which have been called “Lessons”. The *Previous Lesson*, entitled *School reasoning, teachers’ work and Portuguese language teaching*, is a synthesis of those theoretical frameworks to be considered relevant to the understanding of the Portuguese language teacher’s practice through the interrelation between schooling process theories and the teacher’s pedagogical work. The subsequent Lessons (*Lesson 1/Reading; Lesson 2/Oral production; Lesson 3/Written production*) aim at qualifying the status of reading, oral production, and writing as the core elements in Portuguese language teaching practices. To do so, a historical overview on the role of these core elements in the institutionalization of Portuguese language in Brazilian schools is presented. The redesigning of these core elements by undergraduate teacher-students is, then, discussed in light of their own internship experiences in São Paulo public schools as

described in their final reports. Lastly, the *Supplementary Lesson*, entitled *The Portuguese Teaching Methodology course in teacher education: synthesis and investigation of teaching manuals* presents a new discussion as it seeks to raise an understanding of the status of the course as an integral part of the Portuguese teacher professional development. In order to achieve this goal and assuming that teaching manuals are important artefacts in the culture of teacher education programs, a corpus-based analysis comprising Portuguese teaching manuals published between 1944 and 1964 is carried out as a way to examine their influence on the very institutionalization of the Portuguese Teaching Methodology course as part of the Portuguese teacher education. This work aims at contributing to the debate concerning Portuguese teacher-student professional development, with an emphasis on Brazilian public schools, as well as to the scientific production within the field of language education.

**Keywords:** Internship; Pedagogical practices; Portuguese language teaching; Portuguese teaching methodology; Teacher education.

## APRESENTAÇÃO

Esta *tese* constitui-se em compilação de estudos cujo traço transversal encontra-se no interesse em discutir o ensino de língua portuguesa na escola pública brasileira, com foco tanto nas práticas didáticas em que ele se configura como disciplina escolar, quanto nas práticas de formação docente, especialmente no âmbito da disciplina acadêmica Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa.

Sua versão preliminar foi formulada entre meados de 2017 e de 2018, embora sua gênese tenha-se construído há mais tempo, remetendo, mais longinquamente, a minha atuação como professor junto ao Ensino Fundamental e Médio na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFGPA), então chamada de Núcleo Pedagógico Integrado (NPI), na ocasião mesma em que cursava a Licenciatura em Letras/Habilitação Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pará (UFGPA, 1993-1997). A gênese desta tese remete ainda a minha formação e atuação como pesquisador das práticas escolares de recepção e produção de gêneros textuais e das práticas didáticas do professor de língua portuguesa, no Mestrado em Linguística Aplicada (Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1998-1999), no Estágio doutoral em Teoria do discurso (Universidade de Paris 12, Val-de-Marne, 2002), no Doutorado em Linguística (UNICAMP, 2000-2004) e no Estágio Pós-doutoral em Didática de línguas (Universidade de Genebra, 2006).

O ponto radial, todavia, a partir de que se desdobram e para o qual convergem essas duas ordens de atuação, representando o *leit-motif* inscrito na geração deste texto, é a atuação como professor na formação em nível de Graduação, no Curso de Licenciatura em Letras. Essa atuação tem-se constituído em *lócus* de emergência e de elaboração de um conjunto de considerações teóricas e aplicadas sobre o ensino de língua portuguesa em

nossa escola, uma espécie de estação em que se reencontram as outras atuações.

A tríade de atuações assim configurada supõe reencontro com autores cujos textos há muito frequente e com aqueles que passei a conhecer recentemente. Uns e outros podem ser inscritos em pelo menos três tradições de estudos, quais sejam: i. o campo dos estudos aplicados; ii. o campo dos estudos do texto e do discurso; e iii. o campo da didática de línguas e da história das disciplinas escolares. Os aportes teóricos desses estudos permitiram, por um lado, as condições de problematização das práticas didáticas e das práticas de formação docente como objeto de pesquisa teórica e aplicada, e, por outro lado, a delimitação de um espaço de reflexão sobre essas práticas ancorado em uma abordagem histórica e conforme uma perspectiva didática.

Assim gerada, esta tese comporta cinco capítulos, chamados de *Lições* como metáfora para assinalar a perspectiva histórica com que são abordados os objetos de discussão de cada um deles: nessa direção, trata-se de Lições que guardam o eco das *lições de cousas*, das aulas como *lessons*, das *lições de escola* e das lições da escola da vida. Em seu conjunto, as *Lições* conformam-se em três etapas sequenciadas: a primeira consistindo na *Lição Prévia*; a segunda etapa, nas *Lição 1*, *Lição 2* e *Lição 3*; a terceira, na *Lição Suplementar*. Cada uma dessas Lições mantém diálogo com as demais, embora possa ser considerada também em sua relativa plenitude, como capítulo autônomo.

\*\*\*

A **Lição Prévia**, Intitulada *Razão escolar, trabalho docente e ensino de língua portuguesa*, constitui-se em uma síntese de aportes teóricos considerados pressupostos pertinentes para a compreensão das práticas didáticas do professor de língua portuguesa, pela articulação de uma teoria dos processos de escolarização com outra dos processos didáticos do trabalho docente. Essa síntese tem caráter subsidiário ou introdutório às

discussões ensejadas nas demais Lições, contextualizando-as e ao mesmo tempo lhes dando apoio como *background* em que se explicitam e adquirem coerência global diversos tópicos temáticos nelas apenas evocados ou ligeiramente desenvolvidos.

\*\*\*

O conjunto das três Lições subsequentes guarda similaridade entre si pelo propósito que perseguem, pelo modo de formulação textual com que se estruturam e pela natureza da base empírica em que se apoiam as discussões nelas propostas. Assim vinculadas, elas representam o miolo desta tese. Têm o propósito comum de qualificar o estatuto de componentes curriculares da disciplina língua portuguesa (leitura, produção oral e produção escrita, sucessivamente) nas práticas escolares. Para tanto, apresentam inicialmente um panorama dos modos com que tais componentes se constituem no percurso histórico de invenção do ensino de língua portuguesa na escola brasileira. Em seguida, discutem os modos com que o estatuto desses componentes curriculares reconfigura-se em práticas de ensino de língua portuguesa atuais, mediadas por alunos de Licenciatura em Letras por ocasião de realização de estágio em escolas da rede pública da cidade de São Paulo (Brasil).

A reconstituição histórica desse percurso recorre a fontes documentais materializadas em textos de arquivo (manuais didáticos), convocando também a contribuição de estudos dedicados a sínteses ou revisões teóricas dessas fontes. Tais fontes são objeto de contraste com dados gerados em contextos etnograficamente definidos, mais precisamente, no contexto de formação docente na Universidade: nesse caso, práticas de formação em que se gerou o *corpus* de relatórios de estágio a que se voltam as Lições em tela, escritos por licenciandos do Curso de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), nos anos de 2013 e 2014. Discriminemos os enfoques de cada uma delas.

A **Lição 1**, intitulada *Leitura, ensino de língua portuguesa e formação docente*, enfoca a prática de leitura como dispositivo didático que dá acesso a repertórios culturais materializados em coletâneas de textos. Com base nesse suposto, descreve e analisa o processo de implementação de dois projetos didáticos por ocasião de estágio de regência voltados para a leitura literária em turmas do Ensino Médio: um deles focado na leitura da poesia épica camoniana e o outro, da literatura marginal. O exame do tratamento didático dispensado a esses objetos de ensino, em cada um dos projetos de ensino e no contraste entre eles, permite problematizar, entre outras questões, os efeitos da natureza do saber selecionado na conformação dos próprios percursos didáticos.

A **Lição 2** intitula-se *Produção oral, ensino de língua portuguesa e formação docente*, e incide seu foco na qualificação do estatuto da oralidade na história do ensino de língua portuguesa. Ao descrever o processo de implementação de dois projetos de ensino do gênero textual *debate oral* por ocasião de estágio de regência, assinala o papel assumido pela oralidade de dispositivo de distribuição e consumo – tal como a prática de leitura – do capital cultural escolarizado, bem como indica os desafios colocados por seu alçamento à condição de objeto de ensino, para além dessa função instrumental.

Em diálogo com as duas Lições anteriores, a **Lição 3**, intitulada *Produção escrita, ensino de língua portuguesa e formação docente*, propõe um conjunto de elementos de qualificação da prática de produção escrita como componente curricular no percurso histórico de constituição do ensino de língua portuguesa: nesse percurso, pode ser considerada dispositivo central dos processos de reprodutibilidade da escola, uma vez que permite as condições de acumulação e assegura os modos de transmissão e apropriação do capital cultural na instituição, satisfazendo, desse modo, suas finalidades de instrução e socialização. A Lição descreve e problematiza o processo de implementação de um projeto de ensino do *texto escrito argumentativo*, assinalando os desafios implicados no trabalho de mediação didática dos processos de produção da opinião em sala de aula.

As práticas de ensino de língua portuguesa de que toma parte o licenciando na posição de estagiário são alçadas por ele ao estatuto de objeto de reflexão por meio do relatório de estágio. Nele, saberes e métodos de ensino são colocados à distância e se tornam objetos de discurso – objetos de descrição e de análise. Como têm mostrado diversos estudos sobre formação do professor de língua portuguesa, a consideração desse artefato material da prática de formação profissional pode trazer múltiplos indícios de questões, problemas e desafios que o processo de atualização dos saberes e métodos de ensino da disciplina língua portuguesa coloca para o professor em formação.

Do ponto de vista de sua abordagem como dado da pesquisa sobre formação docente, não é inútil lembrar que o exercício de interpretação dos rastros das práticas de ensino nele representadas constitui-se em uma interpretação sobre outra interpretação, uma espécie de metainterpretação. Trata-se, nessa direção, de uma abordagem orientada pelo interesse em qualificar tais rastros como indícios dos processos históricos de disciplinarização do ensino de língua portuguesa de que essas mesmas práticas tomam parte.

Tal abordagem do relatório de estágio faz economia de dois problemas, um de ordem temática, relativo aos componentes curriculares eleitos como objeto de discussão nas três Lições; outro de ordem metodológica, relativo ao lugar de autoria dos licenciandos no processo de representação das práticas didáticas, nos relatórios de estágio. Quanto ao primeiro problema, cabe assinalar a ausência de tratamento da *gramática*, como componente curricular e saber disciplinar transversal aos demais, uma vez que dispositivo englobante que pilota o processo de aquisição do capital cultural na escola. Quanto ao segundo problema, da autoria, questões como as seguintes permitem vislumbrar a potência da consideração do relatório na problematização dos limites e das possibilidades da prática de estágio de regência como dispositivo de formação do professor, senão vejamos:

i. qual o peso e o papel das práticas escolares sedimentadas e de sua percepção pelo licenciando nos processos de geração e implementação de

seus projetos de ensino por ocasião do estágio de regência;

ii. como se processa a transição de objetos de ensino concebidos e planejados para aqueles ensinados (implementados) por ocasião do estágio;

iii. qual o impacto do dispositivo de formação nos modos de apropriação do projeto de ensino pelo licenciando, tanto no que respeita a seus modos de geração, quanto àqueles de sua implementação, passando pelos modos com que ele – o projeto de ensino – converte-se em objeto de metacomentário e de avaliação pelo autor que representa as práticas de ensino nos relatórios e neles é igualmente representado.

\*\*\*

Por fim, a *Lição Suplementar*, intitulada *A disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa na formação docente: elementos de síntese e incursão em um corpus de manuais pedagógicos*, expõe uma discussão de natureza diversa daquela proposta nas demais: pode ser considerada uma meta-lição, uma vez que procura levantar elementos para a compreensão do estatuto da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa como disciplina ou componente curricular integrante da formação acadêmica do professor de língua portuguesa. Recorre, para tanto, à descrição de um *corpus* de cinco *manuais pedagógicos* particularmente voltados para a Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa publicados no Brasil em um intervalo de quinze anos, entre 1949 e 1964, buscando examinar os modos com que eles participam, como artefato material da cultura de formação pedagógica, dos processos de institucionalização da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa na formação docente, o que se opera pela delimitação da especificidade da disciplina e pela elaboração didática dos objetos e dispositivos de ensino a ela atinentes.

Nessa Lição, são ainda tecidas considerações gerais sobre o lugar da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa na formação do professor de língua portuguesa no Brasil, incluídos centralmente os efeitos que a história dessa formação produz nos currículos e nas práticas de formação atuais, bem



como sobre as condições de possibilidade de alçar a Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa a objeto ou disciplina de pesquisa no campo dos estudos em educação e dos estudos da linguagem. É assim configurada que a Lição Suplementar, finalmente, identifica-se com a Lição Prévia, na medida em que elas – abrindo e fechando o percurso de discussões propostas nesta tese – podem ser consideradas o pano de fundo mais amplo em que se situam os tópicos temáticos das Lições 1, 2 e 3.

\*\*\*

Se a atuação como professor na formação em nível de Graduação, no Curso de Licenciatura em Letras, foi evocada como ponto radial a partir de que se desdobra e para o qual converge o percurso que tenho trilhado, suponho que essa atuação como formador, matéria-prima das discussões aqui propostas, tenha-se convertido igualmente em ponto de fuga, trilha aberta, exercício de liberdade intelectual. É com essa sensação que seu registro na forma deste texto (um *manual pedagógico?*), de algum modo, pretende ser uma contribuição à formação dos futuros professores de língua portuguesa para a escola pública brasileira.

## LIÇÃO PRÉVIA

Razão escolar, trabalho docente e ensino de língua portuguesa

### 0. Introdução

Este texto propõe articular dois conjuntos de aportes teóricos considerados pressupostos pertinentes para a compreensão das práticas didáticas do professor de língua portuguesa. Trata-se de aportes em torno dos conceitos:

- i. de *forma* ou *razão escolar*, desenvolvido no campo dos estudos de história dos processos de escolarização e de história da educação brasileira;
- ii. de *objetos ensinados*, *instrumentos* e *gestos didáticos*, desenvolvidos no campo dos estudos sobre o trabalho docente em uma perspectiva didática.

Na base desses conceitos encontra-se, por um lado, uma perspectiva histórica dos processos de escolarização pelos quais são geradas as disciplinas escolares e, no seio delas, as formas e os dispositivos que a escola instancia em suas finalidades modernas de instruir e socializar; por outro lado e complementarmente, a opção pelo foco na dimensão didática do trabalho do professor, aquela das relações entre os processos de ensino e seus efeitos na construção das aprendizagens. Ou, mais precisamente, a dimensão relativa aos modos de geração dos saberes escolares ou disciplinares (conteúdos ou objetos de ensino) e aos modos de consumo e distribuição dos mesmos na situação didática (métodos e recursos de ensino).

Esse aparato conceitual fornece um conjunto de elementos de natureza histórica, epistemológica e didática suscetíveis de clarificar diferentes aspectos do percurso histórico de constituição da língua portuguesa como disciplina curricular na escola brasileira. As seções, a seguir, visam a explicitar globalmente o duplo aporte mencionado, sendo consideradas, na seção final deste texto, algumas implicações de sua apropriação para a investigação das práticas de ensino e para a formação do professor de língua portuguesa.

## 1. Sobre o conceito de forma ou razão escolar

Falar do ensino de língua portuguesa, conhecer seu percurso histórico de evolução, diagnosticar seus problemas, apontar-lhe perspectivas ou propor soluções que o incrementem, em uma palavra, estudá-lo, supõe considerar a natureza escolar desse ensino. Ora, se o ensino de língua portuguesa, como também de outras áreas de conhecimento, ocorre na escola, o primeiro conjunto de questões que podemos propor poderiam nos auxiliar a pensar sobre o que define essa instituição como uma forma social específica. São elas: O que faz da escola *escola*? Como nasce essa instituição de ensino e com quais finalidades? Quais seus traços definidores?

Em sua discussão em torno do conceito de forma ou razão escolar, Lahire (2008) qualifica os modos com que a invenção da escola – instituição que nascia, em sua feição moderna, a partir do séculos XVII, na Europa, e a partir do século XIX, na transição do Brasil do Império para o Brasil republicano (VIDAL; HILSDORF, 2001) – como forma social autônoma (em relação à família e à Igreja) constroi-se na base de uma dupla opção e, reciprocamente, de uma denegação dúplice: a primeira opção diz respeito à instanciação da escrita (objetivada em artefatos impressos) como saber por excelência da prática escolar, de que decorre a denegação de práticas de linguagem orais e multimodais do campo da cultura popular como objetos de saber escolar legítimo. Lembra Lahire que essa opção é historicamente motivada em função de a escrita ser suscetível de acumular e fazer transitar o capital cultural *fora do corpo*, o que representa vantagem central para a legitimação da função de instrução da escola e, assim, para a garantia das condições de sua reprodutibilidade social.

Complementar a essa primeira, a segunda opção pela qual se constitui a razão escolar é a promoção de um tipo específico de competência para a apreensão do capital cultural: trata-se, para Lahire, de uma competência de natureza metalinguageira em relação às coleções de saberes escolares objetivados pela escrita. Pela invenção e implementação de um conjunto de

dispositivos de ensino (métodos, procedimentos e recursos), a forma escolar instaura como *modus operandi* central de distribuição do saber a experiência de exposição a ele e de sua transmissão em um tempo e um espaço sociais inéditos, de que são figura: o ensino simultâneo e a seriação da escolaridade, a sala de aula como célula da escola, a geometria dos lugares ocupados por professor e alunos no espaço da sala etc.

Corolário direto desse *modus operandi* é a produção de disposições nos indivíduos para um determinado tipo de ação sobre o saber: ações de análise, de comparação, de decomposição, de classificação, de decodificação, na base das quais se encontra o reforço de uma atitude de natureza taxonômica fundada em uma concepção intelectualista dos modos de acesso e de apropriação do saber escolar. Decorre dessa segunda opção a denegação das formas de produção e consumo do capital cultural que encontram na experiência vivida e na presença material desse capital sua condição de possibilidade. Em outros termos, a denegação de um tipo de experiência que se constrói pela incorporação dos saberes na temporalidade das práticas, em que a apropriação do saber não é regida por uma regra externa às práticas, mas é regulada do interior delas, como ocorre nas formas sociais de educação que antecedem a emergência da forma escolar, por exemplo, em contextos culturais fracamente urbanizados e letrados, como aqueles da Europa no século XVII.

Na leitura política de Lahire, essa dupla opção supõe a instanciação de exercício de poder, uma vez que o tipo de socialização nela suposto concorre na produção de disposições para agir (habilidades) e de modos de ser (identidades) adequados e eficazes para a reprodução da própria forma escolar e do que nela se constitui como legítimo. Assim, apropriando-se do capital cultural de determinado modo, conforme certo tipo de experiência de apropriação, o aluno estaria incorporando formas de convivência social específicas, duradouras e suscetíveis de impactar o conjunto de interações de que participa, em outros ambientes sociais. Em outras palavras, promove-se a habilidade de decodificar um repertório restrito de saberes objetivados pela

escrita pelo agenciamento de dispositivos didáticos catalisadores de processos de subjetivação ou de produção do sujeito.

Rojo (2017) apresenta uma síntese precisa dessa dupla opção/denegação nos seguintes termos:

(...) a cultura do impresso (isto é, o livro e os textos mimeografados ou xerocados) somente adentram a escola no final do século XIX e no século XX. Nesses séculos, consolidaram-se na escola práticas de letramento próprias das funções da escola e das mentalidades letradas neste período. A cópia do quadro negro e depois do livro, o ditado, as questões fechadas de avaliação baseadas em localização de trechos escritos, as chamadas orais, as provas, os seminários, as descrições à vista de gravura, as narrações ou histórias, as dissertações, todas essas eram e são práticas da escola da modernidade, em que o ensino visava disciplinar corpo, linguagem e mente (CHERVEL, 1990) e em que o texto, escrito ou impresso, convoca práticas letradas muito específicas, de confiança, respeito e repetição/reprodução; de reverência. Essas práticas, embora modificadas, permanecem ainda hoje fortemente na escola, pois nem a escrita, nem os impressos e nem essa mentalidade escolar disciplinadora desapareceram: ainda são úteis à sociedade. (ROJO, 2017, p. 6-7)

Em síntese, podemos dizer que, associados à invenção de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem, dois ingredientes vão dando forma à instituição em sua gênese moderna e em seu processo de consolidação, quais sejam:

- i. a seleção de um corpo de saberes sobre linguagem, cultura e sociedade, reunidos em textos escritos, que se vão conformando em um *cânon* escolar: conteúdos ou objetos de ensino ou, ainda, objetos de estudo;
- ii. a definição de um arsenal de recursos, técnicas e procedimentos de visibilidade, de distribuição e de manejo pelo professor e pelo grupo de alunos dos saberes selecionados.

Está, portanto, no binômio *saber e método de ensino* um dos modos de compreender a especificidade da escola e do ensino escolar. Trata-se de uma perspectiva didática da prática escolar, voltada para o *que* e *como* se constitui o processo de ensino. Desse ponto de vista, saber e método de ensino podem

ser considerados o ponto radial em que se materializa a *razão escolar*, em que ganham corpo as duas grandes finalidades em que se assenta a invenção histórica da escola – instruir e socializar –, pelas quais se gera tanto o pertencimento do indivíduo à instituição, quanto as condições de incremento e os efeitos duradouros desse pertencimento. São, assim, elementos estruturados por essas finalidades e, ao mesmo tempo, delas estruturantes.

São delas estruturantes considerando que a forma escolar constitui-se muito mais em uma *práxis* do que em uma *estrutura*. Daí que podemos compreender as múltiplas reconfigurações que a afetam como índices ou efeitos da própria natureza do processo em que ela se constitui, conformado na interface complexa de permanências e inovações, tradição e acontecimento, história e cotidiano (cf. VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Em uma palavra, a *forma escolar* constitui-se sempre em *efeitos de forma escolar*, ou seja, efeitos de estabilidade de determinadas práticas escolares constitutivamente instáveis e, desse modo, suscetíveis de reinvenções, reinvestimentos ou recontextualizações em múltiplas culturas escolares<sup>1</sup>.

Episódios do cotidiano das práticas escolares registrados por estudantes de Curso de Licenciatura em Letras e em Pedagogia, quando de realização de estágios em escolas da rede pública de ensino da cidade de São Paulo (Brasil), conforme aparecem configurados em seus relatórios de estágio escritos, podem ilustrar essa qualificação da forma escolar como *práxis* e sua definição como *efeitos de forma escolar*. A título de exemplificação, consideremos o episódio ocorrido no interior de uma sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, registrado por uma estudante de Pedagogia e por ela definido como “uma intromissão episódica dos letramentos do mundo externo” na sala de aula. Acompanhemos o relato:

---

<sup>1</sup> A noção de *cultura escolar* é considerada tal como desenvolvida por Faria-Filho (2008), para quem “(...) tanto o processo de escolarização quanto as culturas escolares não são pressupostos; são o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola. Por isso, tenho que considerar – do ponto de vista teórico e metodológico – a existência de outras culturas institucionais que estão em consenso e/ou conflito com a escola como a cultura familiar, a cultura religiosa etc. Preciso considerar também que os sujeitos que constroem essa cultura guardam diversos pertencimentos e identidades pelos quais as culturas escolares estarão continuamente informadas.” (FARIA-FILHO, 2008, p. 253).

Durante o estágio, houve uma cena que chamou muito a minha atenção e pode exemplificar muito bem como há letramentos desprezados durante a transposição didática. A professora resolveu, logo no início do ano, fazer uma limpeza em seu armário e jogou no lixo montes de materiais escritos: havia tabelas, fichas de turmas mais velhas com o mapa mundi, trabalhos antigos, revistas com animais, entre outros. A professora saiu da sala por alguns instantes e as crianças, fascinadas, tiraram do lixo toda essa papelada e começaram a distribuí-la, selecionando o que interessava, o que elas queriam levar para casa, o que elas queriam usar naquele momento. Embora eles fossem recém-chegados ao ensino fundamental, era visível que aquele material era bem diferente de tudo o que eles já tinham visto naquela sala de aula — a ponto de alguns escolherem muitos para levar para casa. Eu estava na sala e não vi sentido em impedi-los. Mas assim que a professora entrou e viu o que estava acontecendo, ela, brava, imediatamente tirou todos aqueles papéis das mãos dos alunos e devolveu-os ao lixo, sem nem sequer deixar que eles o explorassem mais.

Essa situação demonstra quão asséptica é a sala de aula em termos de materiais escritos: assim que aparece alguma novidade, as crianças vão ávidas até ela, para novamente ser entregues à pouca variedade das folhas de atividade (a maioria tem o mesmo padrão, por vir de uma mesma fonte), dos cadernos de classe, dos livros infantis, do alfabeto e dos numerais sobre a lousa e dos crachás com os nomes próprios. Apenas uma vez, em um semestre, essas crianças tiveram contato com as letras de revistas, cuja variedade e profusão destoam dessa sala de aula (...). [EDM0449\_2011\_MM\_Letramentos]<sup>2</sup>

O episódio indicia que, para além de se tratar supostamente de um interior hermético, um espaço fechado sobre si mesmo, regulado, a “célula” da instituição escolar (como a nomeiam Tardif e Lessard 2005), a sala de aula é palco ou arena de tensões que nascem de práticas de legitimação e oficialização (cf. HANKS, 2008) pelas quais se promovem determinados repertórios culturais às custas da invisibilidade de outros, pelas quais, assim, promove-se a distinção entre saberes legítimos e saberes não-legítimos, o que se opera por procedimentos de visibilidade material de alguns desses repertórios em direção à invisibilidade (denegação) de outros; e mais, de denegação das próprias condições de existência desses últimos como capital cultural escolar legítimo.

Considerando a qualificação proposta do conceito de forma escolar, especialmente a postulação da centralidade do duplo eixo – saber e método de ensino – como a base em que se ancora historicamente a prática de ensino escolar, as questões que se podem colocar na continuidade da discussão proposta neste texto são as seguintes: quais saberes escolares circulam e como são distribuídos na interação em sala de aula pela mediação

---

<sup>2</sup> A inserção entre colchetes remete à codificação do relatório de estágio considerado, no banco de dados do Grupo de Pesquisa *Linguagem na Prática Escolar* (LIPRE/FEUSP).

do trabalho do professor? Uma teoria didática do trabalho docente, como exposta a seguir, pode subsidiar a abordagem dessas questões.

## 2. O trabalho docente em uma perspectiva didática

Reconhecendo a especificidade e relevância da consideração daquilo que Chervel (1998) qualifica como *realidade pedagógica*, ou, mais especificamente, a instância do *trabalho real* (BRONCKART, 2008; MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011), retomo a qualificação do trabalho docente em uma perspectiva didática tal qual desenvolvida nos estudos coordenados por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009)<sup>3</sup>. Caudatária, do ponto de vista epistemológico, do materialismo histórico, a concepção de trabalho proposta pelos pesquisadores é interpretada pela convocação tanto da contribuição teórica da psicologia vigotskiana, quanto daquela produzida no campo da didática de línguas, especialmente no que se refere a uma epistemologia do percurso histórico de invenção das disciplinas escolares (CHERVEL, 1998; CHEVALLARD, 1985). Com base nesse duplo aporte, os pesquisadores defendem que o trabalho de ensino tem como objeto os processos psíquicos dos alunos, ou seja, seus “modos de pensar, fazer e falar”, que são transformados por meio da utilização, pelo docente (*ação do sujeito*), de sistemas semióticos (*instrumentos*) particulares, tendo como resultado esses *modos de pensar, fazer e falar* transformados (*produto*), isto é, a aprendizagem do aluno.

Ocorrendo somente de maneira indireta, as transformações por que passam esses processos psíquicos são condicionadas pelo modo como se constitui a circulação dos objetos de saber na sala de aula. Para Schneuwly (2000, 2009), é pela mediação do trabalho docente que tais objetos, uma vez previstos como objetos de ensino nos programas e currículos, transformam-

---

<sup>3</sup> O estudo citado integra um amplo investimento de investigação sobre o processo de circulação de objetos de ensino em práticas didáticas de língua francesa na escola genebrina desenvolvido pelo GRAFE (Groupe de Recherche en Analyse du Français Enseigné), grupo de pesquisa coordenado por Bernard Schneuwly e Joaquin Dolz, na Universidade de Genebra.



se, nas práticas de ensino efetivas, em *objeto ensinado*. Assim, o objeto ensinado é “o resultado constantemente retrabalhado da ação do professor, que segue uma lógica própria, articulado continuamente à outra ação, a aprendizagem escolar, que, por sua vez, segue a lógica dos alunos” (SCHNEUWLY, 2009, p. 24)<sup>4</sup>.

Dois movimentos fundamentais do trabalho docente dariam corpo a essa mediação didática pela qual os objetos de ensino se reconfiguram como objetos ensinados na interação em sala de aula: por um lado, os objetos de saber são tornados presentes (*presentificados*) na cena didática “por diferentes procedimentos de ensino (objetos, textos, fichas, exercícios, situações-problema etc.)”; tornam-se, portanto, objetos de uso, de consumo, “a propósito do qual novas significações podem e devem ser elaboradas” (SCHNEUWLY, 2009, p. 31). Por outro lado e em relação de reciprocidade com esse movimento de *presentificação*, os objetos são *topicalizados*, ou seja, determinadas dimensões ou aspectos deles constitutivos são eleitos como *pontos* ou *tópicos* a serem tratados como objetos de estudo particulares. Trata-se, como postula Chevallard (1985), de um processo de *dupla semiotização*, pelo qual os objetos de ensino adquirem existência material na cena didática, o que permite que sejam introduzidos, retomados, reintroduzidos etc. e desse modo se reconstituam, no calor da interação entre professor e alunos em sala de aula, como objetos potencialmente plásticos e moveáveis.

## 2.1. Instrumentos e gestos didáticos

No processo de construção do objeto ensinado, o trabalho docente atua pelo uso de um conjunto complexo de instrumentos (*outillage*, para Schneuwly (2001)) que permite criar o contexto em que a interação didática ganha corpo, sendo instanciado no intercâmbio comunicativo e não tendo suas propriedades definidas absolutamente *a priori* com relação a seu uso em

---

<sup>4</sup> As versões traduzidas de textos não publicados em português são de minha responsabilidade.

sala de aula (v. GOMES-SANTOS; ALMEIDA, 2011). Nos termos de Schneuwly (2009), trata-se de

(...) uma série de elementos que em conjunto permitem a transformação possível da relação do aluno com o objeto de ensino de que ele deve se apropriar: tanto as fichas quanto os comandos das atividades; os meios de expor, a linguagem e a gestualidade; todo dispositivo material que atua, em um dado momento, quando se está em um contexto didático. Notemos que se trata necessariamente de um espaço a ser considerado multimodal (SCHNEUWLY, 2009, p. 32).

Três categorias de instrumentos didáticos são identificadas pelo autor (*ibidem*, p. 33-4), podendo ser distribuídas em dois grandes conjuntos. O primeiro conjunto compreende a categoria dos instrumentos constitutivos do ambiente institucional e material da escola, não sendo determinados por uma disciplina escolar em particular: o tempo e o espaço da aula (incluído o mobiliário), a lousa, o giz e a caneta-piloto, o retroprojeter e o projetor de *slides*, os livros, o caderno, o computador etc.

O segundo conjunto compreende as outras duas categorias de instrumentos didáticos, cuja particularidade está em se vincularem ao funcionamento das disciplinas escolares. Trata-se de instrumentos que permitem a implementação dos dois processos anteriormente mencionados: a *presentificação* – a introdução do objeto de ensino a ser apropriado pelo aluno – e a *topicalização* – a retomada desse objeto em suas dimensões constitutivas e o direcionamento da atenção do aluno para essas dimensões. Uma dessas duas categorias compreende instrumentos de ordem material, ou seja, o conjunto do material escolar: livros didáticos, registros em áudio e vídeo, cadernos de exercícios, apostilas, textos xerocopiados etc. A outra compreende o conjunto de discursos elaborados pela escola sobre o objeto de ensino, os modos com que ele é exposto verbalmente na aula, os modos com que se configura na interação entre professor e aluno – por exemplo, por meio do par pergunta-resposta (v. GOMES-SANTOS; ALMEIDA, 2009).

O autor assinala não haver relação de exterioridade entre as duas categorias de instrumentos didáticos vinculados a uma disciplina –

instrumentos de ordem material e instrumentos de ordem discursiva (SCHNEUWLY, 2000) –, já que

A relação entre função no processo de semiotização – presentificar/elementarizar – e categoria do instrumento didático não é unívoca: a segunda categoria também pode garantir o acesso do aluno ao objeto de ensino, tanto quanto o material escolar pode assegurar, por formas específicas, o direcionamento da atenção do aluno (SCHNEUWLY, 2009, p. 34)

A existência desse arsenal de instrumentos supõe a ação do professor como mediador do processo de co-construção do objeto ensinado. Essa mediação, por sua vez, organiza-se conforme um conjunto de gestos profissionais específicos do trabalho docente (*gestos didáticos*, para AEBY DAGHÉ; DOLZ, 2007), vinculados aos dois gestos fundamentais da atividade de ensino mencionados (presentificação e topicalização). Os gestos didáticos constituem-se em ações orientadas particularmente para fins de ensino, integrando-se “(...) ao sistema social complexo da atividade de ensino que é regida por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar” (SCHNEUWLY, 2009, p. 36).

Em função de sua natureza sócio-histórica e do lugar que ocupam na ordem do didático, os gestos permitem reconstituir parte das transformações do trabalho docente, constituindo-se, nesta direção, em “museu vivo das práticas de ensino” (*Ibidem*, p. 36). É nessa direção que os gestos didáticos podem ser tomados como efeitos da forma escolar, sendo reconfigurados no concerto de múltiplas determinações que a afetam e de transformações pelas quais ela mesma se reconstitui historicamente, conforme um movimento potencialmente dinâmico de permanências e atualizações.

Schneuwly (2009, p. 37-41) distingue quatro gestos didáticos, definidos em função de seu papel na construção do objeto ensinado e, assim, condicionados pelo funcionamento das disciplinas escolares. São eles:

i. a *implementação de dispositivos didáticos*: como trabalhador, o professor usa recursos, instrumentos ou ferramentas que atuam sobre a relação dos alunos com o conhecimento tornado presente na sala de aula.

Cria, assim, o ambiente para que os alunos manipulem o objeto de conhecimento, para que pensem e falem sobre ele.

Os instrumentos do trabalho do professor consistem, conforme mencionado, nos materiais utilizados nas atividades – textos impressos ou em suporte digital, filmes, o computador, o projetor de slides, a lousa, o giz, o dicionário e principalmente o livro didático. A esses materiais vinculam-se outros instrumentos: a exposição oral na sequência da exibição de um filme, a leitura oral de um texto do livro didático, a discussão em torno do tema de uma matéria coletada na Internet etc.

Entre os vários instrumentos do trabalho docente, aquele que é o mais transversal a todos os outros é a tarefa ou o exercício pelo qual o professor insta os alunos a manipularem de diferentes modos o objeto de conhecimento. Se quisermos conhecer um pouco mais sobre como age o trabalho do professor em sala de aula, a observação desse instrumento – a tarefa ou o exercício proposto – traz muitos e variados indícios (v. SCHNEUWLY, 2001).

A implementação de dispositivos didáticos pode ser considerada, assim, gesto didático por excelência, de relevância central e de caráter englobante no trabalho de ensino, posto que constroi suas próprias condições de possibilidade e, nessa direção, ancora a emergência dos demais gestos.

ii. a *regulação da aprendizagem*: a transformação dos processos de apropriação do conhecimento pelos alunos, objetivo do trabalho do professor, vai sendo acompanhada por um conjunto de recursos de avaliação que visam a conhecer avanços e obstáculos em seu percurso de aprendizagem. A regulação da aprendizagem pode-se configurar como *regulação interna* – incorporada à sequência de ensino na forma de instrumentos de avaliação elaborados e previstos tanto para diagnosticar quanto para fazer progredir a aprendizagem, caso das provas bimestrais – e como *regulação local* – emergente nas interações entre professor e alunos em sala de aula, não sendo, portanto, precisamente prevista nem adquirindo um formato comum para o conjunto dos alunos.

iii. a *criação da memória didática*: como mencionado, no percurso de ensino de um dado objeto de conhecimento atuam fundamentalmente tanto o gesto de torná-lo presente, a cada aula e no conjunto delas, quanto o gesto de desdobrar esse objeto pelo foco sobre alguns de seus constituintes. O gesto de criação da memória didática tem a função de alinhar esses constituintes ao longo do percurso de atividades, criar nexos entre o que foi ensinado, o que se está ensinando e o que ainda será. Em alguns casos, a criação de memória didática é efetivada ao início de cada nova aula, quando o professor reconstitui junto com os alunos o que fizeram ou estudaram na aula anterior, como modo de engajá-los nas novas atividades. Em outros casos, é efetivada de maneira prospectiva, ao final de uma aula, quando o professor propõe o levantamento de dados, entrevistas ou a coleta de contos ou relatos orais da localidade, por exemplo, como modo de repertoriar os alunos para o desenvolvimento das atividades de produção de escrita posteriores.

Trata-se, assim, de um gesto transversal aos demais gestos e à sequência de ensino, uma vez que busca restabelecer uma certa organicidade do objeto fracionada pelo trabalho didático. Funciona, portanto, conforme uma lógica retrospectiva (*Como vimos na aula passada...*), guardando, ao mesmo tempo, um caráter prospectivo (*antecipação didática*), já que pressupõe que a totalidade do objeto ainda não foi construída (*Na próxima aula vamos estudar...*).

iv. a *institucionalização do conhecimento*: no desdobramento do objeto de conhecimento em alguns de seus constituintes ao longo das aulas, é inevitável que esses constituintes sejam apropriados de modo mais ou menos singular ou particular por determinados subgrupos de alunos ou por determinados alunos individualmente. Para alguns, o que adquire maior relevância podem ser as imagens líricas suscetíveis de serem evocadas com base em um tema escolhido para a escrita do poema; para outros, é o jogo

de palavras, o ritmo criado pelo paralelismo de estruturas e construções sintáticas que ganham saliência.

O gesto de institucionalização do conhecimento permite tornar comum para a turma como um todo essas diversas saliências ou relevâncias que os constituintes do objeto de conhecimento vão adquirindo na experiência de apropriação dos alunos, permitindo restituir à turma aquilo que se pode ter perdido ou tornado menos relevante para alguns deles. Nessa direção, como o gesto de criação de memória didática, o gesto de institucionalização permite dar organicidade aos diversos constituintes em que se desdobra o objeto de ensino, criar uma versão integral do que foi trabalhado ao longo das aulas a ser compartilhada como saber oficial, comum à turma; daí que a institucionalização “se dirige ao coletivo” e é legitimada pela “autoridade do professor ou de uma fonte externa reconhecida” (SCHNEUWLY, 2009, p. 40).

Tanto os dois gestos fundamentais do trabalho de ensino – presentificar e topicalizar o objeto de conhecimento –, quanto os quatro outros gestos que lhe são complementares – fazer uso de instrumentos didáticos, regular a aprendizagem, criar a memória didática e institucionalizar o conhecimento – integram um aparato teórico que procura criar inteligibilidades sobre o trabalho docente, sobre as regularidades e vicissitudes em que ele se constitui na interação em sala de aula. A ocorrência, a seguir, registrada por um estudante do Curso de Licenciatura em Letras durante sua atividade de estágio em uma aula de língua portuguesa no Ensino Fundamental, ilustra a relação sutil entre essas regularidades e vicissitudes:

(...) Sempre pede a algum aluno para indicar o tempo verbal empregado no exemplo escrito com giz na lousa e solicita um novo exemplo, com a utilização de outro verbo. Ocorreu um fato inusitado: um dos alunos citou um verbo no imperativo (assunto da aula anterior) e a professora argumentou que nesse caso expressava ordem e, automaticamente, outro aluno completou: “... e progresso”. Todos riram, mas a professora ignorou e continuou o tema da aula, quando na minha opinião poderia explorar mais o raciocínio do aluno, de maneira a convidá-lo à participação na aula. [EDM0445\_2009\_RFA\_Trabalho docente]

Em síntese, tal perspectiva didática está fundamentalmente interessada em compreender, com base em uma teoria da *transposição didática* dos objetos de ensino, como esses objetos se recontextualizam como *objetos ensinados* pela mediação do trabalho docente, dos instrumentos e

gestos didáticos nele implicados. Considerando a historicidade constitutiva desse trabalho, ou seja, seu vínculo constitutivo com os processos de escolarização, definidos como processos fundamentalmente de disciplinarização ou de geração das disciplinas escolares, retomemos, a seguir, alguns elementos panorâmicos do percurso histórico de constituição da disciplina língua portuguesa na escola brasileira.

### 3. O ensino de língua portuguesa na escola brasileira: breve panorama histórico

O que hoje conhecemos como a disciplina escolar *língua portuguesa* é resultado de um percurso histórico em que se foram confeccionando, como mencionado, os dois componentes estruturantes dos processos de disciplinarização que dão corpo à forma escolar, isto é: i) o saber ou conteúdo escolar (*o que* ensinamos quando ensinamos português, ou seja, os repertórios de conhecimentos sobre a língua ou a linguagem) e ii) o método de ensino (*como* ensinamos quando ensinamos português, isto é, os modos e recursos de distribuição e consumo do saber na sala de aula – instrumentos e gestos didáticos e formas de trabalho escolar).

No caso da disciplina escolar língua portuguesa, os conteúdos e os métodos de ensino que lhe vão dando identidade e feição na tradição escolar brasileira, como ocorre com o ensino de línguas ou de conhecimentos sobre a linguagem na cultura escolar moderna ocidental, nascem da combinação de dois pontos de vista sobre a linguagem – presentes na reflexão sobre a linguagem levada a cabo ainda entre os gregos (v. MAINGUENEAU, 2009) –, a saber:

- i. um ponto de vista gramatical: conteúdos conceituais sobre língua (codificados em categorias gramaticais e materializados nos *compêndios* e *gramáticas escolares*);
- ii. um ponto de vista retórico: conteúdos procedimentais sobre uso da língua (codificados em categorias pragmáticas e materializados em manuais

de elocução e de composição escrita e em coletâneas de textos (*seletas, antologias, livros de leitura*) suscetíveis de ilustrar a técnica ou a arte de uso da língua prestigiado).

É esse duplo ponto de vista sobre a linguagem que vai sendo incorporado aos currículos, aos programas e aos materiais didáticos a partir de meados do século XIX, quando a língua portuguesa vai-se oficializando como disciplina curricular na nascente escolarização formal no Brasil (v. BUNZEN, 2006; BUNZEN; MEDEIROS, 2011; MARCUSCHI, 2010; PIETRI, 2003; 2010; RAZZINI, 2000; ROJO, 2008; SOARES, 2002). Em sua qualificação do percurso histórico de constituição do ensino de língua portuguesa na escola brasileira, os autores ordenam tal percurso conforme três grandes períodos, representativos, cada qual, da ênfase em um modelo ou uma concepção de linguagem e de ensino de língua, quais sejam:

- a) da segunda metade do século XIX aos anos 1950-1960;
- b) entre os anos 1960 e 1970 e
- c) a partir dos anos 1980.

A seguir, destaquemos alguns traços gerais que conformam cada um desses períodos: inicialmente, vejamos os modos pelos quais a disciplina língua portuguesa vai-se conformando nos dois primeiros períodos que, em conjunto, correspondem ao que há de mais duradouro, do ponto de vista temporal, e mais hegemônico, do ponto de vista simbólico, na tradição das práticas de ensino de língua portuguesa. Em seguida, abordemos o terceiro período que representa, por hipótese, um ponto de inflexão nessa tradição.

#### a. Modelo clássico e vocação beletrista

O primeiro período é marcado pela ênfase em uma formação clássica. Em seu estudo sobre os currículos e programas que deram corpo à então criada disciplina língua portuguesa no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a partir de meados do século XIX, Razzini (2000) assinala, entre outros fenômenos, a incorporação da prática de redação e de composição de textos,



em diferentes gêneros e de tipos diversos, em momento posterior (1870) àquela da leitura literária e da recitação (1855) e, sobretudo, da gramática, matriz ideal que pilota e se mantém como o ponto para o qual convergem as duas outras práticas. Conforme menciona a autora,

Inicialmente, as aulas de português no Colégio Pedro II, restritas ao primeiro ano do curso secundário, dedicavam-se apenas ao estudo da gramática. Aos poucos, elas foram absorvendo práticas pedagógicas e conteúdos das aulas de retórica. Primeiro vieram a leitura literária e a recitação (1855), para auxiliar o ensino da língua que, no entanto, continuava a não ultrapassar o primeiro ano. Depois da ascensão do português nos exames preparatórios (responsável pela ampliação de carga horária), entraram no currículo de português a redação e a composição (1870) e, depois da queda da Retórica e Poética, ainda veio a gramática histórica (1890). (RAZZINI, 2000, p. 238)

Ao longo desse período, exercícios de recitação, de leitura expressiva, de composição oral e escrita e de redação são instrumentos didáticos centrais do professor de língua portuguesa para tornar presente e fazer circular na sala de aula um saber sobre a língua, o que supõe que o ponto de vista gramatical sobredetermina o conjunto de conhecimentos da disciplina língua portuguesa, sendo a codificação da língua nas gramáticas escolares o parâmetro com relação a que se constitui o eixo retórico, subsidiário em relação ao conhecimento gramatical e nele encontrando suas condições de legitimidade e validade<sup>5</sup>.

É essa função instrumental do ensino dos conteúdos relativos aos usos da língua (em práticas de leitura e produção textual escrita e oral) com relação ao ensino dos conteúdos gramaticais que configura o lugar das coletâneas de textos (seletas, antologias, livros de leitura) nas práticas didáticas: ao compilarem um conjunto de textos, conferindo-lhes unidade e os conformando em um *cânon* escolar legítimo, essas coletâneas asseguram e recrudescem a concepção de língua codificada nas gramáticas escolares. É assim que, por

---

<sup>5</sup> A esse propósito, vale observar a circulação, no início do século XX, de certas reações àquilo que se denuncia como o depauperamento progressivo dos estudos retóricos no currículo de língua portuguesa, o que revela o estágio de consolidação do Português como disciplina autônoma e aponta os contornos que adquirirá por toda a primeira metade do século.

exemplo, o princípio de *bem falar e bem escrever* suposto nas coletâneas é uma recategorização do princípio de correção constitutivo da concepção normativa ou prescritiva de gramática da língua (v. TRAVAGLIA, 1996; 2003).

Assim, a função codificadora pelo *cânon textual* de uma concepção de língua como instrumento de expressão ou representação estética (do pensamento) pode ser considerada uma codificação secundária, em estreita relação com aquela das gramáticas. Esse suposto do *cânon textual escolar* como matriz hermética a que não se pode ter senão um acesso restrito e fortemente regulado – em sua função codificadora de segunda ordem (o que inverte o processo mesmo em que se produz historicamente a investigação gramatical apoiado exatamente em textos escritos da tradição (MAINGUENEAU, 2009)) – é um traço central da vocação beletrista em que é investido o ensino de língua portuguesa no período descrito.

Do ponto de vista das finalidades ideológicas mais amplas do ensino de língua portuguesa (no interior daquelas da própria escolarização brasileira), a língua codificada na gramática e no *cânon textual* escolares são o dispositivo englobante que dá corpo ao processo de aquisição do capital cultural na escola; nessa direção, dispositivo de produção do aluno falante de português, cuja subjetividade como sujeito brasileiro civilizado é forjada na própria engrenagem de produção da identidade moderna da nação brasileira (v. BOTO, 2003; FARIA FILHO, 2005).

São esses assim qualificados modelo clássico e vocação beletrista que vão sendo reconfigurados ao longo de toda a primeira metade do século XX, passando a ser tensionados mais particularmente na virada dos anos 1960 para os anos 1970 e ao longo desses, com a ampliação de acesso da população à escola e conseqüente mudança do perfil do alunado, bem como pela intensificação do processo de depreciação e precarização do trabalho docente. Vejamos, a seguir, alguns traços panorâmicos desse processo de transição.

## b. Modelo comunicativo e vocação tecnicista

Os princípios e orientações curriculares do ensino de Língua portuguesa na conjuntura social, política e econômica do Brasil dos anos do governo militar são institucionalizados pela Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71 (BRASIL, 1971). Segundo Soares (2002),

A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º. grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º. grau o foco em ‘comunicação’ desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. (SOARES, 2002, p. 169).

Com a mudança das finalidades, alteram-se o corpo de saberes e o conjunto de dispositivos de distribuição e de consumo deles. A autora aponta como tais alterações afetam materialmente os livros didáticos, para os quais é transferida a incumbência de preparar aulas e exercícios, em coerência com o prestígio adquirido pelo tecnicismo pedagógico em voga na época. No que respeita às concepções e às referências teóricas em que se apoia o currículo da disciplina língua portuguesa, vai-se dando um progressivo esmaecimento da referência clássica e do *cânon* textual em que ela se materializa historicamente (a tradição literária), sobretudo quanto à sobredeterminação desse *cânon* e ao lugar de autoridade que ocupa até então (v. FREDERICO, 2014).

Complementarmente, tem-se a difusão de um conjunto de conhecimentos articulados em torno do princípio da eficácia no ato de comunicação, conforme uma apropriação difusa de aportes teóricos do campo do estruturalismo linguístico: por exemplo, dos conceitos de *funções da linguagem* e *esquemas de comunicação*, em referência à contribuição de Roman Jakobson (FREDERICO, 2014). Sintomático desse movimento de distanciamento com relação à noção de *cânon* como matriz hermética ou cifrada é a ampliação da coletânea de textos em direção a campos culturais concorrentes àquele da cultura literária, especialmente os campos da mídia, da publicidade e da atividade profissional ou de trabalho.

No que respeita às finalidades ideológicas do ensino de língua portuguesa, opera-se a transição da finalidade de promover o acesso a um letramento regulado pelo *cânon* textual constituído em matriz ideal para a formação moral-civil, patriótica e religiosa daqueles que têm acesso à escola; dessa, para a finalidade de promover a aquisição de habilidades de comunicação voltadas à participação eficaz em situações ordinárias da vida social (nas esferas do trabalho, do lazer, da família etc.).

Diferenciados em termos das concepções linguísticas e pedagógicas em que se ancoram e das finalidades ideológicas em que se assentam, os modelos clássico e comunicativo identificam-se, do ponto de vista epistemológico, por sua ancoragem comum em uma concepção imanentista de linguagem e uma concepção de ensino como transmissão de repertórios culturais tomados como blocos monolíticos, submetidos à vocação taxonômica da forma escolar (LAHIRE, 2008). Assim reificados, os objetos e dispositivos de ensino de língua portuguesa passam a se configurar a cada vez mais como elementos apartados das práticas sociais e dos perfis socioculturais daqueles a quem o acesso à escolarização (fundamental, em nível de *1o. grau*) torna-se legalmente obrigatório, conforme dispõe a 5292/71.

A virada dos anos 1970 para os anos 1980, conforme veremos, a seguir, marca o redimensionamento desse duplo modelo de ensino de língua portuguesa.

### c. Modelo interacionista e vocação emancipatória

O início dos anos 1980 representa um ponto de inflexão determinante no percurso de constituição do ensino de língua portuguesa, marcando o início do processo de redefinição curricular desse ensino, na conjuntura social e política do Brasil que então buscava retomar relações institucionais democráticas após o intervalo de regime de exceção instaurado desde 1964 no país. Nesse contexto de esperança em que se “sonha com a volta do

irmão do Henfil”, como interpretou Elis Regina<sup>6</sup>, o ineditismo da proposta curricular ancora-se, em grande medida, na incorporação de aportes teóricos novos com relação àqueles que informam a concepção de ensino de língua portuguesa até então. Assim, lugar central no processo de reconfiguração curricular, nessa conjuntura, é assumido pelos estudos do texto e do discurso, pelos estudos em linguística aplicada, história e teoria literária, entre outros.

Na esteira desse processo de reinvenção do ensino de língua portuguesa iniciado nos anos 1980, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) elegem os gêneros textuais como objetos de ensino. A seleção da coletânea de textos para o trabalho didático com as práticas de leitura e produção textual é delimitada por quatro campos sociais de produção discursiva – cultura literária, imprensa, divulgação científica e publicidade –, sendo considerados textos escritos e orais<sup>7</sup>. Para o Ensino Médio, o currículo integra a disciplina Língua Portuguesa em uma grande área chamada de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 1999). Ora, tanto a opção por gêneros textuais orais e escritos, quanto a noção de multissemiótica explicitamente marcada na pluralização da nomeação *Linguagens*, colocam a multiplicidade de textos e de práticas sociais como o desafio para o ensino de língua portuguesa na virada dos anos 1990 para os anos 2000.

Tal processo de redefinição curricular que se começa a esboçar a partir dos anos 1980 com desdobramentos por quase quatro décadas até os dias atuais é central na história do ensino de língua portuguesa por não se tratar apenas de alteração das referências teóricas ou das disciplinas científicas de referência, mas principalmente de alçamento de outra perspectiva epistemológica sobre a linguagem e seu ensino (v. PIETRI, 2003; SOARES, 1997). O ponto nevrálgico dos movimentos de crítica e proposição de alternativas encontra-se no diagnóstico de que as práticas de ensino de língua portuguesa na tradição escolar, por um lado, ter-se-iam mantido sem

---

<sup>6</sup> Álbum *Essa Mulher* (WEA, 1979, Faixa 2).

<sup>7</sup> Tornar mais visível e didaticamente sistemática a abordagem do texto como *unidade de ensino* das práticas didáticas está entre as contribuições do processo de implementação curricular alavancado pela publicação dos PCN (v. GOMES-SANTOS, 2004).

importantes alterações centradas no componente gramatical, tornado, a esta altura, um compósito de saberes emprestados a diferentes áreas do campo dos estudos da linguagem (fundamentalmente, gramática tradicional, filologia e epistemologia estruturalista) e, por outro lado, haviam-se convertido em práticas que pouco reencontrariam a ação do sujeito, seus repertórios culturais e suas experiências extraescolares: o que se questiona é o grau de autenticidade dessas práticas com relação às situações de uso da linguagem em outras instâncias sociais nas quais o aluno é suscetível de se inserir.

Nesse percurso de busca e construção de uma alternativa para o ensino de língua portuguesa, o que retorna como base comum da polêmica em torno do que é ensinar português quando se pretende efetivamente ensiná-lo (v. SOARES, 1997) reencontra, entre outros aspectos, o duplo componente estruturante do trabalho didático na tradição escolar – o saber e o método de ensino –, reconfigurados na perspectiva de um modelo interacionista com base no qual se busca problematizar:

i. a natureza dos repertórios culturais (a língua escrita, o *cânon* literário, a cultura afro-brasileira, a cultura marginal, os textos multissemióticos) selecionados como objetos de ensino, incluídas as mídias, suportes e recursos com que são instanciados nas práticas sociais atuais com a emergência e o avanço, por exemplo, das tecnologias digitais (ROJO, 2017);

ii. os modos de distribuição e consumo desses repertórios na sala de aula, conforme o princípio de contextualização desses repertórios pela proposição de percursos de ensino e de aprendizagem orgânicos e flexíveis, em sequências ou projetos didáticos, e, centralmente, conforme a instanciação da ação de linguagem do aluno como o ponto radial desses percursos, o que se considera condição de possibilidade de sua emancipação como cidadão crítico e participante ativo na vida da sociedade.

O acontecimento de retorno desses dois componentes do trabalho didático, assim reconfigurados, funda-se, do ponto de vista epistemológico, em uma concepção interacionista (discursiva, acional) de linguagem e em uma concepção de ensino como incorporação de repertórios culturais

sensíveis às múltiplas práticas sociais em que o aluno pode-se inserir e suscetíveis de promover sua ação protagonista e policamente empoderada nessas práticas. Nessa direção, conforme observa Rojo (2008), o processo de redefinição curricular catalisado pela publicação dos PCN (BRASIL, 1998), de certo modo, configura-se como um movimento de retorno de uma perspectiva retórica no ensino de língua portuguesa.

Poderíamos falar em um processo de *retoricização* do currículo com base na centralidade das práticas de recepção e produção de textos como o princípio gerador dos objetos e acionador dos instrumentos de ensino, tal qual elabora em seu *Portos de Passagem* João Wanderley Geraldi (GERALDI, 1991).

A reconstituição panorâmica desse percurso histórico de constituição da disciplina língua portuguesa permite avaliar o alçamento de uma disputa histórica, nas práticas de elaboração curricular e nas práticas didáticas, entre duas frentes de força: por um lado, uma concepção imanentista de linguagem e uma concepção de ensino como transmissão de repertórios culturais tomados como blocos monolíticos e, por outro lado, uma concepção interacionista de linguagem e uma concepção de ensino como mediação do processo de incorporação ativa de múltiplos repertórios culturais. Por hipótese, é o jogo complexo entre essas duas frentes de força que se reconstitui ou se recontextualiza, historicamente, nas práticas de ensino de língua portuguesa<sup>8</sup>.

## Considerações finais

Situar o percurso de constituição do ensino de língua portuguesa, com foco nos modos de invenção dos saberes disciplinares e nos dispositivos de

---

<sup>8</sup> DOLZ; GAGNON; THÉVENAZ-CHRISTEN (2009), na elaboração de um panorama histórico do ensino de língua francesa na escola genebrina, observam dois modelos em que se ancora esse ensino: um modelo clássico fundado em uma concepção representacionista de linguagem (linguagem como representação do pensamento) e um modelo comunicativo, fundado em uma concepção de linguagem como interação. Curioso é notar que a transição da ênfase no modelo clássico para a ênfase no modelo comunicativo dá-se por ocasião das reformas escolares ocorridas a partir dos anos 1970.

ensino e com apoio em uma teoria da razão escolar e em uma teoria didática do trabalho docente, pode auxiliar a abordagem do processo histórico de constituição da língua portuguesa como disciplina curricular na escola brasileira e os modos com que tal processo se reconstitui nas práticas de ensino de língua portuguesa atuais.

Nessa direção, há pelos menos duas vantagens no recurso aos conceitos mencionados. Por um lado, compreender o ensino de língua portuguesa considerando os processos de invenção histórica da escola fornece densidade à abordagem das práticas atuais no sentido em que as concebe como constitutivas de um lastro de práticas didáticas conformadas em uma tradição ou cultura escolar. Liberadas da ilusão de que emergem em um suposto vácuo histórico, podem as práticas didáticas atuais ser compreendidas como o ponto radial em que se reconstituem e para o qual convergem múltiplos elementos sedimentados nessa tradição, e principalmente o *lócus* em que tais elementos são reconfigurados em uma dinâmica potencialmente inventiva.

Complementarmente a esse suposto da relevância de situar o ensino de língua portuguesa nos processos históricos de escolarização, uma teoria didática do trabalho docente permite delimitar, no universo múltiplo de determinações de ordem diversa que concorrem na constituição desses processos, um posto de observação particular, uma dimensão específica desses processos, o que pode tornar mais inteligível sua apreensão do ponto de vista da reflexão científica. É, assim, que uma teoria didática do trabalho docente fornece aportes para qualificar particularmente o lugar dos dois componentes estruturantes do trabalho de ensino – a seleção de um corpo de saberes e a definição de um conjunto de dispositivos de ensino – no percurso histórico de constituição da língua portuguesa como disciplina curricular. Colabora, nessa direção, para a qualificação dos contornos etnográficos das práticas de ensino atuais, isto é, para a proposição de uma etnografia focada em sua dimensão didática.

O pressuposto central em um esforço de qualificação dessas práticas sob uma perspectiva didática é de que seus componentes estruturantes



ganham corpo fundamentalmente na interação entre professor e aluno, o que afasta o risco de tomá-los como categorias estanques, mas sim como recurso operatório suscetível de subsidiar a compreensão da interação didática em sua natureza constitutivamente plástica (v. GOMES-SANTOS, 2010; GOMES-SANTOS; ALMEIDA, 2009; 2011; GOMES-SANTOS; FERREIRA, 2014; GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2014; 2017).

As percepções de Signorini (2006), quando menciona a sala de aula como espaço privilegiado das práticas escolares, explicitam os elementos de caracterização implicados em tal abordagem da interação em sala de aula. Para a autora,

(...) As ações verbais que aí [na sala de aula] se desenvolvem não se dissociam dos sistemas de objetos (disposições arquitetônicas, mobiliário, material didático e de apoio, por exemplo) que dão densidade a esse espaço específico e que tanto orientam e predispoem os atores quanto são reorientados e transformados no curso de suas ações. O fato de esses objetos serem de épocas diferentes (lousa e artefatos audiovisuais, por exemplo) e muitas vezes terem 'intencionalidades' contraditórias (produção de cópias para o primeiro e de anotações ou não-cópias para o segundo, por exemplo) é um dado relevante para o estudioso da dinâmica da aula e das ações verbais de professores e alunos.

A chamada 'cultura escolar', bem como os chamados 'saberes' escolares deixam, assim, de ser algo abstrato e genérico, depositado na memória de professores e alunos, e passam a ter a consistência dos modos de raciocinar/agir/avaliar tanto gerados quanto instanciados, transformados e/ou subvertidos pelas ações, retroações, bifurcações que dão corpo e visibilidade às práticas escolares. Nesse sentido, passam a ter a consistência de estratégias ou matrizes interpretativas veiculadas não só por discursos e metadiscursos em circulação na escola (orais e escritos; ditos e não ditos, prestigiados e interditados etc.), mas também por objetos acessíveis publicamente (Urban, 1991) e que são postos em funcionamento nas/pelas práticas escolares. Sob essa perspectiva, não só um conceito ou teoria, mas também um retroprojeto ou um manual didático, por exemplo, podem ser objetos atuantes numa aula e, por conseguinte, compoem, juntamente com professor e alunos, o sistema de ações, inclusive verbais, em curso naquela aula. O que não impede, evidentemente, que se verifiquem contradições, rupturas e desalinhamentos de natureza epistemológica, ou teórico-metodológica, entre esses diferentes agentes e entre as ações e retroações produzidas na/pela dinâmica da aula. (SIGNORINI, 2006, p. 185)

Por fim, o concerto de uma teoria da razão escolar com uma teoria didática do trabalho docente, tal como descritas e articuladas neste texto, pode permitir jogar luzes sobre um conjunto de problemas relativos ao trabalho de ensino em sua instância real, em práticas didáticas efetivas, incluídas aquelas em que se inserem os estudantes em processo de formação inicial para a docência quando da realização de estágio profissional na Educação Básica.

Nessa direção, a contextualização histórica das práticas de ensino de língua portuguesa e seu contraste com práticas atuais implementadas e registradas por estudantes em processo de formação inicial nos cursos de Licenciatura em Letras – com base em uma perspectiva didática do trabalho de ensino – podem ser uma entre as possibilidades de emprestar organicidade à *Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa*, a um só tempo, como disciplina curricular da formação docente e como disciplina de pesquisa no campo dos estudos voltados para as relações entre práticas didáticas e formação docente.

# LIÇÃO 1

## Leitura, ensino de língua portuguesa e formação docente

### 1. Introdução

O vínculo histórico entre leitura e escola é reconhecido por um conjunto de estudos que tematizam a história da constituição da escola, das disciplinas escolares e dos processos de escolarização (v. CHERVEL, 1990; 1998; LAHIRE, 2008; VIDAL; HILSDORF, 2001; VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). A especificidade desse vínculo no que se refere à história do ensino de língua portuguesa na escola brasileira aparece problematizado em um conjunto não menos significativo de outros estudos, nas áreas de linguística aplicada, de didática ou metodologia de língua e literatura, de crítica e de historiografia literária, entre outras (ABREU, 2000; BATISTA, 2005; BATISTA; GALVÃO, 2005; BUNZEN, 2011; MORTATTI, 1989; OLIVEIRA, 2013; PIETRI, 2010; RAZZINI, 2000; ROJO, 2008; SOARES, 1997; 2002; 2003).

A contribuição teórica desses e de outros estudos permite clarificar diferentes aspectos do estatuto que a leitura adquire no processo histórico de gênese e consolidação da escola. A leitura se constitui em dispositivo central dessa forma social, uma vez que permite engendrar as duas grandes finalidades em que se assenta sua invenção histórica – instruir e socializar –, determinando tanto o pertencimento inicial do indivíduo à instituição, quanto as condições de incremento e os efeitos duradouros desse pertencimento.

Por um lado, a leitura é dispositivo que permite o acesso ao *mundo da escrita*, no que se refere tanto ao sistema de escrita alfabética, quanto ao repertório de textos em que se objetiva o capital cultural configurado conforme normas e regras de legitimação e oficialização (HANKS, 2008). Por outro lado e complementarmente, é nessa condição de dispositivo de inserção no mundo de letras e textos que a leitura produz modos de socialização específicos conformes às práticas que se vão sedimentando na cultura escolar: o exercício ou a tarefa escolar de leitura – de que são espécie a leitura em voz

alta, a leitura expressiva, a leitura silenciosa ou a leitura compartilhada – é a figura mais proeminente desse dispositivo que tanto dar acesso ao saber, quando produz formas sociais de acesso, no interior e conforme as normas de funcionamento da própria instituição.

Essa dupla finalidade da leitura como dispositivo capaz de gerar, ao mesmo tempo, instrução e socialização, encontra sua motivação central, como observa Lahire (2008) em sua discussão em torno do conceito de *forma* ou *razão escolar*, no exercício de poder implicado na possibilidade de engendrar processos de subjetivação do sujeito, disposições para agir, subjetividades constituídas e atuantes na economia da prática escolar: estaria nessa propriedade sua dimensão política<sup>9</sup>.

É nesse estatuto de dispositivo de materialização das finalidades da escola que a leitura pode ser considerada, de um ponto de vista particularmente didático, como *dispositivo didático*, tal como supõem os estudos coordenados por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009)<sup>10</sup>. No quadro de uma teoria didática do trabalho docente como a desenvolvida pelos autores, a leitura pode ser considerada dispositivo didático que, acionado pelo professor, busca promover o acesso a um saber sobre a linguagem, sobre a língua escrita: qual a natureza do saber a que a leitura dá acesso? Por quais gêneros textuais ganha corpo nas práticas didáticas?

Com base nessas questões e nas considerações arroladas, proponho, neste texto, levantar elementos de qualificação do estatuto da leitura como

---

<sup>9</sup> Para Agamen (2001, p. 46), “o dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo”.

<sup>10</sup> Schneuwly (2009) conceitua dispositivo didático como o *modus operandi* que ordena o arsenal de instrumentos didáticos usados pelo professor, justificando o emprego da expressão nos seguintes termos: “Empregamos este termo relativamente amplo porque ele permite englobar situações de perguntas-resposta ou o discurso do mestre, bastante frequentes, acompanhados, em geral, de materiais que tornam presente o objeto, mas também de situações em que a atividade do aluno escapa, não está sob o controle direto do professor (...)” (SCHNEUWLY, 2009, p. 34). Em outra passagem do texto, o autor qualifica o arsenal de instrumentos didáticos do trabalho docente afirmando tratar-se de “(...) uma série de elementos que em conjunto permitem a transformação possível da relação do aluno com o objeto de ensino de que ele deve se apropriar: tanto as fichas quanto os comandos das atividades; os meios de expor, a linguagem e a gestualidade; todo dispositivo material que atua, em um dado momento, quando se está em um contexto didático. Notemos que se trata necessariamente de um espaço a ser considerado multimodal” (SCHNEUWLY, 2009, p. 32). As versões traduzidas dos excertos citados são de minha responsabilidade.

componente curricular da disciplina língua portuguesa. Para tanto, apresento, inicialmente, um breve panorama dos modos com que ela é abordada no percurso histórico de constituição do ensino de língua portuguesa na escola brasileira, no que se refere aos currículos e programas de ensino e aos materiais didáticos propostos. Em seguida, discuto os modos com que esse estatuto historicamente construído da leitura reconfigura-se ou ecoa em práticas de ensino de língua portuguesa atuais, mediadas por estudantes de Curso de Licenciatura em Letras na ocasião de realização de estágio de regência em escolas da rede pública da cidade de São Paulo (Brasil)<sup>11</sup>.

Considerando o propósito deste texto de caracterizar o estatuto da leitura como componente curricular do ensino de língua portuguesa, a descrição e análise do processo de implementação de projetos didáticos conforme registrados em relatório de estágio pelos licenciandos, permitem problematizar alguns desafios que o tratamento da leitura em sala de aula coloca para as práticas de ensino e para a formação do professor de língua portuguesa, na atualidade.

## 2. Leitura e ensino de língua portuguesa

Zilberman (2005) assinala o estatuto propedêutico que a leitura assume no processo histórico de constituição da escola brasileira e, mais especificamente, do ensino de língua portuguesa, entre meados do século XIX e meados do século XX. Para a autora,

A leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento. O campo do ensino mais próximo dela é o da literatura, representada por textos exemplares da prosa em língua portuguesa, a partir dos anos 30, fornecidos pela ficção nacional. Nem leitura, nem literatura, contudo, têm consistência suficiente para se apresentarem como disciplinas

---

<sup>11</sup> A hipótese suposta nesse procedimento é de que considerar os processos de invenção histórica do ensino de língua portuguesa fornece densidade à abordagem das práticas didáticas atuais no sentido em que permite concebê-las como constitutivas de um lastro de práticas conformadas em uma tradição ou cultura escolar.

autônomas. No século XIX e início do século XX, a leitura em voz alta formava o estudante no uso da língua, em especial na expressão oral, respondendo às necessidades da Retórica, ainda dominante na escola. Quando a leitura tornou-se passagem para a literatura, revelando a ênfase agora dada ao escrito, tomou acento na cadeira de Português, junto com seus companheiros de viagem, os textos literários. Mas nunca deixou de ser propedêutica, preparando para o melhor, que vem depois. Nesse sentido, é significativa a observação de Lourenço Filho, no prefácio dirigido aos professores colocado no primeiro volume da série *Pedrinho*, destinada ao ensino primário: 'Ler por ler nada significa. A leitura é um meio, um instrumento, e nenhum instrumento vale por si só, mas pelo bom emprego que dele chegemos a fazer. O que mais importa na fase de transição, a que este livro se destina, são os hábitos que as crianças possam tomar em face do texto escrito'. (ZILBERMAN, 2005, p. 79-80)

O estatuto instrumental ou propedêutico em que é investida a leitura na escola adquire existência objetiva não apenas pela seleção dos repertórios culturais a que esse dispositivo (a leitura) dá acesso, como também pelo desenvolvimento de um conjunto de artefatos materiais suscetíveis de dar visibilidade a esses repertórios e de fazê-los circular na sala de aula. Entre tais artefatos encontram-se os *livros de leitura*, destinados às práticas de leitura na escola primária.

Batista; Galvão; Klinke (2002), em estudo que busca descrever a *morfologia* dos *livros de leitura* utilizados na escola brasileira entre o fim do Império e por todo o período republicano, até meados do século passado, assinalam o papel central que esses artefatos da cultura material da escola assumem na instanciação do ensino simultâneo, estratégia central no esforço de consolidação da escola como forma social destinada à constituição da modernidade brasileira <sup>12</sup>.

Conforme a morfologia elaborada pelos autores, entre os *tipos de livros de leitura* presentes na escola primária brasileira destacam-se as *antologias*

---

<sup>12</sup> Segundo os autores, "Até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente inexistiam nas escolas. Várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos, a Constituição do Império (e a lei de 1827 prescreve-o), o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas. (...) É só a partir da segunda metade do século XIX que começaram, com mais frequência, a surgir, no país, livros nacionais de leitura destinados especificamente às séries iniciais de escolarização (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 28-9).

ou *seletas* de textos. Um exemplo desse tipo é o *Livro de Leitura*, de O. Bilac e Manuel Bomfim, publicado em 1901 (BILAC; BONFIM, [1901] 1942). Trata-se de uma obra que participa da progressiva relevância que o impresso escolar assume no processo de confecção da forma escolar entre nós, particularmente de sua vocação taxonômica, do processo de especialização de seus saberes (note-se, por exemplo, a categorização dos textos por gêneros e tipos textuais, no *Livro*) e de homogeneização de seus modos e formas de trabalho, conforme a instituição vai-se consolidando como signo de construção de uma identidade para a nação brasileira. Um índice dessa vontade moral de construção identitária é, conforme ainda a morfologia proposta pelos autores, a centração dos livros escolares de leitura na veiculação de temas seja de natureza enciclopédica (livros instrutivos), seja de natureza moral-civil, patriótica e religiosa (livros formativos).

No que respeita às práticas de leitura nas séries mais avançadas de escolarização, no ensino secundário, o estudo seminal de Razzini (2000) reconstitui o lugar central das *antologias* (especialmente da *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada em 1895) como artefatos textuais constitutivos do processo mais amplo de invenção da disciplina *Português* nos currículos e programas do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a partir de meados do século XIX. Ao compilarem um conjunto de textos, conferindo-lhes unidade e os conformando em um *cânon* escolar legítimo<sup>13</sup>, as antologias asseguram e recrudescem uma concepção de língua como instrumento de expressão ou representação estética (do pensamento), traço central da vocação beletrista em que é investido o ensino de língua portuguesa no período a que se refere a autora.

Do ponto de vista das finalidades ideológicas mais amplas do ensino de língua portuguesa (no interior daquelas da própria escolarização brasileira), a *leitura oral* ou *silenciosa* dos textos dos *livros de leitura*, bem como a *leitura ou análise literária* dos textos das *antologias* constituem-se em

---

<sup>13</sup> Integram esse *cânon* textos em gêneros poéticos e retóricos clássicos e também em gêneros em prosa – memórias, discursos, biografias etc. – de autores considerados modelos de *bem falar* e *bem escrever* – prosadores e poetas da cultura greco-latina, em um primeiro momento, passando pelos poetas, escritores, oradores lusitanos, até chegar aos, e se fixar preferencialmente nos autores brasileiros.

um arsenal de instrumentos que dão corpo ao processo de aquisição do capital cultural na escola. Nessa direção, tanto na escola primária, quanto no ensino secundário, a leitura é o dispositivo de produção do aluno falante de português, do aluno-leitor, cuja subjetividade como sujeito brasileiro civilizado é forjada na própria engrenagem de produção da identidade moderna da nação brasileira (v. BOTO, 2003; FARIA FILHO, 2005).

É esse modelo clássico ou beletrista que vai sendo reconfigurado ao longo de toda a primeira metade do século XX, passando a ser tensionado mais particularmente na virada dos anos 1960 para os anos 1970 e ao longo desses, com a ampliação de acesso da população à escola e consequente mudança do perfil do alunado, bem como pela intensificação do processo de depreciação e precarização do trabalho docente.

Os princípios e orientações curriculares do ensino de língua portuguesa na conjuntura social, política e econômica do Brasil dos anos do governo militar são institucionalizados pela Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71 (BRASIL, 1971). Segundo Soares (2002),

A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º. grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º. grau o foco em ‘comunicação’ desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. (*Ibidem*, p. 169).

Com a mudança das finalidades, alteram-se o corpo de saberes e o conjunto de dispositivos de distribuição e de consumo deles. Soares aponta como tais alterações afetam materialmente os livros didáticos, para os quais é transferida a incumbência de preparar aulas e exercícios, em coerência com o prestígio adquirido pelo tecnicismo pedagógico em voga na época. No que respeita às concepções e às referências teóricas em que se apoia o currículo da disciplina língua portuguesa, vai-se dando um progressivo esmaecimento da referência clássica e do *cânon* textual em que ela se materializa historicamente (a tradição literária), sobretudo quanto à sobredeterminação desse *cânon* e ao lugar de autoridade que ocupa até então (v. FREDERICO, 2014).



No que respeita às finalidades ideológicas do ensino de língua portuguesa, opera-se a transição da finalidade de promover o acesso a um letramento regulado pelo *cânon* textual constituído em matriz ideal para a formação moral-civil, patriótica e religiosa daqueles que têm acesso à escola; dessa, para a finalidade de promover a aquisição de habilidades de comunicação voltadas à participação eficaz em situações ordinárias da vida social (nas esferas do trabalho, do lazer, da família etc.). Nessa direção, o carácter comunicativo em que se investe o currículo a partir da década de 1970 consiste em ampliação do *corpus* de saberes e das coletâneas de textos de leitura em direção a gêneros de campos sociais concorrentes ao campo literário, como o campo da mídia jornalística, da publicidade e da atividade profissional.

O início dos anos 1980 representa um ponto de inflexão determinante no percurso de constituição do ensino de língua portuguesa, marcando o início do processo de redefinição curricular desse ensino. A crítica que se esboça em torno da crise da leitura na escola<sup>14</sup>, a partir desse momento, encontra seu cerne, sob diversos aspectos – didáticos, científicos, políticos – no problema central de qual leitor ou quais processos de subjetivação do sujeito-leitor estaria exigindo a conjuntura social do Brasil que então buscava retomar relações institucionais democráticas após o intervalo de regime de exceção instaurado desde 1964 no país. Nessa conjuntura, o ineditismo da proposta curricular ancora-se, em grande medida, na incorporação de aportes teóricos novos, advindos dos estudos do texto e do discurso, dos estudos em linguística aplicada, em história e teoria literária, entre outros.

Na esteira desse processo de reinvenção do ensino de língua portuguesa iniciado nos anos 1980, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) elegem os gêneros textuais como objetos de ensino. A seleção da coletânea

---

<sup>14</sup>A publicação de *Leitura em crise na escola*, coletânea organizada por Regina Zilberman e publicada em 1982, é um indício material significativo na interpretação dessa crise, tanto por compilar os temas radiais da discussão em torno do problema da leitura na escola pela contribuição de pesquisadores renomados em diferentes áreas dos estudos da linguagem brasileiros, quanto pela ampla circulação que a obra teve no mundo da formação inicial e continuada de professores pelo Brasil afora.

de textos para o trabalho didático com as práticas de leitura e produção textual é delimitada por quatro campos sociais de produção discursiva – cultura literária, imprensa, divulgação científica e publicidade –, sendo considerados textos escritos e orais. Para o Ensino Médio, o currículo integra a disciplina Língua Portuguesa em uma grande área chamada de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 1999). Ora, tanto a opção por gêneros textuais orais e escritos, quanto a noção de multissemiótica explicitamente marcada na pluralização da nomeação *Linguagens*, colocam a multiplicidade de textos e de práticas sociais como o desafio para o ensino de língua portuguesa na virada dos anos 1990 para os anos 2000. Na formulação de Roxane Rojo,

Na década de 1990, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência da globalização e das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (ROJO, 2008, p. 90-1).

Tal processo de redefinição curricular que se começa a esboçar a partir dos anos 1980 com desdobramentos por quase quatro décadas até os dias atuais é central na história do ensino de língua portuguesa por não se tratar apenas de alteração das referências teóricas ou das disciplinas científicas de referência, mas principalmente de alçamento de outra perspectiva epistemológica sobre a linguagem e seu ensino (v. PIETRI, 2003; SOARES, 1997).

No que respeita ao estatuto da leitura nesse percurso de busca e construção de uma alternativa para o ensino de língua portuguesa<sup>15</sup>, o que retorna como base comum do debate em torno do que é ensinar a ler na aula de língua portuguesa reencontra, entre outros aspectos, o duplo componente estruturante do trabalho didático na tradição escolar – o saber e o método de

---

<sup>15</sup> Esta hipótese pode ser generalizada para os demais componentes curriculares do ensino de língua portuguesa: produção escrita, produção oral, escuta, análise linguística.

ensino –, reconfigurados na perspectiva de um modelo interacionista com base no qual se busca problematizar:

i. a natureza dos repertórios culturais (a língua escrita, o *cânon* literário, a cultura afro-brasileira, a cultura marginal, os textos multissemióticos) selecionados como objetos de ensino, incluídas as mídias, suportes e recursos com que são instanciados nas práticas sociais atuais com a emergência e o avanço, por exemplo, das tecnologias digitais (ROJO, 2017);

ii. os modos de distribuição e consumo desses repertórios na escola, o que implica a transição não-óbvia do primado da *imitação do modelo* na concepção clássica e beletrista do ensino de língua portuguesa para a *instanciação de gestos de interpretação* (ORLANDI, 1988), segundo uma concepção interacionista ou discursiva desse ensino fundada no questionamento, por exemplo, da posição do aluno na construção do sentido (inferência, compreensão, réplica ativa etc. são conceitos que buscam qualificar de diferentes maneiras essa concepção)<sup>16</sup>.

A consideração desta dupla dimensão estruturante do trabalho de ensino – saber e método de ensino – pode subsidiar a compreensão de como lógicas ou concepções construídas na tradição de ensino de língua portuguesa produzem efeitos em práticas de ensino atuais, particularmente naquelas mediadas por futuros professores de língua portuguesa, licenciandos em processo de formação acadêmica, por ocasião de realização de estágio de regência em escolas da rede pública de ensino de São Paulo (SP, Brasil), como são as de que trato na próxima seção.

---

<sup>16</sup> É tal concepção que está suposta no conhecido binômio cunhado por Paulo Freire (FREIRE, 1989): leitura do mundo e leitura da palavra. Na reflexão do professor, a relação entre essas duas leituras é menos de distinção do que de imbricação: tomada como práxis, a leitura da palavra escrita, do texto escrito, é função da ação protagonista e crítica do sujeito que interpreta o mundo e só na relação com a alteridade, com o mundo, com outro sujeito, constitui-se. A esse propósito, ver Marcuschi (1996) e sua crítica à leitura como exercício de cópia; ver ainda Rojo (2002) e sua discussão da leitura escolar pela ótica do ideário bakhtiniano.

### 3. Leitura e formação do professor de língua portuguesa

Nesta seção, procuro ilustrar o conjunto de considerações apresentadas pelo recurso a registros de práticas de ensino conforme representadas em relatórios de estágio<sup>17</sup> elaborados como produto final do Curso de Metodologia de Ensino do Português/2 (EDM 0406), por estudantes do Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Com base nesses registros, proponho discutir o processo de implementação de projetos de ensino por ocasião de realização de estágio de regência em escolas da rede pública de ensino da cidade de São Paulo (SP, Brasil).

Os dois relatórios selecionados<sup>18</sup> para a discussão proposta nesta seção guardam entre si o traço de tratamento da leitura literária no Ensino Médio. No quadro, a seguir, aparecem condensados dados de identificação dos projetos de ensino, além daqueles relativos aos objetos ensinados e aos instrumentos didáticos (incluída a coletânea de textos) usados em sua implementação<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Como têm mostrado diversos estudos sobre a formação do professor de língua portuguesa (Cf. BARZOTTO; PIETRI, 2018; GOMES-SANTOS; SEIXAS, 2012; SILVA, 2013; SILVA; MELO, 2008), a consideração deste artefato material da prática de formação profissional, o relatório de estágio, pode trazer múltiplos indícios de questões, problemas e desafios que o processo de atualização dos saberes e métodos de ensino da disciplina língua portuguesa coloca para o professor em formação.

<sup>18</sup> Os dados considerados neste e nos próximos dois capítulos integram o *corpus* do Projeto de Pesquisa *Formação inicial e letramento do professor de língua portuguesa: conceber, implementar e avaliar projetos de ensino* (GOMES-SANTOS, Março/2016-Março/2019). Tal *corpus*, por sua vez, integra um banco de dados mais amplo, em processo de catalogação, que comporta aproximadamente quinhentos relatórios de estágio. A seleção dos relatórios em tela nesses capítulos considerou: i) o componente curricular particular nele focalizado; ii) a forte aderência da descrição e da análise neles ensejadas para a discussão proposta e iii) a supervisão explícita que procedi, na condição de professor, de seu processo de produção.

<sup>19</sup> Para a caracterização desse percurso de implementação, recorro, na descrição e análise dos relatórios, neste e nos próximos dois capítulos, à contribuição dos estudos sobre o trabalho docente em uma perspectiva didática desenvolvidos por Bernard Schneuwly, Joaquin Dolz e seus colaboradores (SCHNEUWLY; DOLZ, *Op. cit.*).

Quadro 1. Dados dos relatórios selecionados – Leitura

Descritor/Título		Novas Armas e Barões Assinalados: épica camoniana e possibilidades de ensino no século XXI	Leituras de leituras de mundo: a compreensão textual de contos da literatura periférica por alunos do Ensino Médio
Escola, Ano e Nível de Ensino		Escola Estadual – 1o. Ano do Ensino Médio	Escola Estadual – 3o. Ano do Ensino Médio
Objetos ensinados		❖ Literatura clássica: épica camoniana – narrativa heroica	❖ Literatura marginal: conto contemporâneo
Dispositivos didáticos	Coletânea de textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Poema épico <i>Os Lusíadas</i> de Luís de Camões (Primeiro Canto)</li> <li>✓ Trechos da adaptação de Rubem Braga da épica de Camões</li> <li>✓ Poema “A máquina do Mundo” de Carlos Drummond de Andrade</li> <li>✓ Trechos da <i>Iliada</i>, <i>Odisseia</i> e <i>Eneida</i>, de Homero, e Virgílio, o último</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conto “Muribeca”, de Marcelino Freire.</li> <li>✓ Conto “Chão”, de Allan da Rosa.</li> <li>✓ Crônica “Cultura é poder”, de Preto Ghóez.</li> </ul>
	Instrumentos didáticos e formas de trabalho escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussão coletiva apoiada em exibição de filme e audição de música</li> <li>▪ Exposição oral</li> <li>▪ Jogo (Gincana) em grupo</li> <li>▪ Debate oral em grupo com posterior produção de redação</li> <li>▪ Leitura oral compartilhada seguida de comentário oral do texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussão coletiva em torno de imagem (fotografia)</li> <li>▪ Leitura oral compartilhada seguida de audição de música, discussões ou comentários orais em torno do texto</li> <li>▪ Exposição oral</li> <li>▪ Produção escrita em duplas e individualmente</li> <li>▪ Reescrita</li> </ul>

Fonte: Quadro sinóptico elaborado pelo autor

Esses relatórios permitem-nos abordar a leitura pelo contraste de dois objetos do campo da cultura literária sobre os quais ela incide como dispositivo didático: por um lado, o *cânon* literário materializado na *épica camoniana*, objeto sedimentado na tradição de ensino de língua portuguesa, e, por outro, a *literatura marginal* materializada em contos de autores brasileiros de produção atual.

Vejamos, a seguir, como os dois ingredientes do projeto de ensino (objetos ensinados e dispositivos didáticos) ganham corpo nas práticas de

ensino representadas nos relatórios. Retomando a hipótese de que a leitura, na prática escolar, é o dispositivo que dá acesso a repertórios culturais materializados em coletâneas de textos, interessa-me, na abordagem dos relatórios em tela, mais particularmente, interpretar os modos pelos quais a leitura é incorporada ao processo didático, o que implica considerar, por um lado, a natureza do saber ensinado e, por outro lado e complementarmente, os instrumentos didáticos (incluídas as formas de trabalho escolar) pelos quais se busca promover o engajamento do aluno no processo de recepção dos repertórios culturais em jogo na situação didática.

### 3.1. A leitura da poesia épica camoniana: o contraste entre heróis antigos e heróis atuais

O relatório intitulado *Novas Armas e Barões Assinalados: épica camoniana e possibilidades de ensino no século XXI* expõe o processo de implementação de um projeto de ensino da poesia clássica, mais especificamente, a poesia épica camoniana, tendo como unidade central de trabalho o poema *Os Lusíadas* de Camões (sobretudo o *Primeiro Canto*) e de uma adaptação do mesmo; além de um poema de autor nacional (C. Drummond de Andrade) e de trechos de outros poemas épicos. Esse objeto é delimitado pela seleção de tópicos de conteúdo particulares, entre os quais encontra-se radialmente o tema do herói, combinado com tópicos relativos à configuração composicional (descritiva, narrativa etc.) e aos recursos estilísticos (rimas, métrica, ritmo, inversão sintática etc.) do poema.

O projeto de ensino é implementado junto a alunos do 1º. Ano do Ensino Médio, jovens na faixa etária entre 15 e 16 anos, em um percurso de 6 (seis) aulas, no segundo semestre de 2014. O dispositivo didático que dá corpo a esse percurso caracteriza-se globalmente pelo movimento de inserção do objeto de ensino na suposta experiência (ou no universo discursivo) do aluno. Nas palavras do licenciando autor do relatório,

(...) por meio do estudo dos *Lusíadas*, buscaríamos permitir que os alunos, ao interpretarem um poema escrito há praticamente quinhentos anos, pudessem ter um novo olhar sobre si mesmos, reinterpretando suas

referências culturais, pelo eixo da narrativa heroica. [MPZ\_Leitura\_2014, p. 9]<sup>20</sup>

Esse gesto de inserção ou, nos termos de Schneuwly (2009), *presentificação* do objeto é acionado pelo uso de um diversificado arsenal de instrumentos cujo princípio didático é a ação conjunta e distribuída ora entre professor e a turma de alunos, ora entre os alunos entre si em grupos de trabalho. Alocados no ponto de partida do percurso didático, tais instrumentos adquirem a função de dar materialidade ao objeto de saber e, assim, de familiarizá-lo do aluno e de sensibilizar esse último para descobrir pontos de identificação de seu cotidiano e de sua experiência com relação a esse objeto. Assim formula o licenciando a descrição do início do percurso de implementação do projeto:

A aula se iniciou com a exposição do episódio “Os Lusíadas” do seriado da TV Cultura, *Tudo o que é sólido pode derreter*<sup>21</sup>. A proposta do seriado veio ao encontro da proposta do plano de aulas: estabelecer uma relação perceptível para os alunos entre o conteúdo literário clássico/canônico, o cotidiano dos estudantes e as demais referências artísticas e literárias que circulam em seu universo. [MRZ\_Leitura\_2014, p. 12]

Entre os diferentes instrumentos didáticos acionados, no desenvolvimento do projeto, destaca-se o uso da produção escrita na quarta das seis aulas do projeto, após a realização de um debate em grupo: a produção escrita, na sequência do debate oral, assume a função de registro da leitura do aluno. A tarefa consiste em promover o contraste, em um texto expositivo-argumentativo, entre a figura do herói representada na épica camoniana e em outras referências clássicas e a figura do herói representada em produções culturais atuais. Esse confronto de um herói da poesia clássica com outro atual visa a sensibilizar os alunos para semelhanças e diferenças entre as duas representações, as mudanças e permanências dessas representações na transição de conjunturas históricas em um amplo intervalo de tempo.

---

<sup>20</sup> A inserção entre colchetes no fim dos excertos de relatórios, neste e nos próximos dois capítulos, remete à codificação dos relatórios de estágio considerados, no banco de dados do Grupo de Pesquisa *Linguagem na Prática Escolar* (LIPRE/FEUSP).

<sup>21</sup> O autor refere-se ao Episódio “Os Lusíadas” da série *Tudo que é sólido pode derreter*, peça audiogravada produzida pela TV Cultura de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZTlo3AsYeEs>. Acesso em 04/09/2018.

A potência específica desse instrumento didático ou dessa tarefa está em ficcionalizar, no ambiente didático, a ação constitutiva de grande parte das práticas sociais de apropriação do conhecimento: acessar o que é distante ou estranho através do que é próximo e familiar:

(...) a redação não é um momento isolado ao longo do projeto, ao contrário, como ficou claro ao longo da exposição de nossas aulas, a tentativa de aproximação entre o conteúdo literário canônico com o mundo dos estudantes foi uma preocupação presente desde sempre. Na primeira aula, o seriado que aproximava o texto literário da vida adolescente foi apresentado e serviu para apresentar aos alunos um tema central do curso: entender a obra dentro de seu próprio tempo, colocá-la em confronto com nosso mundo atual e responder a uma questão breve, mas complexa: qual o sentido dessa viagem no tempo literário? Ou ainda: por que lemos *Os Lusíadas* hoje? [MPZ\_Leitura\_2014, p. 20]

Na apreciação dos textos produzidos pelos alunos, o licenciando aponta indícios dos modos com que eles reagem à tarefa de contraste entre os heróis: a) a percepção de semelhanças temáticas entre as representações de heróis de diferentes épocas; b) a explicitação de apenas uma diferença temática entre essas representações – *o tempo/contexto histórico* – e c) a tímida associação dos heróis com os valores ideológicos que lhes são subjacentes em dada conjuntura histórica. A consideração dos textos dos alunos concorre no processo de avaliação, pelo licenciando, do próprio projeto didático implementado, ou seja, dos efeitos de sua própria atuação. Em seus termos,

(...) avaliando teoricamente minha proposta de ensino d'*Os Lusíadas*, tudo parecia estar perfeitamente amarrado e dentro de um teorema supostamente bem equilibrado de ensino-aprendizagem. Quando a voz dos alunos são ouvidas, porém, temos a dimensão real daquilo que efetivamente funcionou e do que não obteve tanto êxito: em nosso caso, aproximar o poema de Camões da vida dos estudantes teve um grande aproveitamento para o interesse, domínio e estudo, levá-los a um nível de questionamento mais profundo de sua ideologia foi algo que, ao menos na escrita, não apareceu de modo tão forte. [MPZ\_Leitura\_2014, p. 28]

O recurso ao princípio de *aproximação* como definidor da função que a leitura deve assumir no trabalho didático, conforme representado pelo licenciando em seu relatório, busca inscrever o processo de implementação do projeto de ensino da poesia épica camoniana no postulado de que o texto não preexiste à sua leitura, à leitura de um sujeito que age ativamente na ação de incorporação de práticas e repertórios textuais socioculturalmente



condicionados: nos termos do licenciando, “O exercício intelectual de se reinterpretar que pedimos aos alunos, ao fim de tudo, mostra-se parte central de nosso trabalho” [MPZ\_Leitura\_2014, p. 29]. Ora, nessa direção, trata-se de uma prática de ensino inspirada, em grande medida, nas perspectivas teóricas em torno do ensino de leitura formuladas a partir dos anos 1980, no que respeita tanto à natureza do saber em jogo – a poesia clássica em confronto com referências culturais contemporâneas –, quanto aos modos de distribuição e consumo desse saber em sala de aula – entre outras, a tarefa de contraste de heróis atuais com heróis antigos.

Um contraponto a esse alçamento da leitura à função de dispositivo didático de aproximação é destacado pelo licenciando: o eventual artificialismo em que se pode configurar essa vontade de aproximação quando submetida a uma lógica que denega a ação do sujeito e não naquela centrada em suas ações de leitura, compartilhadas e distribuídas na interação em sala de aula entre os alunos e o professor:

Para a implementação do princípio didático de contraste de textos e referências culturais, porém, há uma questão central para ser ponderada: entrar em contato com o universo dos estudantes sem cair em algum determinismo, seja de ordem etária, social etc. Uma tentativa de mostrar que os personagens e o poema do poeta português possuem relações com o mundo contemporâneo poderia soar artificial ou mesmo o professor parecer um intruso que aventasse conhecimentos e realidades dos estudantes sem que eles pudessem, antes, se manifestar. Por isso a necessidade, no debate comparativo, de conferir uma grande liberdade (que inclui uma variedade de semioses nem sempre aceita com facilidade pela escola) para que os estudantes trouxessem suas referências nas mais diversas formas e que o processo de comparação mais longo entre o poema de Camões e o herói escolhido fosse feito por eles. [MPZ\_Leitura\_2014, p. 21]

### 3.2. A leitura do conto marginal: a formulação de uma *Questão de Vestibular*

O relatório intitulado *Leituras de leituras de mundo: a compreensão textual de contos da literatura periférica por alunos do Ensino Médio* expõe o processo de implementação de um projeto de ensino cujo foco é a “recepção de contos de escritores da literatura periférica/marginal produzida no Brasil” (RCS\_Leitura\_2013, p. 1), tendo como unidade de trabalho uma coletânea de textos composta por dois contos – “Muribeca”, de Marcelino Freire, e “Chão”, de Allan da Rosa – e uma crônica – “Cultura é poder”, de Preto Ghóez. No

que se refere aos objetos de ensino implicados nesse propósito, há delimitação de um tópico de natureza temática (tema social e posicionamento ideológico explícito) pelo foco no modo de configuração da interlocução entre autor/narrador e leitor no tecido textual do conto.

O projeto de ensino é implementado junto a alunos do 3º. Ano do Ensino Médio, em um percurso de 10 (dez) aulas, no segundo semestre de 2013. O dispositivo didático acionado ao longo desse percurso ancora-se globalmente na forte mediação do professor visando à orientação da atenção do grupo de alunos para os tópicos de conteúdo delimitados e seus modos de configuração na materialidade dos textos: o *design* da sequência de ensino combina centralmente o uso da leitura compartilhada com o comentário ou explicação de textos. Essa última, um instrumento sedimentado na cultura escolar e no ensino de língua portuguesa, adquire um papel estruturante do trabalho didático em questão. Nos termos do licenciando,

Em todas as aulas de leitura e discussão dos textos (8 das 10 aulas), a sala foi organizada em semicírculo, estabelecendo já de início outra dinâmica de relação entre alunos e com o espaço de aula – nos dois primeiros dias, os alunos estranharam um pouco o fato de modificarmos o espaço de aula, no entanto, a partir do terceiro, quando chegávamos à sala de aula, esta já se encontrava organizada na forma circular. Nestas aulas, a lousa foi utilizada para anotar informações ditas pelos alunos que ajudariam na interpretação dos textos. [RCS\_Leitura\_2013, p. 17]

A mediação didática do acesso dos alunos à coletânea de textos selecionada e de sua apreensão consiste em um movimento que parte da ação de tornar presente (*gesto de presentificação*, nos termos de Schneuwly [2009]) os tópicos de conteúdo por meio centralmente da tarefa compartilhada de leitura dos textos. Combinada com outros instrumentos – por exemplo, a audição de música –, a leitura compartilhada é suscetível de catalisar modos de confronto com o capital cultural considerados pouco frequentes na prática escolar, como aquele em que a execução da tarefa por uma aluna constitui-se em uma reação físico-corporal, na ocasião de leitura do conto *Chão*, uma narrativa em terceira pessoa que descreve uma roda de capoeira com a apresentação dos nomes dos golpes, de alguns trechos dos cantos e dos movimentos dos participantes. O licenciando assinala

(...) a surpresa dos alunos quando reproduzi o áudio de algumas cantigas de capoeira referidas no texto e também a descoberta de uma aluna que há anos joga capoeira e que, conforme os golpes da dança eram lidos no texto, ela os reproduzia corporalmente de modo que visualizávamos o golpe aplicado na luta do conto. [RCS\_Leitura\_2013, p. 20]

Desse gesto de presentificação parte-se rumo à sistematização (*gesto didático de institucionalização do conhecimento*, nos termos de Schneuwly [2009]) dos tópicos de conteúdo, pela fixação de certo saber sobre a literatura marginal tornado comum ao grupo de alunos. Entre os instrumentos que promovem a transição de um gesto didático a outro – da inserção do objeto na experiência de leitura compartilhada para a construção de um saber institucionalizado sobre ele –, destaca-se a tarefa de produção escrita quase no fim do percurso de ensino, na sétima aula.

Traço comum a esse e ao projeto sobre a poesia épica de Camões, a tarefa de produção escrita assume a função de registro material das ações de leitura realizadas pelos alunos, permitindo gerar um produto suscetível de indiciar os modos com que se configuraram essas ações e, nessa direção, de apontar para os eventuais efeitos do dispositivo didático no processo de apropriação ou aprendizagem do aluno<sup>22</sup>.

A tarefa propõe a formulação escrita de uma *questão de Vestibular*, gênero textual com que os alunos, cursando o último ano do Ensino Médio, têm especialmente contato, inclusive por meio do manual didático por eles utilizado. O propósito didático é “conhecer a leitura dos contos realizada pelos alunos e a capacidade de transferir esse conhecimento para um gênero textual que lhes é familiar” [RCS\_Leitura\_2013, p. 20]. As instruções da tarefa são apresentadas oralmente aos alunos e os orientam a

(...) criar uma questão de vestibular de múltipla escolha apontando a alternativa certa e uma questão dissertativa com resposta. Podem nas duas questões relacionar os dois textos ou em cada uma tratar de um texto, mas vocês devem escrever sobre os dois textos. A atividade pode ser feita individualmente ou em dupla e é para entregar. [RCS\_Leitura\_2013, p. 20]

---

<sup>22</sup> Marcuschi (1996) propõe um conjunto de outros meios que podem assumir, no ensino de língua, a função de registro da leitura do aluno, entre os quais, a produção de resumos, a transmutação do gênero do texto lido etc. Do ponto de vista didático, esse suposto da leitura como produção, ou seja, de que à leitura subjaz constitutivamente a produção de uma resposta ao lido, é relevante por eventualmente tornar mais explícita a progressão das aprendizagens dos alunos com base em produtos materiais suscetíveis de apreciação ou avaliação, pelo professor e pelos próprios alunos.

Tal como no projeto de ensino considerado anteriormente, também neste, a potência da tarefa está em ficcionalizar, no ambiente didático, certo modo de acesso ao capital cultural. Todavia, enquanto naquele a instanciamento da tarefa de produção escrita visa à aproximação do repertório cultural (textual) com base no contraste temático – entre herói clássico e herói atual –, neste projeto de ensino, a aproximação do repertório cultural opera pela alocação do aluno na posição de formulador de uma questão sobre o texto, o que é suscetível de indiciar suas estratégias de compreensão ou processamento textual. A proposição e o uso desse instrumento de ensino buscam-se ancorar em um princípio didático que, na percepção do licenciando, corresponde a um desafio atual para o ensino de língua portuguesa: a formação do aluno crítico.

(...) uma proposta de Projeto de Ensino atualizada deve tomar como pressuposto que o ensino da língua propicie ao aluno a capacitação para refletir criticamente, questionando “verdades” impostas e elaborando um sentido próprio (coletivo ao grupo com que dialoga) sobre o texto analisado. [RCS\_Leitura\_2013, p. 10-11]

## Considerações finais

Este texto buscou levantar alguns elementos de qualificação do estatuto da leitura como componente curricular no ensino de língua portuguesa, discutindo os modos com que esse estatuto, construído em uma tradição escolar centenária, reconfigura-se ou ecoa em práticas de ensino de língua portuguesa atuais, mediadas por estudantes de Curso de Licenciatura em Letras na ocasião de realização de estágio de regência em escolas da rede pública da cidade de São Paulo (Brasil). Traço histórico constitutivo desse estatuto é a função que a leitura assume como dispositivo por excelência de objetivação das finalidades de instrução e de socialização da escola, uma vez que promove tanto o acesso ao capital cultural, quanto modos determinados de acesso conforme matrizes ideológicas historicamente situadas.

De um ponto de vista didático, a instanciamento da leitura como dispositivo do trabalho docente discretizado em um arsenal de instrumentos didáticos (associados a diferentes formas de trabalho escolar), adquire, em ambos os projetos de ensino descritos, a função de promover o engajamento do aluno em ações de acesso a, e de apreensão de repertórios textuais de natureza diversa (supostamente próximos à prática escolar embora distantes da experiência de letramento dos alunos, no caso da poesia épica camoniana; ou distantes da prática escolar e supostamente próximos à experiência dos alunos, no caso do conto marginal). Curiosamente, nos projetos de ensino, a abordagem desses repertórios opera-se pelo uso da tarefa de produção escrita de dois gêneros de aprendizagem escolar altamente legitimados na cultura de ensino de língua portuguesa – o *texto expositivo-argumentativo* e a *Questão de Vestibular*.

Considerando as questões propostas no início deste texto (Qual a natureza do saber a que a leitura dá acesso? Por quais gêneros textuais ganha corpo nas práticas didáticas?), esse se parece tratar de um cruzamento não desprezível: caberia pensar, por exemplo, como a natureza do objeto de saber em jogo, de algum modo, pressiona o redimensionamento de instrumentos didáticos tradicionais e, reciprocamente, como esses últimos podem reinvestir objetos de ensino mais ou menos escolarizados no estatuto de objetos legítimos da aula de língua portuguesa, objetos sobre os quais se pode falar e pensar e pelos quais se pode agir (SCHNEUWLY, 2009).

Se todo dispositivo gera determinados processos de subjetivação do sujeito, a questão a ser perseguida é qual visão de aluno-leitor está suposta tanto nos saberes ensinados quanto nos instrumentos didáticos empregados quando da implementação dos projetos de ensino. A esse propósito, notemos que em ambos o protagonismo dos alunos nas atividades escolares parece ser condição da apropriação dos repertórios textuais por meio da leitura. Com base nesse princípio, pode-se dizer que os projetos de ensino buscam-se inscrever em uma concepção de linguagem como ação e de ensino como incorporação de repertórios socioculturalmente condicionados, na esteira da frente de força que se vem construindo, como mencionado, desde os anos

1980, como alternativa ao modelo tradicional de ensino de língua portuguesa na escola brasileira.

É no conjunto complexo de desafios – de natureza epistemológica, didática e política – colocados por essa frente de força que se inscrevem os licenciandos, atualmente, quando confrontados com a tarefa de mediar práticas de ensino dos diferentes componentes curriculares da disciplina língua portuguesa (leitura, produção escrita, produção oral, conhecimentos gramaticais etc.) por ocasião da implementação de seus projetos de ensino no estágio de regência, no contexto institucional particular de que tratei neste estudo e talvez em vários outros contextos de formação docente inicial pelo país afora.

No que respeita particularmente ao estatuto da leitura no ensino de língua portuguesa, o desafio central de sua abordagem em sala de aula, no Brasil destes nossos dias, parece ser aquele relativo tanto à natureza dos repertórios culturais a que se busca dar visibilidade nas práticas didáticas, quanto à mediação didática dos processos de recepção-produção-edição-distribuição desses repertórios na escola, o que supõe, entre outras, a disputa em torno das próprias condições de possibilidade de atribuição de sentido nas relações sociais que se reconstituem no espaço escolar.

Por fim, para nós, professores, pesquisadores e formadores de professores do ensino de língua portuguesa, suponho que uma tarefa relevante no enfrentamento desse desafio consista, por um lado, em restituição e interpretação da informação histórica sobre as práticas didáticas e sobre as práticas de formação do professor de língua portuguesa, e, por outro lado, em geração sistemática de registros dessas práticas tais quais se constroem atualmente no cotidiano de nossa escola pública e de nossa universidade pública. O registro de nossas ações didáticas, o registro das ações de aprendizagem de nossos alunos, o registro de nossas falas, de nossos gestos, de nossas leituras, de nossos textos. Assim pensada, tal tarefa poder-se-ia configurar como um elemento de resistência rumo à (re)construção de uma narrativa sobre qual leitor precisamos formar na

atualidade, com vistas à conquista de que educação e de que sociedade brasileira.

## LIÇÃO 2

### Produção oral, ensino de língua portuguesa e formação docente

#### 0. Introdução

Tratar da oralidade como saber escolar ou conteúdo de ensino de língua portuguesa é abordar um componente curricular presente na história desse ensino desde sua gênese, ainda em meados do século XIX, quando a disciplina língua portuguesa vai-se oficializando nos programas e currículos da nascente escolarização formal no Brasil. Estudos sobre a história do ensino de língua portuguesa traçam o percurso pelo qual a linguagem oral vai sendo moldada como objeto de ensino com base em saberes sobre os usos da palavra, mais especificamente, sobre o uso retórico da palavra, sobre a técnica ou arte da elocução, da oratória, da eloquência, eco da cultura beletrista e clássica que marca os primeiros passos da disciplina língua portuguesa rumo a sua consolidação nos estabelecimentos de ensino brasileiros, tendo por instituição fundadora o Colégio Pedro II, criado em 1838, no Rio de Janeiro (v. BUNZEN, 2011; PIETRI, 2010; RAZZINI, 2000; ROJO, 2008; SOARES, 1997; 2002).

Quanto à linguagem oral como objeto de ensino, frequentam os planos de ensino do Colégio tópicos de conteúdo relativos à divisão clássica dos gêneros oratórios e poéticos, estilos, figuras e tropos retóricos, partes do discurso, gêneros de eloquência etc. Em uma palavra, tópicos de conteúdo que conformam um discurso expositivo sobre um saber de natureza procedimental consubstanciado na técnica ou na arte de falar em público. No prefácio de seu “A arte de falar em público”, publicado em 1933, o professor Silveira Bueno enfatiza a necessidade de instigar nos bancos escolares os estudos de Retórica,

(...) a arte que regulariza, ordena e aperfeiçoa a natural disposição de quem nasceu eloquente. Muitos que assim apareceram dotados pelo berço, nunca puderam desenvolver as suas qualidades de orador porque jamais encontraram as regras, os meios, os



adminículos próprios para tal desenvolvimento. Desta forma, perderam o magnífico presente dos deuses” (BUENO, 1933/1945, p. 9).

Com base nas considerações arroladas, proponho, neste estudo, caracterizar o estatuto da oralidade como componente curricular da disciplina língua portuguesa, na escola brasileira. Para tanto, apresento, inicialmente, um panorama dos modos com que a oralidade é abordada no percurso histórico de constituição do ensino de língua portuguesa, no que se refere aos currículos e programas de ensino e aos materiais didáticos propostos. Em seguida, busco contrastar esse estatuto historicamente construído da oralidade com práticas de ensino de língua portuguesa atuais.

## 1. Oralidade e ensino de língua portuguesa: modelo clássico e vocação beletrista

Cotejando os programas de ensino do Colégio Pedro II com os materiais didáticos utilizados e os documentos oficiais em que ambos se ancoram, o estudo de Razzini (2000) traça uma cronologia robusta do percurso de invenção histórica da disciplina escolar Português em um intervalo de quase um século e meio, entre 1938 e 1971. Ao longo de toda a primeira metade do século passado, exercícios de recitação e de leitura expressiva (de textos de poetas e prosadores) ou de leitura em voz alta, bem como aqueles de composição oral (declamação, composição livre, exercícios de “boa dicção” etc.) são instrumentos didáticos centrais do professor de língua portuguesa para tornar presente e fazer circular o saber sobre oralidade na sala de aula.

A esses instrumentos associam-se estreitamente aqueles que dão a base material ao saber escolar sobre oralidade, ou seja, as coletâneas, seletas ou antologias de textos (em gêneros poéticos e retóricos clássicos e também em gêneros em prosa – memórias, discursos, biografias etc.) de autores considerados modelos de *bem falar* e *bem escrever* (prosadores e

poetas da cultura greco-latina, em um primeiro momento, passando pelos poetas, escritores, oradores lusitanos, até chegar aos, e se fixar preferencialmente nos autores brasileiros).

Nesses materiais, bem como nos compêndios e nos manuais didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa até a década de 1960/1970, os textos vão sendo selecionados e organizados conforme uma classificação em gêneros poéticos e em prosa – *poesia, conto, discursos, biografias, cartas* etc. – e ainda conforme tipologias textuais (*narrações, descrições, dissertações, enumerações, exposições*). Sobre tais textos, que vão compondo ao longo do tempo uma espécie de *cânon* textual escolar, incidem as atividades escolares propostas e as tarefas formuladas aos alunos.

A vocalização ou elocução desses textos tem pelo menos três funções didáticas, a saber:

- i) o treino da pronúncia, da dicção e da fluência em leitura, sobretudo em se tratando dos anos iniciais de escolarização;
- ii) a fixação dos temas ou assuntos dos textos (por exemplo, temas de natureza patriótica ou moral que buscam contribuir na construção de uma identidade para a nação brasileira e de um caráter para o cidadão brasileiro);
- iii) a incorporação de modos de dizer considerados claros, corretos e elegantes, emprestados a autores renomados, em textos de diferentes tipos e gêneros.

Vejam como parte dessas funções da oralidade aparece nos comentários e nas recomendações feitos pelo professor Júlio Nogueira em seu manual intitulado *A linguagem usual e a composição*, publicado em 1929. No capítulo *A composição oral*, após fazer um “apelo a todo o professorado do nosso paiz para que adopte este methodo de tão felizes resultados” (NOGUEIRA, 1929, p. 313), tendo em vista a necessidade de incentivar “... a pratica de falar em publico, a confiança nos recursos proprios de expressão, a qual só o exercicio póde dar” (NOGUEIRA, 1929, p. 314)<sup>23</sup>, o professor apresenta seu método de ensino que inclui dois grupos de “exercícios de

---

<sup>23</sup> Na transcrição de excertos dos manuais didáticos e pedagógicos, neste e nos próximos capítulos, mantem-se a grafia dos originais.

elocução que se podem fazer nos cursos de língua portuguesa e de literatura, uma vez que a retórica já desapareceu do ensino” (NOGUEIRA, 1929, p. 314-5)<sup>24</sup>:

- exercícios mais simples ou “precedentes”:
  - paráfrase de um caso simples, uma anedota ou notícia de jornal;
  - leitura de uma produção poética e resumo do que se leu;
  - versão de frases do francês para o português.
- exercícios avançados, “em que a individualidade do narrador se afirma de maneira mais positiva”:
  - narração de um acidente;
  - resumo de trecho de filme ou peça teatral;
  - síntese de um romance;
  - relatório verbal de uma sessão de que se participou;
  - descrição de um passeio, de uma festa cívica, escolar, religiosa;
  - opinião sobre ideias discutidas na imprensa ou no parlamento;
  - discussão em torno de um “thema social”;
  - comentário de livros lidos;
  - pequenos discursos em torno de temas e situações diversas (“festas escolares ou familiares; brindes por ocasião de aniversário...”).

(*Ibidem*, p. 315-6)

Essa ampla lista de exercícios encontra sua justificativa na finalidade de formação das gerações de jovens para o exercício público da linguagem oral. Nas palavras de Julio Nogueira:

Esses e outros exercícios, que não de desenvolver consideravelmente a capacidade dos nossos jovens para o uso da palavra, prepararão decerto gerações melhores de homens públicos, que saibam exprimir-se com clareza,

---

<sup>24</sup> É curioso notar que o sentido desse apelo vai ao encontro de um discurso que denuncia o depauperamento progressivo dos estudos retóricos no currículo de língua portuguesa, já no início do século XX, o que revela o estágio de consolidação do Português como disciplina autônoma e aponta os contornos que adquirirá por toda a primeira metade do século. Nos termos de Nogueira, “A oratória tem perdido muito do apreço em que era tida. A época dos discursos que inflamavam as multidões passou com os factos históricos que lhes davam origem. Os poucos oradores que nos restam ainda vão buscar no passado o motivo de seus discursos. Os oradores políticos já não fazem discursos: discutem apenas e por vezes com um desalinho de linguagem que em nada os recommenda. Um organizador de anthologia oratoria, além de Ruy Barbosa, pouco teria que respigar nos annaes do nosso parlamento.” (NOGUEIRA, 1929, p. 314).

correção e até com a discreta elegância que a todos empolga. O homem que fala bem, seja na conversação vulgar, seja em tom oratório, impõe-se à consideração de todos. É mais fácil encontrar *leaders* entre os oradores de turmas que entre os bisonhos colegas que apenas os aplaudiam. Não esqueçamos que falar bem, expor o pensamento ou opinião sem esforço nem repetições ociosas, prender a atenção de todos constitui já a melhor das recomendações. Não se confunda essa faculdade com o falar precioso, rebuscado de alguns, o chamado falar difícil, que irrita em vez de agradar. (NOGUEIRA, 1929, p. 317).

Não é demais lembrar que, na conjuntura histórica brasileira dos anos 1920, 1930 e de toda a metade do século passado, a escolarização não alcança sequer uma parcela mínima da população: assim, tanto os “oradores de turmas”, os futuros *leaders*, quanto os “bisonhos colegas que apenas os aplaudiam” não representam senão uma parcela privilegiada da elite urbana brasileira que tem acesso ao letramento escolar. O saber escolar sobre oralidade ou o uso da linguagem oral na escola serve, portanto, não apenas para instrução daqueles que têm acesso à escola, mas também para sua socialização conforme a finalidade de distinção e conservação tanto do repertório ou capital cultural legítimo, quanto das posições sociais legitimadas para transformá-lo em palavra pública.

Esse estatuto em que é investida a oralidade remete ao empreendimento considerado civilizatório de invenção, pela mediação da forma escolar (LAHIRE, 2008), do homem brasileiro moderno e urbano, capaz de participar da vida pública pelo voto (v. BOTO, 2003; FARIA-FILHO, 2005). Mais especificamente, tal estatuto alinha-se ao modelo clássico e à vocação beletrista em que se constitui o ensino de língua portuguesa, com nuances particulares, desde sua gênese até meados do século passado.

O modelo clássico e essa vocação beletrista passam a ser tensionados a partir dos anos 1960 e ao longo dos anos 1970, com a ampliação de acesso da população à escola e consequente mudança do perfil do alunado, bem como pela intensificação do processo de depreciação e precarização do

trabalho docente<sup>25</sup>. Desde então, será necessário aguardar mais de vinte anos para que uma virada pudesse ser assinalada no percurso de constituição do ensino de língua portuguesa e, mais particularmente, no percurso de instanciação da oralidade como componente curricular desse ensino, o que toma lugar a partir dos anos 1980, conforme veremos, a seguir.

## 2. A oralidade revisitada

Após mais de um século de construção dessa tradição de abordagem da linguagem oral no ensino de língua portuguesa, começa a se desenhar um ponto de inflexão no tratamento da oralidade, a partir dos anos 1980, na conjuntura de construção de uma nova perspectiva para o ensino de língua portuguesa. Lugar central no processo de reconfiguração curricular, nessa conjuntura, é assumido por aportes teóricos do campo dos estudos da linguagem, estudos do texto e do discurso e estudos em linguística aplicada, entre outros, que tornam mais inteligível as implicações epistemológicas de uma concepção de linguagem como ação e de ensino como incorporação ou apropriação de saberes e práticas socioculturalmente condicionados, pedra de toque da inovação curricular (PIETRI, 2003) que se busca construir.

Na esteira desse processo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) elegem os gêneros textuais como objetos de ensino. A seleção da coletânea de textos para o trabalho didático com as práticas de leitura e produção textual é delimitada por quatro campos sociais de produção discursiva – cultura literária, imprensa, divulgação científica e publicidade –, sendo considerados textos escritos e orais<sup>26</sup>. Para o Ensino Médio, o currículo

---

<sup>25</sup> A Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) – oficializa um conjunto de novas finalidades colocadas para a escola e para o ensino de língua portuguesa na conjuntura social, política e econômica do Brasil dos anos de regime militar. Com a mudança das finalidades, alteram-se o corpo de saberes e o conjunto de dispositivos de sua distribuição e consumo.

<sup>26</sup> É no contexto de proposição de novo modelo para o ensino de língua portuguesa que emerge a indicação de L. A. Marcuschi (MARCUSCHI, 2001) com relação ao silenciamento sobre o lugar e o papel da oralidade no ensino de língua portuguesa: para ele, trata-se de

integra a disciplina Língua Portuguesa em uma grande área chamada de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 1999). Ora, tanto a opção por gêneros textuais orais e escritos, quanto a noção de multisssemiose explicitamente marcada na pluralização da nomeação *Linguagens*, colocam a multiplicidade de textos e de práticas sociais como o desafio para o ensino de língua portuguesa na virada dos anos 1990 para os anos 2000. Na formulação de Roxane Rojo,

Na década de 1990, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência da globalização e das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (ROJO, 2008, p. 90-1).

Nesse novo modelo que se desenha para o ensino de língua portuguesa, a oralidade vai adquirindo um estatuto autônomo com relação aos outros componentes curriculares, o que exige, do ponto de vista didático, a proposição de um conjunto de objetos de ensino ou conteúdos e de métodos de ensino a ela concernentes. No que se refere aos objetos de ensino ou conteúdos, selecionam-se saberes relativos aos modos de funcionamento sócio-discursivo e de organização textual e aos recursos linguísticos de:

- a. gêneros orais (formais e públicos) como o debate, a assembleia e a exposição oral, incluídos os recursos textuais (linguísticos) que permitem sua produção (recurso de exemplificação, por exemplo, no caso das exposições orais, ou recurso de citação de discurso de autoridade, no caso do debate);

---

“uma questão pouco falada”. Analisando um conjunto de livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, o professor sintetiza as tendências de tratamento dispensado à oralidade nesses manuais, entre as quais a “oscilação terminológica” e o “privilegio às atividades de oralização da escrita”.

- b. gêneros textuais em que a oralidade é representada ou estilizada pela escrita, como aqueles da cultura popular ou oral: cordel, mitos, provérbios e lendas;
- c. gêneros textuais em que a oralidade aparece estreitamente combinada com a escrita e com outros sistemas semióticos (imagens fixas ou animadas, gestos, cores, sons etc.), como ocorre com os gêneros das mídias impressa, televisiva e digital (HQs, programas televisivos, emissões vídeo-gravadas, jogos digitais, *gifs*, *memes* ou *podcasts*, filmes de animação etc.).

Já no que respeita aos métodos de ensino, propõe-se que a abordagem da oralidade ocorra no seio de práticas de recepção e produção que reencontrem e ampliem as experiências e os repertórios culturais dos indivíduos que chegam à escola. Figura desse esforço é a necessidade que adquire o princípio de contextualização do saber pela proposição de percursos de ensino e de aprendizagem orgânicos e mais ou menos flexíveis, em sequências ou projetos didáticos.

O que está fundamentalmente em jogo nessa reconfiguração do estatuto da oralidade no currículo de língua portuguesa, na conjuntura em questão, é, como observa Rojo (2008), um movimento de retorno ou de atualização de uma perspectiva retórica no ensino de língua portuguesa eivado que ainda se encontra, na conjuntura em questão, por tópicos de conteúdo de natureza gramatical, o capital cultural por excelência que traduz a identidade da disciplina ao longo de sua história. Poderíamos falar em um processo de *retoricização* do currículo com base na centralidade das práticas de recepção e produção de textos (ou, em outros termos, dos usos retóricos da palavra) como o princípio gerador dos objetos e catalisador dos instrumentos de ensino.

Não se trataria, por óbvio, de retomada automática nem mecânica de um corpo de saberes ou de procedimentos de ensino diluídos em uma difusa tradição escolar, mas do alçamento de um modo de consumo e de produção

do capital cultural que poderia ser aproximado a uma racionalidade retórica, no sentido em que a definem Perelman e Olbrechts-Tyteca em seu tratado de argumentação. Essa racionalidade tem como um de seus princípios geradores a seleção e a instanciação da presença material e simbólica do capital cultural em jogo, o que a distinguiria da racionalidade fundada em concepções racionalistas do raciocínio (PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, 1992/2005, p. 132), hegemônicas na história da forma escolar e no ensino de língua portuguesa.

A consideração desta dupla dimensão estruturante do trabalho de ensino da oralidade – saber e método de ensino – pode subsidiar a compreensão de como lógicas ou concepções construídas na tradição de ensino de língua portuguesa produzem efeitos em práticas de ensino da oralidade atuais, particularmente naquelas mediadas por futuros professores de língua portuguesa, licenciandos em processo de formação acadêmica, por ocasião de realização de estágio de regência em escolas da rede pública de ensino de São Paulo (SP, Brasil), como são as de que trato na próxima seção.

### 3. Oralidade e formação docente: o *debate oral* como objeto ensinado

Nesta seção, procuro ilustrar o conjunto de considerações apresentadas pelo recurso a registros de práticas de ensino conforme representadas em relatórios de estágio elaborados como produto final do Curso de Metodologia de Ensino do Português/2 (EDM 0406), por estudantes do Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Com base nesses registros, proponho interpretar o processo de implementação de projetos de ensino centrados no *debate oral*, por ocasião de realização de estágio de regência.

Os dois relatórios selecionados para a discussão proposta nesta seção guardam entre si o traço comum de lidar com projetos didáticos voltados para um mesmo objeto de ensino – o debate oral –, na etapa final do Ensino Fundamental, 7o. Ano, e no Ensino Médio, 2o. Ano. No quadro, a seguir,



aparecem condensados seus dados de identificação, além daqueles relativos aos objetos ensinados e aos instrumentos didáticos (incluída a coletânea de textos) usados na implementação dos projetos de ensino.

Quadro 2. Dados dos relatórios selecionados – Oralidade

Descritor/Título		A oralidade em sala de aula: da discussão ao debate	O gênero debate em uma turma de 7º. Ano de escola pública: alcances e desafios
Escola, Ano e Nível de Ensino		Escola Estadual, localizada em São Caetano do Sul (SP)  2º. Ano Ensino Médio	Escola Estadual, localizada em São Paulo (SP), Zona Oeste  7º. Ano Ensino Fundamental
Objetos ensinados		<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Debate oral regrado:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Tema: Maioridade penal</li> <li>➢ Conceito de argumentação</li> <li>➢ Sequência argumentativa</li> <li>➢ Operadores argumentativos</li> <li>➢ Organização composicional e funcionamento do debate</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Debate oral regrado:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Tema: Expulsão de alunos</li> <li>➢ Sequência argumentativa</li> <li>➢ Organização composicional e funcionamento do debate</li> <li>➢ Recursos de construção das relações entre causa e efeito, tese e premissa; recursos de contra-argumentação.</li> <li>➢ Operadores argumentativos e recursos de contra-argumentação</li> </ul> </li> </ul>
Dispositivos didáticos	Coletânea de textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Notícia</li> <li>✓ Texto legal</li> <li>✓ Artigos de opinião</li> <li>✓ Áudio de debate político</li> <li>✓ Quadro sinóptico de operadores argumentativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Notícia</li> <li>✓ Artigos de Opinião</li> <li>✓ Vídeo: Debate Presidencial 2014</li> <li>✓ Vídeo: Os Barbixas</li> </ul>
	Instrumentos didáticos e formas de trabalho escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussão oral coletiva</li> <li>▪ Leitura oral compartilhada seguida de discussão sobre os textos</li> <li>▪ Tarefa de execução de um debate preliminar</li> <li>▪ Exposição oral</li> <li>▪ Exercício de identificação de argumentos e operadores argumentativos nos textos</li> <li>▪ Reprodução de áudio de debate político seguida de discussão coletiva</li> <li>▪ Tarefa em grupo de planejamento e execução do debate final</li> <li>▪ Produção escrita de um relato sobre as atividades desenvolvidas e a performance dos grupos no debate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura oral compartilhada seguida de discussão sobre os textos</li> <li>▪ Jogo: Simulação de venda de um objeto (grampeador), com registro dos argumentos dos alunos, na lousa</li> <li>▪ Produção escrita coletiva de uma história fictícia</li> <li>▪ Questionário sobre os artigos de opinião (4 questões dissertativas)</li> <li>▪ Reprodução guiada de vídeos de debates seguida de discussão coletiva</li> <li>▪ Exposição oral</li> <li>▪ Tarefa em grupo de planejamento e execução de um debate</li> </ul>

Fonte: Quadro sinóptico elaborado pelo autor

Esses relatórios nos permitem abordar a oralidade pelo confronto de projetos didáticos implementados em dois contextos institucionais diferentes, embora voltados para o mesmo objeto de ensino. A discussão em torno do ensino do debate oral como variável comum aos dois projetos auxilia a qualificação de um conjunto de desafios colocados para o professor em formação pela consideração da oralidade como objeto de saber nas práticas de ensino de língua portuguesa.

### 3.1. O debate oral em uma turma de 2o. Ano do Ensino Médio

O relatório intitulado *A oralidade em sala de aula: da discussão ao debate* expõe o processo de implementação de um projeto de ensino do debate oral junto a alunos de 2º. Ano do Ensino Médio de uma escola da rede municipal de ensino de São Caetano do Sul (SP), em um percurso de 10 (dez) aulas, no segundo semestre de 2013. A opção pela oralidade como objeto de ensino e, mais especificamente, pelo debate oral busca sua motivação em uma percepção, difundida nas instâncias escolar, oficial e naquela de formação acadêmica, da ausência de um trabalho sistemático com a oralidade no ensino de língua portuguesa, deixada não raro “em segundo plano” (Cf. CAVALCANTE; MELO, 2006). Os registros da licencianda esboçam algumas razões desse diagnóstico, com base no discurso de professores da escola:

É possível que haja um pressuposto por parte da escola, levando a crer que os alunos dominam plenamente a língua na variante oral. Também, em conversas com professores da escola, foi possível perceber que estes até usam o gênero, mas não em sua completude. Segundo os relatos, o foco é mais a discussão de um tema específico como preparação para uma atividade e, por vezes, o ponto de vista do aluno gira apenas em torno de uma pergunta feita pelo professor, ou seja, o aluno não é levado a uma reflexão mais profunda. [TCS\_Oralidade\_2013, p. 11]

Entre os tópicos de conteúdo supostos neste objeto de ensino englobante (o debate oral) encontra-se radialmente o conceito de argumentação, combinado com tópicos relativos ao tema (Maioridade penal) e à configuração composicional e ao funcionamento do debate, além daqueles relativos aos recursos de formulação textual do argumento (operadores argumentativos).

A coletânea de textos escritos em que se baseia a abordagem do tópico temático e dos recursos de formulação textual da argumentação comporta uma notícia, três artigos de opinião e três excertos de textos legais. Já o tratamento da organização composicional e funcionamento do debate ancora-se em um texto oral (áudio de um debate político).

Assim configurado como objeto de estudo, o debate oral é ensinado pelo auxílio de um arsenal de instrumentos cujo uso permite não apenas tornar presentes em sala de aula como também desdobrar de maneira sequencial e articulada os tópicos de conteúdo selecionados. Essa ação de desdobramento do conhecimento – gesto de topicalização (*pointage*) do objeto de ensino, conforme Schneuwly (2009) – opera com base em diagnóstico dos conhecimentos e habilidades apropriados pelos alunos em um momento inicial do percurso didático, ocasião de uso da tarefa de produção de um debate preliminar. No fim desse percurso, a tarefa de execução de um segundo debate permite avaliar, considerado o parâmetro do debate preliminar, a eventual progressão da aprendizagem dos alunos. Tal *design* com que se configura globalmente o dispositivo de ensino inspira-se explicitamente no modelo de *sequência didática* para ensino de gêneros escritos e orais, conforme proposto por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

O uso desses instrumentos vai delineando o percurso didático conforme um movimento que parte da presentificação do tema do debate, com auxílio da leitura oral e discussão de textos e da tarefa de produção de um debate preliminar, para a topicalização dos modos de organização composicional e de funcionamento do gênero debate (com a reprodução de áudio de debate político e a tarefa de definição de regras para o debate da turma).

É esse desenho que parece estar suposto no subtítulo do relatório de estágio em questão – *da discussão ao debate* –, ou seja, o suposto da precedência da abordagem do tema (qualificada como *discussão*) com relação àquela dos modos de organização e funcionamento do debate (aquilo que o especifica e distingue de outros gêneros textuais orais). Segundo a licencianda,

As duas primeiras aulas tinham o objetivo de inserir o tema do debate, bem como sentir qual o lugar da oralidade naquela sala, ou seja, se os alunos eram desenvolvidos para falar numa situação de aprendizado, pois os alunos falavam muito em sala de aula, porém em conversas paralelas [TCS\_Oralidade\_2013, p. 12]

Entre esses dois gestos didáticos estruturantes encontra-se a institucionalização de um conjunto de tópicos de conteúdo relativos à teoria da argumentação, ou seja, a um discurso expositivo sobre argumentação, do ponto de vista de sua organização sequencial global e dos recursos de formulação textual que aciona (especialmente os operadores argumentativos). O instrumento didático que auxilia a institucionalização desses tópicos é centralmente a exposição oral, apoiada na leitura e em discussões sobre os textos escritos, além do exercício de identificação de argumentos e operadores argumentativos neles presentes.

Um registro do relatório assinala o efeito do uso desses instrumentos na reconfiguração do engajamento dos alunos nas atividades e na redefinição de sua imagem com relação à “professora-estagiária”. Nos termos da licencianda,

Vale observar que estas duas aulas foram muito valiosas no que se refere à constituição da imagem de estagiária a professora. Na verdade, até a quarta aula os alunos pareciam interpretar as aulas como uma conversa, uma discussão pela ausência de uma exposição exaustiva e recurso ao livro didático ou lousa. A partir do momento em que o conteúdo foi exposto na lousa, com ajuda da professora regular, os alunos ficaram mais atentos. Podemos entender esse comportamento pela própria cultura escolar de passividade, onde uma aula com mais interação pode ser considerada ‘vaga’. Isso também reforça a falta de trabalho da oralidade em sala de aula, pois os próprios alunos não interpretam uma aula de discussão como uma aula normativa. Assim, podemos dizer que apenas após as duas aulas de exposição exaustiva que os alunos concederam espaço para a professora-estagiária e a compreenderam como tutora responsável. [TCS\_Oralidade\_2013, p. 14]

Não deixa de ser instigante o fato de esse efeito de engajamento mais explícito dos alunos ter-se produzido no momento em que tópico de conteúdo (discurso expositivo, categorização de ocorrências linguísticas, recurso à nomenclatura) e instrumento didático (exposição oral, leitura guiada e exercício de identificação de ocorrências temáticas ou linguísticas dos textos) se identificam mais explicitamente aos instrumentos e às formas de trabalho escolar sedimentados na tradição de ensino de língua portuguesa. E por quê? Pelo menos duas hipóteses podem ser aventadas: por um lado, podemos

pensar que a inexistência de um trabalho sistemático com a oralidade no contexto didático considerado determina a identificação dos alunos com instrumentos sedimentados no cotidiano escolar: mais familiares, esses instrumentos são a chave mais imediata de acesso dos alunos a um objeto de estudo pouco habitual.

Por outro lado, uma hipótese que considerasse a engenharia didática que estrutura o projeto de ensino globalmente – articulação de etapas sequenciais e regulação das reações dos alunos às tarefas como indício de progressão de sua aprendizagem –, identificada com o que se encontra sedimentado historicamente como traços hegemônicos da tradição escolar<sup>27</sup>; tal hipótese permitiria explorar o potencial do uso dos instrumentos didáticos na instanciação de um meio didático que produz tensão no processo de apropriação do debate pelos alunos, uma vez que inscreve esse último em um percurso de práticas orais reguladas e formais diversas daquelas com as quais eles costumam ter contato em outros ambientes sociais, formais ou informais. O caráter escolarizado assumido pelo debate oral concorre, por essa via, para o engajamento dos alunos, já que a tarefa proposta a eles seria não apenas de falar em público, mas também de pensar de modo sistemático sobre o quê e como falar em público (a esse propósito, cf. GOMES-SANTOS, 2009).

É nessa direção que podemos compreender o uso, como tarefa final do percurso didático (10a. aula), da produção de um relato sobre a performance dos grupos no debate final, ou seja, caberia a cada um dos grupos “informar se os argumentos do outro grupo foram convincentes e se foi possível mudar de opinião com aquilo que foi exposto” [TCS\_Oralidade\_2013, p. 17]. A atitude reflexiva suposta nessa tarefa reencontra aquilo que Lahire (2008)

---

<sup>27</sup> No que respeita ao saber escolar em jogo, Gomes-Santos (2009) apresenta quatro desses traços, a saber: (i) é apropriado em um evento constitutivamente diverso daqueles em que seria apropriado fora da escola, ou seja, a forma escolar implica em uma ruptura com o cotidiano; ii) se torna passível de segmentação em dimensões que podem ser objeto de ensino-aprendizagem; iii) ele integra um desenho curricular mais amplo, que inclui uma certa programação de conteúdos, além de procedimentos e instrumentos de avaliação; iv) ele adquire uma forma *textualizada* (em geral, um caráter escritural), ou seja, materializa-se em textos que permitem sua circulação e seu reconhecimento públicos. (GOMES-SANTOS, 2009, p. 59).

conceitua como um dos traços fundantes da forma escolar: a produção de disposições metalinguageiras nos alunos com relação ao capital cultural objetivado pela escrita e alçado a objeto de saber escolar. Nos termos do autor,

O exercício (de aplicação ou de revisão) e a correção são técnicas sobre as quais a escola desenvolve a retomada reflexiva, o domínio explícito e consciente da linguagem dirigido por metalinguagens, regras e definições organizadas em saberes sistemáticos. A forma escolar de aprendizagem é, assim, uma força geradora de disposições metalinguageiras, de postura reflexiva, distanciada com relação à linguagem (relação escritural-escolar com a linguagem). (LAHIRE, 2008, p. 55)

Ao buscar gerar uma relação distanciada dos alunos com relação à sua própria ação de produção do debate, o exercício de produção escrita do relato não apenas reinveste a oralidade no estatuto de objeto de ensino legítimo da aula de língua portuguesa, um objeto sobre o qual se pode falar e pensar e pelo qual se pode agir (SCHNEUWLY, 2009), como também e complementarmente, instaura, por essa via, a disjunção da experiência escolar de apropriação do gênero com aquela que se opera em outros ambientes sociais.

Esse efeito de ficcionalização da experiência produzido pelo dispositivo de ensino pode interferir no grau de engajamento dos alunos e na progressão de sua aprendizagem. Como assinalam De Pietro; Schneuwly (1999),

(...) a forma escolar constitui-se em uma série de determinações, como a ruptura entre a experiência cotidiana e a experiência escolar; a necessidade de apresentação progressiva dos conteúdos segundo uma lógica que não é mais aquela do desenvolvimento espontâneo, mas uma lógica pelo menos parcialmente definida pelos conteúdos ensinados; a necessidade de uma certa disciplinarização das matérias. Trata-se de condições que permitem o acesso a uma série de modos de pensar e de falar que são escolarizados e que pressupõem uma distanciamento em relação aos processos psíquicos que os subjazem: distanciamento quanto à linguagem, distanciamento quanto ao pensamento, distanciamento igualmente quanto à memorização etc. Nessa perspectiva, as formas escolares não aparecem, tal qual comumente se supõe, como um fator que impede o desenvolvimento, como obstáculos, mas como condições necessárias à construção de determinadas

capacidades psíquicas, especialmente aquelas ligadas ao domínio de certas técnicas culturais como a escrita, o exercício científico ou a aprendizagem de línguas estrangeiras, pelo menos no que diz respeito a alguns de seus aspectos (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 1999, p. 53).

Se consideramos que o desenvolvimento de uma atitude 'meta' está na gênese da forma escolar, a questão passa a ser qual o estatuto dos processos reflexivos que se busca instaurar com o uso de instrumentos didáticos que promovem certa competência avaliativa dos alunos, como é o caso do exercício de produção do relato.

O uso desse exercício, bem como do conjunto de outros instrumentos acionados no percurso de ensino do debate oral, ancora-se em um princípio didático ou uma finalidade pedagógica abrangente, formulada nos seguintes termos pela licencianda:

(...) mostrar aos alunos que a língua portuguesa é o principal meio de expressão das opiniões e que, para ser de forma convincente, é preciso adotar uma posição inicial, refletir sobre as opiniões, agregar informações e fontes aos argumentos, utilizar as ferramentas da própria língua para que a discussão com outras pessoas torne-se frutífera e enriquecedora [TCS\_Oralidade\_2013, p. 18].

### 3.2. O debate oral em uma turma de 7º. ano do Ensino Fundamental

O relatório intitulado *O gênero debate em uma turma de 7º. Ano de escola pública: alcances e desafios* expõe o processo de implementação de um projeto de ensino do gênero textual debate oral junto a alunos do 7º. Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo, adolescentes com idade média de doze anos, em um percurso de 10 (dez) aulas, no segundo semestre de 2014.

Esse objeto de ensino debate oral é delimitado pela seleção de tópicos de conteúdo particulares, de natureza tanto temática (o tema expulsão de alunos), quanto configuracional (organização composicional e funcionamento do debate), passando por aqueles de natureza linguístico-textual (recursos de

construção das relações de causa e efeito; conceitos de premissa e tese; recursos de contra-argumentação)<sup>28</sup>.

A gênese e seleção do tema buscam-se ancorar naquilo que a licencianda representa como experiência social mais imediata aos alunos para os quais o projeto se volta: o *tema da expulsão* havia se colocado como problema para o grupo a partir de divergências nas relações intersubjetivas em sala de aula, especialmente com a proposição por duas alunas de um abaixo-assinado solicitando a expulsão de um colega da turma, em função de conduta supostamente inadequada dele com relação a elas. A seleção desse tema visa a promover interesse ou engajamento dos alunos no percurso de implementação do projeto de ensino do debate oral.

O tratamento do tema ancora-se em uma coletânea de três textos escritos (uma notícia e dois artigos de opinião). A coletânea que apoia o tratamento da organização configuracional do debate comporta dois textos multissemióticos (um vídeo de um debate político e outro de uma paródia do mesmo debate). Já os recursos linguístico-textuais são tratados com base no conjunto dos textos. Associado a essa coletânea de textos, um arsenal diversificado de outros instrumentos didáticos é acionado no percurso de ensino do debate oral.

Entre tais instrumentos, a leitura oral (compartilhada) acompanhada de discussão (coletiva) e o questionário são aqueles que buscam tornar presente em sala de aula o tema do debate e a polêmica nele implicada: *pode-se ou deve-se expulsar alunos da escola?* A combinação de leitura oral com discussão marca o ponto de partida do percurso didático e é o dispositivo pelo qual se busca tornar presente em sala de aula o tema do debate, inserindo-o no meio didático que vai começando a se instaurar e promovendo, assim, um primeiro acesso a informações sobre ele pelos alunos, ou seja, repertoriando-os particularmente com relação a elementos temáticos do debate (gesto

---

<sup>28</sup> Essa delimitação tripartite do objeto – em sua dimensão temática, configuracional e linguístico-textual – recupera *mutatis mutandis* a definição das partes ou dimensões da produção discursiva conforme a tradição retórica, a saber: a *inventio* (geração dos temas), a *dispositio* (distribuição dos tópicos temáticos em uma organização composicional global) e *elocutio* (formulação linguística) (v. FIORIN, 1999).



didático de presentificação do objeto de saber, nos termos de Schneuwly (2009)).

Uma ocorrência de reação dos alunos registrada pela licencianda em seu relatório revela a potência dessa combinação de instrumentos no alçamento de outras interpretações para os textos, diferentes daquelas previstas quando do planejamento do projeto. Em seus termos,

Outro aspecto que precisa ser destacado na presente análise foi a interpretação que os alunos fizeram diante dos textos da coletânea que levamos no primeiro dia do projeto. Os estudantes enxergaram o artigo de opinião que defendia a norma (e, portanto, que não era a favor da expulsão) como um texto que defendia os alunos; enquanto que o artigo que era contrário à norma (ou seja, a favor da expulsão), os alunos enxergaram como um defensor da escola. O interessante nessas interpretações é a polarização feita pela turma: alunos em oposição à escola. Segundo os estudantes, então, expulsar os alunos é um mecanismo que beneficia a escola enquanto que manter os mesmos dentro do espaço escolar é sinônimo de proteção aos estudantes, se assim podemos dizer. Caso o número de aulas tivesse sido maior, teríamos debatido essas interpretações com os alunos, mas não foi possível. No entanto, essa visão já nos denuncia a maneira como os estudantes enxergam a escola: como um espaço onde nem sempre eles se sentem compreendidos. [ALS\_Oralidade\_2014, p. 16]

Já instrumentos didáticos como a produção coletiva de uma história fictícia (com o objetivo de distinguir sequência textual narrativa de sequência argumentativa) e a reprodução de vídeos acompanhada por exposição oral ou discussão com o grupo de alunos assumem a função de topicalizar ou desdobrar o objeto de ensino debate oral, seja do ponto de vista de sua organização composicional, seja dos recursos linguístico-textuais de formulação da argumentação (gesto didático de *pointage* ou topicalização do objeto de saber em seus constituintes, na formulação de Schneuwly [*Op. cit.*]).

Além desses, há um curioso registro do uso da simulação como instrumento didático: os alunos são convidados a encenar a venda de um grampeador, sendo seus argumentos registrados na lousa. O uso desse instrumento busca promover o acesso dos alunos ao fim último da ação de argumentar – convencer ou persuadir um auditório –, o principal tópico de conteúdo entre aqueles em que se constitui o debate. Assim é registrada pela licencianda a implementação desse instrumento didático:

(...) uma das atividades propostas foi que os estudantes nos convencessem a comprar um grampeador. Desejávamos aqui que eles fizessem uso de argumentos e que compreendessem a função desse recurso. Gostamos da reação dos alunos diante dessa atividade, pois eles ficaram bastante empolgados com a proposta e se

empenharam para que fôssemos convencidas. Essa atividade foi bastante importante porque depois a retomamos várias vezes para que algumas dúvidas que foram aparecendo fossem esclarecidas. A partir dessa atividade, ensinamos os conceitos de *premissa*, *causa* e *efeito*. [ALS\_Oralidade\_2014, p. 10-11]

Todos esses instrumentos que vão conferindo presença objetiva ao saber sobre o debate oral em sala de aula ao longo do processo de implementação do projeto confluem para a tarefa de planejamento do debate a ser realizado pelos alunos como produto final do percurso didático. Uma ocorrência singular marca a realização dessa tarefa: a distribuição dos alunos em dois grupos com base na oposição entre *opinião favorável* à expulsão e *opinião contrária*. A singularidade da ocorrência está no fato de essas opiniões se terem distribuído em dois agrupamentos definidos por gênero antropológico, alunas e alunos, elas favoráveis à expulsão e eles, contrários. Nos termos da licencianda:

Dividimos a sala em dois grupos: um seria a favor da norma e o outro seria contra. A divisão foi feita seguindo a opinião pessoal deles mesmo. Houve uma divisão entre meninos de um lado (a favor da norma) e meninas do outro (contra a norma). Nessa divisão, aconteceu algo curioso: um menino era contra norma, mas diante da divisão dos grupos, optou ficar no grupo dos meninos porque não queria ser o único do sexo masculino no grupo das meninas. Não tivemos tempo de discutir essa questão com os alunos, por isso aceitamos a configuração que se estabeleceu. [ALS\_Oralidade\_2014, p. 12]

Esse modo de ocupação das posições *a favor* ou *contra* a expulsão repercute na ocasião de execução da tarefa do debate, concorrendo para a emergência de duas *performances* distintas de uso da linguagem oral: aparentemente, embora não haja maior explicitação dessas *performances* na descrição do episódio feita no relatório, enquanto os alunos oralizam o texto-síntese dos argumentos anteriormente disponibilizado à turma, as alunas buscam produzir uma fala espontânea<sup>29</sup>.

O mais interessante é que esse distinto modo de produção oral – leitura oral e fala espontânea – se apoia, consciente ou inconscientemente, nas diferentes implicações que ser a favor ou contrário à expulsão coloca para cada um dos grupos: por parte do grupo de alunos, a leitura oral, apoiada no artefato escrito (impresso), atenua os efeitos de uma performance oral

---

<sup>29</sup> Em seu estudo sobre a conferência, Erving Goffman menciona três maneiras de animar as palavras: a *memorização*, a *leitura oral* e a *fala espontânea* (GOFFMAN, 1987, p. 178).

movediça, suscetível a confronto e, desse modo, auxilia a preservação de suas faces<sup>30</sup>. Por parte do grupo de alunas, a fala espontânea promove exatamente a vontade de confronto, o posicionamento a favor da expulsão, em continuidade àquele mesmo confronto suposto na proposição de abaixo-assinado feito por duas colegas da turma em favor da expulsão de um colega.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a apropriação da primeira pessoa do discurso durante o debate: as meninas, que se posicionaram contra a norma (e, portanto, a favor da expulsão), debatiam sem dimensionar que o assunto que estavam debatendo não era uma realidade apenas delas, mas sim de toda e qualquer escola. Os meninos, por outro lado, sentiam-se um pouco recuados porque defendiam um posicionamento com que até o professor mostrou discordar. Talvez por conta disso, eles não tenham se sentindo confiantes o suficiente para se expressar. [ALS\_Oralidade\_2014, p. 14]

Embora o episódio de divisão dos dois grupos (garotas e garotos) na ocasião da tarefa de planejamento e seus desdobramentos na execução do debate não se tenham podido tornar objeto de problematização no percurso de implementação do projeto, constituem-se em indício não prescindível para se pensar sobre o lugar da oralidade ou de gêneros orais no ensino de língua portuguesa.

Ora, tanto a oposição que os alunos estabeleceram entre escola *versus* alunos, quando da leitura e discussão dos textos escritos da coletânea, quanto a conformação dos posicionamentos favorável e contrário nos dois grupos revelam em que medida o ensino da oralidade é suscetível de fazer emergir em sala de aula tensões que ganham corpo, em grande medida, em função das ações ensejadas pelos instrumentos didáticos, senão vejamos: embora no percurso de implementação do projeto de ensino os alunos tenham tido acesso a um conjunto de tópicos de conteúdos relativos ao objeto de ensino debate oral (entre os quais, as noções de persuasão e o modo de organização global e funcionamento do debate), o conjunto de aspectos supostos na polêmica sobre a expulsão de alunos da escola vai-se

---

<sup>30</sup> Ora, para os alunos, ser contrário à expulsão parece se constituir em um posicionamento que deve ser expresso discretamente, sem muito alarde, já que não se trata de posicionamento hegemônico na escola, conforme o que representam de norma instituída e conforme o próprio tipo de pertencimento que estabelecem com relação à instituição, muitas vezes atravessado pela equação escola *versus* alunos, representação que emerge nas discussões sobre os textos lidos no início da implementação do projeto, conforme mencionado.

traduzindo, no momento do planejamento e da execução do debate, como um problema aparentemente interindividual, um conflito cuja fonte está na distinção entre garotas e garotos.

A esse propósito, poderíamos dizer que o modo de distribuição dos alunos nos grupos quando do planejamento e da execução do debate impacta pouco seu distanciamento com relação a uma questão que lhes é objetivamente próxima, o que parece interferir nos modos como constituem seu estatuto de debatedores e seus posicionamentos com relação à polêmica, no episódio em questão e ao longo do percurso didático.

Desdobramentos didáticos como esses estão no coração do trabalho do professor, e sua emergência em sala de aula indiciam mais do que a eventual limitação do dispositivo didático empregado – da presentificação do tema pela leitura e discussão de textos, passando pela topicalização de conteúdos relativos à organização composicional e ao funcionamento do debate pela reprodução e discussão de vídeos, até o planejamento e a execução do debate. Mais do que isso, indiciam que entre os desafios da mediação didática do processo de construção da opinião na sala de aula encontra-se centralmente a dimensão ideológica e política dos processos de tomada de posição constitutivos da produção de gêneros orais argumentativos como o debate, o que corrobora as percepções de Bentes (2011) quando põe em questão a função do ensino da oralidade na construção da civilidade democrática:

Assim, quando defendemos que o eixo do ensino de oralidade deve pressupor a natureza pública e política das práticas orais na escola, estamos necessariamente falando do estabelecimento de diálogos mais constantes entre a comunidade escolar e a sociedade, da promoção de maiores e mais efetivos espaços e tempos de diálogos intra-muros da escola: diálogos dos alunos entre si, entre alunos e professores, dos professores entre si, sempre organizados mediados pelo professor e focados nos princípios éticos da igualdade na diferença, da solidariedade e da liberdade de expressão. Sabemos que essa equação, no interior da escola, é de difícil resolução. Mas a produção do conhecimento na escola e toda a cultura dela derivada só vão ser significativos para a maioria dos sujeitos se a agenda dessas “conversas”, desses diálogos for organizada em torno da construção de uma ética pública e de um sentimento de cidadania a ser

experienciado por cada um dos participantes. (BENTES, 2011, p. 51)

Talvez esteja no enfrentamento desse desafio aquilo que a licencianda representa como princípio didático “essencial”: “mostrar aos alunos que eles também têm o direito de apresentarem seu ponto de vista, suas ideias, seus valores” [ALS\_Oralidade\_2014, p. 16]. Do ponto de vista didático, um exercício de contraste das descrições apresentadas em torno de cada um dos projetos de ensino permite identificar um ponto em comum entre eles: a saliência que adquirem os instrumentos didáticos no ensino do debate oral, sendo que o modo com que são usados e seus eventuais efeitos nos processos de apropriação do debate oral podem-se particularizar no terreno objetivo das interações entre professor (estagiário) e alunos em sala de aula.

Assim, por exemplo, no projeto de ensino do debate oral na turma de 2º. Ano do Ensino Médio, é o caráter altamente escolarizado da mediação didática (com o uso da produção escrita de um relato reflexivo, por exemplo) o que auxilia a ficcionalização do processo de produção do gênero textual e, por essa via, gera a aproximação dos alunos de um tema (A maioria penal) de cuja seleção eles não tomaram parte. Já no projeto de ensino da turma do 7º. Ano do Ensino Fundamental, o modo de distribuição dos alunos nos grupos de trabalho quando do planejamento e da execução do debate promove pouco seu distanciamento com relação a uma questão que lhes é objetivamente próxima. É nessa direção que se supõe emergirem, no uso desses diferentes instrumentos, graus e efeitos diversos de ficcionalização da situação de produção do debate oral no processo de implementação dos projetos de ensino, o que parece afetar diferentemente os processos de apropriação do gênero textual pelos alunos.

### Considerações finais

Se o saber sobre linguagem oral na tradição de ensino da língua portuguesa na escola brasileira constitui-se, em grande parte, conforme a

finalidade de distinção e conservação tanto do repertório ou capital cultural legítimo, quanto das posições sociais legitimadas para transformá-lo em palavra pública, como aparece suposto na concepção de composição oral do professor Julio Nogueira; em que estaria a particularidade do tratamento da oralidade em nossa escola nos dias de hoje, distantes que nos encontramos das técnicas de recitação ou de composição oral praticadas na história do ensino de língua portuguesa?

A hipótese é de que, no processo de elaboração e implementação curricular que se começa a construir a partir dos anos 1980, no Brasil, é o estatuto escolar do saber que se reconfigura – a oralidade deixa de ser unicamente o instrumento de ensino de outros componentes curriculares (embora essa função possa se manter suposta), mas o próprio objeto de ensino e de estudo, o conteúdo ou o saber escolar central em jogo. Com esse estatuto renovado, os gêneros orais, em sua relação complexa com a escrita e com outros sistemas semióticos (outras linguagens), como ocorre no caso dos gêneros televisivos e dos gêneros digitais (ROJO, 2017), passam a pressionar a reconfiguração das próprias práticas de ensino e a geração potencial de novas práticas.

A linguagem oral é um *lócus* particularmente instigante para fazer emergir tais práticas, uma vez que ocupa historicamente o posto de primopobre da linguagem escrita, por excelência a modalidade linguística constituída em meio e fim da instrução escolar (LAHIRE, 2008), na qual se assentam os princípios geradores dos saberes e dos métodos legitimados na escola. Com esse caráter marginal ou periférico, pode-se constituir em um *lócus* potente com base no qual é possível pôr em questão os processos de recepção-produção-edição-distribuição dos produtos culturais na escola.

Mas para isso talvez se possa tomar como imprescindível a conceituação mais incrementada da própria natureza do objeto que se pretende ensinar e da possibilidade de sua modelização didática, sobretudo se considerarmos ser essa última o pressuposto de sua ensinabilidade, como defendem De Pietro; Schneuwly (2006). A esse propósito, vale notar que, embora se tenha delimitado e ensinado um conjunto de tópicos de conteúdo

no percurso de implementação dos projetos de ensino, ainda assim se faz economia, por exemplo, da materialidade semiótica oral em que o debate se constitui e o valor que adquire nas práticas sociais de uso da língua<sup>31</sup>.

Por fim, do ponto de vista da formação do futuro professor de língua portuguesa, os registros dos relatórios de estágio que ilustram a discussão proposta neste estudo trazem indícios (susceptíveis de melhor qualificação pelo recurso a um conjunto mais amplo de dados) de diferentes desafios do ensino da oralidade na escola e na aula de língua portuguesa que não se reduzem à delimitação de quais saberes selecionar ou à definição de quais instrumentos didáticos mobilizar (esse é o pressuposto necessário e inevitável), mas que se relacionam sobretudo à finalidade do ensino dos gêneros orais em nossa escola pública: em favor de qual formação da criança e do jovem brasileiros, com vistas à construção de que educação e de que sociedade brasileira (v. GOMES-SANTOS, 2009; 2017; NONATO, 2018). Parece estar nessa finalidade o desafio radial do trabalho do professor no tratamento da oralidade em sala de aula, atualmente.

---

<sup>31</sup> Em uma profícua reflexão sobre o texto oral na escola, Bentes (2010) postula um conjunto de particularidades da língua oral susceptíveis de subsidiar a tarefa de elaboração didática da oralidade como objeto de ensino.

## LIÇÃO 3

### Produção escrita, ensino de língua portuguesa e formação docente

#### 1. Introdução

A prática de produção escrita constitui-se em componente curricular da disciplina escolar língua portuguesa, como ocorre com o ensino de língua na cultura escolar moderna ocidental, com base em um discurso fundador sobre a linguagem, mais especificamente sobre os usos da palavra, sobre a técnica ou a arte de falar e escrever, conforme a tradição retórica levada a cabo ainda entre os gregos (MAINGUENEAU, 2009; PLEBE, 1978) e incorporada historicamente a diferentes formas sociais, entre as quais, a forma escolar (LAHIRE, 2008), em sua feição moderna, a partir do século XVII.

Entre os elementos dessa tradição incorporados ao ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, ao ensino da produção escrita encontram-se aqueles relativos às três dimensões complementares da produção discursiva, a saber: *inventio* (geração dos temas), *dispositio* (distribuição dos tópicos temáticos em uma organização composicional global) e *elocutio* (formulação linguística). Fiorin (1999) qualifica tais dimensões e sua incorporação pela forma escolar, nos seguintes termos:

Aprende-se pela imitação dos bons autores. As regras linguísticas são os usos que eles consagram. Ao mesmo tempo, aprende-se a articular o texto seguindo o exemplo desses autores. Lê-se para fazer composições que imitem os textos lidos. Identificam-se as características do texto, a partir dos elementos de produção dados pela retórica clássica (*inventio*: escolha do tema, e de seus componentes; *dispositio*: ordem de apresentação das ideias; *elocutio*: expressão linguística propriamente dita). De certa forma, o ensino pela imitação dá ao estudante um conjunto de lugares-comuns (*tópoi*), para escrever sobre os diversos temas. (FIORIN, 1999, p. 154)

Assim, a prática de produção escrita assume, na consolidação da escola como agência central de letramento das sociedades industriais modernas, uma função instrumental na acumulação, na distribuição e no



consumo do capital cultural convertido em saber escolar ou objeto de ensino, materializado em coletâneas de textos considerados exemplares do uso linguístico prestigiado.

É essa inspiração retórica que parece fundamentar a dupla condição para o domínio da habilidade de produção escrita a que se refere Petitjean (2005): para escrever, é necessário ter adquirido, por um lado, um volume suficiente de assuntos, temas ou informações (uma “coleção de ideias”, ou seja, conhecimentos enciclopédicos que enriqueceriam a *inventio*) e, por outro lado e complementarmente, um domínio suficiente dos modos de dizer, da elocução ou *elocutio* (uma “coleção de expressões”), adquirido por meio de exercícios subsidiários à prática de produção escrita: exercícios de vocabulário e elocução e lições de gramática e ortografia.

Em estudo sobre o ensino da composição ou redação na escola francesa pela análise de instruções oficiais e manuais didáticos, o autor assinala o suposto de precedência implicado nessa dupla condição, isto é, o suposto de que haveria um conjunto de pré-requisitos cuja apreensão é necessária e anterior ao domínio da prática de produção escrita, sendo a *frase* a unidade ou o nível linguístico cuja produção franquearia a base para a transição para outra unidade ou para outro nível – o *texto* –, conforme um princípio de gradação do considerado mais simples para o mais complexo. Do ponto de vista da progressão curricular, é esse pressuposto da precedência que explica a alocação da prática de produção escrita nos anos mais avançados de escolaridade. Segundo o autor,

A posse de ideias e o domínio da expressão são considerados pré-requisitos necessários à redação, nunca podendo ser adquiridos, retrospectivamente, pela própria atividade redacional. É por isso que o exercício de composição francesa, cujo começo se daria somente no CM [*Cours Moyen*]<sup>32</sup>, é reservado ao ensino superior (“a verdadeira redação só aparece no ensino superior”), esclarecendo-se que nos anos anteriores a aprendizagem da escrita deve-se restringir a “exercícios de composição de frases. (PETITJEAN, 2005, p. 152)

---

<sup>32</sup> *Curso Médio*, no sistema educacional francês, correspondente ao segundo segmento de nosso Ensino Fundamental. A versão traduzida de excertos de obras não publicadas em português é de minha responsabilidade.

É ainda essa inspiração retórica que vai sendo incorporada aos currículos, aos programas e aos materiais didáticos a partir de meados do século XIX, quando a língua portuguesa vai-se oficializando como disciplina escolar na nascente escolarização formal no Brasil.

Com base nas considerações arroladas, proponho, neste estudo, qualificar o estatuto da prática de produção escrita como componente curricular da disciplina língua portuguesa, na escola brasileira. Para tanto, apresento, inicialmente, um panorama dos modos com que esse componente é abordado no percurso histórico de evolução do ensino de língua portuguesa, no que se refere aos currículos e programas e aos materiais didáticos propostos, com base em estudos voltados à reconstituição histórica desse ensino. Em um segundo momento, apresento alguns elementos de problematização desse estatuto historicamente construído tendo por base práticas de ensino de língua portuguesa atuais mediadas por estudantes de Licenciatura em Letras, por ocasião de realização de estágio em escolas da rede pública da cidade de São Paulo (SP, Brasil).

## 2. Prática de produção escrita e ensino de língua portuguesa: um panorama histórico

Estudos voltados à qualificação do percurso histórico de constituição do ensino de língua portuguesa na escola brasileira (v. BUNZEN, 2006; 2011; MARCUSCHI, 2010; PIETRI, 2010; RAZZINI, 2000; ROJO, 2008; SOARES, 2002) propõem ordenar tal percurso conforme três grandes períodos, representativos, cada qual, da ênfase em um modelo ou uma concepção de escrita e de ensino, a saber: a) da segunda metade do século XIX aos anos 1950; b) entre os anos 1960 e 1970 e c) a partir dos anos 1980.

Vejamos, a seguir, inicialmente, os modos pelos quais o estatuto curricular da prática de produção escrita vai-se conformando nos dois primeiros períodos que, em conjunto, correspondem ao que há de mais

duradouro, do ponto de vista temporal, e mais hegemônico, do ponto de vista simbólico, na tradição das práticas de ensino de língua portuguesa. Em seguida, tratemos do terceiro período, que representa, por hipótese, um ponto de inflexão nessa tradição.

## 2.1. Da segunda metade do século XIX aos anos 1960: modelo clássico e vocação beletrista

Em estudo sobre os currículos e programas que deram corpo à então criada disciplina língua portuguesa no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a partir de meados do século XIX, Razzini (2000) assinala, entre outros fenômenos, a incorporação da prática de redação e de composição de textos, em diferentes gêneros e de tipos diversos, em momento posterior (1870) àquela da leitura literária e da recitação (1855) e, sobretudo, da gramática, matriz ideal que pilota e se mantém como o ponto para o qual convergem as duas outras práticas.

Integrando o repertório de conhecimentos dessa disciplina ao longo de mais de cem anos, a prática de produção escrita vai adquirindo um estatuto curricular no interior do modelo clássico e da vocação beletrista que marca o ensino de língua portuguesa em todo o período compreendido entre sua gênese até aproximadamente os anos 1960. Ao longo desse período, exercícios de composição e redação são instrumentos didáticos centrais do professor de língua portuguesa para tornar presente e fazer circular na sala de aula um saber sobre a escrita, sobre o texto escrito, um saber de natureza procedimental consubstanciado em um discurso expositivo sobre a técnica ou a arte de escrever (BUENO, 1931). Ainda nos anos 1880, por exemplo, Razzini identifica essa função instrumental da prática de produção escrita para a transmissão de um saber sobre a língua codificada nos textos do *cânon* escolar em franca conformação. Nos termos da autora,

Com o objetivo de ensinar a escrever através da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente, os exercícios de composição iam dos mais elementares, do primeiro ano (“reprodução e imitação de pequenos trechos”);

passando pelas “breves descrições, narrações e cartas” do segundo ao quarto ano; da “redação livre” do quinto ano, e culminando com a “composição de lavra própria” e discursos de improviso no sexto ano. (RAZZINI, 2000, p. 75)

Entre os elementos implicados na abordagem da prática de produção escrita no período em questão encontra-se centralmente o princípio de correção como aquele que orienta o currículo e as práticas didáticas, o que implica o pressuposto da escrita correta, “compreendida como a escrita que primava pela observância das regras da gramática normativa e da ortografia” (MARCUSCHI, 2010, p. 66). De um ponto de vista didático, essa concepção de escrita articula-se a outro elemento: a fraca mediação didática da ação de produção do aluno, com base no pressuposto de que a exposição a uma coletânea de textos modelares promoveria quase *per se* a habilidade de escrever.

Em sua análise das “súmulas de composições escolares” (espécie de roteiros de redação disponibilizados aos alunos como suporte para a produção escrita) que integram a seleta *Crestomatia: excertos escolhidos em prosa e verso*, de Radagasio Taborda, publicado em 1931, Marcuschi assinala que “as informações disponibilizadas para os alunos nas súmulas ficam reduzidas ao título e a breves e vagas orientações de cunho organizacional e/ou temático (que visam a um ensinamento moral visto como inquestionável)” (*Ibidem*, p. 69). Vejamos, a seguir, em maior detalhe, como o modelo clássico e a vocação beletrista aparecem materializados em outra obra didática, o *Livro de Composição*, de Olavo Bilac e Manuel Bomfim.

2.1.1. Ilustração: *Livro de Composição* (1899), de Olavo Bilac e Manuel Bomfim

O *Livro de Composição*, de Olavo Bilac e Manuel Bomfim, publicado em 1899<sup>33</sup>, está entre os dispositivos materiais que dão corpo ao modelo de

---

<sup>33</sup> A edição ora considerada é a nona (9ª., “revista e aumentada”), publicada em 1930, pela Livraria Francisco Alves.

ensino de língua portuguesa qualificado. Destinado “para o curso complementar das escolas primárias” (conforme indicado em seu subtítulo), ou seja, para o nível intermediário de escolaridade, na transição entre as séries iniciais da escola primária e as séries mais adiantadas, relativas ao ensino secundário, a obra participa da progressiva relevância que o livro didático assume no processo de confecção da forma escolar entre nós, particularmente de sua vocação taxonômica, do processo de especialização de seus saberes e de homogeneização de seus modos e formas de trabalho, conforme a escolarização vai-se lenta e difusamente consolidando no país.

Índice dessa vocação e desse processo de especialização de saberes e homogeneização de métodos de ensino é a estruturação da obra conforme a subdivisão da coletânea de textos em oito tipos ou gêneros textuais (enumerações; exposições; narrações; descrições; contos; cartas; dissertações e resumos), consistindo, cada qual, em uma unidade de trabalho didático em torno da prática de composição. A qualificação desses tipos ou gêneros textuais em termos técnicos é explicitada, em discurso expositivo, em uma seção introdutória denominada *Notas preliminares*, unicamente no início das unidades didáticas voltadas às narrações, descrições, cartas e dissertações.

Cada uma dessas oito unidades didáticas comporta a proposição de um tema ou assunto sobre o qual deve incidir a tarefa de produção escrita. Com base no tema selecionado, indicam-se os elementos em que se deve ancorar a ação do aluno, em três seções: por exemplo, o tema *A Caridade*, na seção voltada às *Dissertações*:

i. *Summario* – discretiza o tema em um conjunto de tópicos informacionais a ele atinentes:

#### SUMMARIO

*Aproximar estes dois preceitos, e explicar o seu verdadeiro sentido: – “Quando não podemos fazer caridade com as mãos, devemos fazel-a com o coração.” – A verdadeira caridade não está nas mãos, está no coração”. (BILAC; BOMFIM, 1899/1930, p. 213)*

ii. *Direcção* – explicita a roteirização a que se devem submeter os tópicos informacionais elencados na seção anterior, ou seja, sua distribuição na sequência textual:

#### DIRECÇÃO

Explicar o sentido da primeira frase, dizer como é que a caridade se exerce pelãos mãos, falar das esmolos, dos presentes e dos beneficios materiaes. – Mostrar que essas esmolos devemos fazer, não por ostentação, mas para satisfazer os nossos sentimentos de amor e de compaixão pelos nossos semelhantes. (...) (BILAC; BOMFIM, 1899/1930, p. 213-14)

iii. *Modelo* – expõe um texto que ilustra de maneira modelar a aplicação dos dois elementos anteriores. Para um conjunto de temas localizados mais para o fim da unidade de trabalho, dispensa-se a apresentação do texto-modelo, sendo indicados apenas os tópicos informacionais e seus modos de sequenciação, ou ainda, uma lista de “outros assumptos”:

#### MODELO

Aproximando essas duas maximas, em que o mesmo pensamento se contém, acha-se uma admiravel lição de moral.

A caridade é a mais bela manifestação do principio da solidariedade humana. O interesse dos felizes pelos infelizes, dos bem aquinhoados pelos desfavorecidos, é um sentimento que nobilita a communhão humana. (...) (BILAC; BOMFIM, 1899/1930, p. 214-15)

Nas *Notas Preliminares* que introduzem essa unidade didática voltada às *dissertações*, os autores definem a ação de *dissertar* nos seguintes termos:

Dissertar é desenvolver uma these qualquer, um pensamento, uma afirmação, um conceito. É raciocinar a respeito de uma idéa, com os dados que o estudo dos livros, as lições e a nossa própria observação nos fornecem. (...) É aqui, principalmente, que é mister saber destacar a idéa, ou as idéas principaes do assumpto, pondo-as em evidencia, ligando-as bem, por laços sensiveis, feitos de raciocinios claros, ás idéas secundarias. (BILAC; BOMFIM, 1899/1930, p. 207)

Nessa definição, a dissertação emerge como o meio de expressão por excelência do pensamento, uma vez que permite a disciplina intelectual necessária aos estudos, à aprendizagem de métodos de estudo, de pensar.

No modelo clássico que ancora o currículo de língua portuguesa na conjuntura de produção e recepção do *Livro de Composição*, o estatuto em que se vai investindo a prática de produção do texto dissertativo configura-se, conforme a apropriação curricular da tradição retórica, pela articulação da dimensão temática do texto escrito (aquilo de que se trata, o assunto, o tópico informacional, os objetos de escrita) com sua dimensão configuracional (relativa mais especificamente aos modos de organização textual desses temas conforme diferentes gêneros e tipos textuais) e sua dimensão linguística (relativa aos recursos estilísticos que dão corpo aos temas e às formas composicionais, codificados no texto-modelo).

No que se refere à dimensão temática, os autores retomam o pressuposto da necessidade de aquisição de conhecimentos sobre o tema como pré-requisito à ação de dissertar, nos seguintes termos:

Tudo isto significa que não podemos empreender um trabalho d'esses, senão quando temos muito conhecimento do assumpto. Se tenho de dissertar, por exemplo, sobre a *função da escola na sociedade*, preciso conhecer muito bem a organização de uma e de outra, e devo meditar muito antes de escrever, procurando entre os meus estudos o que se refere a um e a outro caso, para formular então a linha geral da minha exposição (...). (BILAC; BOMFIM, 1899/1930, p. 207-8)

O traço transversal ao conjunto de temas prestigiados para a prática de produção do texto escrito dissertativo está na preferência por assuntos de natureza enciclopédica, patriótica e moral (além de *A Caridade*, *A experiência*, *Ar atmospherico*, *A compaixão*, *Amor filial – Dedicção*, *A Escola e a Instrução*, *Calar a tempo*, *O exemplo e a reprehensão*), o que remete ao empreendimento considerado civilizatório de invenção, pela mediação da forma escolar, do homem brasileiro moderno e urbano (v. BOTO, 2003). Em outros termos, os temas conformam uma coleção de ideias logicamente encadeadas para produzir o efeito de valoração, por exemplo, de uma lição moral, elevando-lhe os atributos.

No que diz respeito à dimensão configuracional do texto dissertativo, os autores apresentam uma roteirização dos tópicos informacionais relativos ao

tema, enfatizando todavia que a *ordem de exposição* “depende apenas das qualidades de methodo que possui o escritor”, uma vez que “essa ordem de exposição é o proprio escritor quem a formula” (BILAC; BOMFIM, *Idem*, p. 208). Esse método é descrito conforme os seguintes procedimentos:

Então repassará em mente os argumentos de que dispõe e arranjará a ordem em que os tem de expor, segundo o valor e importancia de cada um d’elles. Deve começar tratando das questões mais geraes, apresentando as conclusões menos contestáveis, as mais aceitáveis, de fôrma que, ao chegar ao resultado final, a afirmação capital, o leitor não hesite em adoptal-a, estando já preparado para isso. (BILAC; BOMFIM, 1899/1930, p. 208)

Quanto, por fim, à dimensão linguística da produção do texto dissertativo, os recursos de expressão constituem objeto de orientação didática apenas pressuposto tendo em vista a forte centração das *notas preliminares* nos procedimentos de sequenciação dos argumentos em uma ordem de exposição que, embora mais ou menos pré-definida, é formulada, em todo caso, pelo autor, sendo que “O melhor processo, nessa orientação, ainda é o de figurar-se o escritor na situação do leitor” (BILAC; BOMFIM, 1899/1930, p. 209). O aparente esmaecimento do tratamento dos recursos de expressão e sua diluição em um discurso sobre a planificação do texto parecem decorrer, em alguma medida, do suposto de que eles seriam aprendidos pela exposição dos alunos aos textos propostos como modelo, ficando dessa forma assegurada a ênfase nos valores de correção, de clareza e de elegância que embasam a concepção de textualidade e escrita em jogo nessa conjuntura intelectual.

No modelo clássico que ancora o currículo de língua portuguesa na conjuntura de produção e recepção do *Livro de Composição*, a prática de produção do texto dissertativo vai-se configurando progressivamente como habilidade de evidenciar ou demonstrar, no produto gerado, o exercício intelectual supostamente ensejado na reflexão sobre um tema, percepção que embasa o estatuto que a *dissertação escolar* adquire historicamente na escola. O caráter constitutivamente polêmico da habilidade de argumentar é



esmaecido ou desaparece na conformação desse estatuto (PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, 1992/2005)<sup>34</sup>.

O modelo clássico e a vocação beletrista em que se constitui o ensino de língua portuguesa, com nuances particulares desde sua gênese até meados do século passado, no qual o *Livro de Composição* emerge como artefato material da cultura escolar, junto a um conjunto amplo de outros artefatos (gramáticas escolares, antologias, seletas, compêndios etc.), passam a ser tensionados a partir dos anos 1960 até os anos 1970, com a ampliação de acesso da população à escola e consequente mudança do perfil do alunado, bem como pela intensificação do processo de depreciação e precarização do trabalho docente.

Retomemos, a seguir, alguns aspectos dos modos pelos quais a prática de produção escrita vai-se configurando no currículo, em livros didáticos e nas práticas de ensino de língua portuguesa, nesse período.

## 2.2. Modelo comunicativo e vocação tecnicista

Os princípios e orientações curriculares do ensino de língua portuguesa na conjuntura social, política e econômica do Brasil dos anos do governo militar são institucionalizados pela Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71 (BRASIL, 1971). Segundo Soares (*Op. cit.*),

A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º. grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º. grau o foco em ‘comunicação’ desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. (*Ibidem*, p. 169).

Com a mudança das finalidades, alteram-se o corpo de saberes e o conjunto de dispositivos de distribuição e de consumo deles. A autora aponta como tais alterações afetam materialmente os livros didáticos, para os quais é

---

<sup>34</sup> Figura dessa dupla concepção de argumentação é a distinção difusa que se sedimentou e se mantém presente, no discurso escolar, em materiais didáticos etc. entre *dissertação expositiva* e *dissertação argumentativa*.

transferida a incumbência de preparar aulas e exercícios, em coerência com o prestígio adquirido pelo tecnicismo pedagógico em voga na época. No que respeita às concepções e às referências teóricas em que se apoia o currículo da disciplina língua portuguesa, vai-se dando um progressivo esmaecimento da referência clássica e do *cânon* textual em que ela se materializa historicamente (a tradição literária), sobretudo quanto à sobredeterminação desse *cânon* e ao lugar de autoridade que ocupa até então (v. FREDERICO, 2014). Sintomático desse movimento de distanciamento com relação à noção de *cânon* como matriz hermética ou cifrada, a que só se pode ter um acesso fortemente regulado e restrito, é a ampliação da coletânea de textos em direção a campos culturais concorrentes àquele da cultura literária, especialmente os campos da mídia, da publicidade e da atividade profissional ou de trabalho (v. BUNZEN, 2006, p. 144-5).

Nesse processo de redefinição curricular do ensino de língua portuguesa, a prática de produção do texto escrito vai passando a ser definida com base em um conjunto de conhecimentos relativos às funções da linguagem e aos elementos da comunicação, articulados em torno do pressuposto da intenção ou do objetivo pragmático do falante no ato da comunicação, conforme uma apropriação difusa de aportes teóricos do campo do estruturalismo linguístico: a incorporação dos conceitos de *funções da linguagem* e *esquemas de comunicação*, por exemplo, com base na contribuição de R. Jakobson (v. FREDERICO, 2014). Segundo Marcuschi,

(...) a concepção subjacente às atividades é a de língua como um código que, se utilizado de modo claro e lógico pelo emissor, irá comunicar sem ruídos a mensagem desejada. Há um modelo, um padrão de texto a ser obedecido, uma técnica de redação a ser aplicada. Segui-los à risca garante a uniformidade e a clareza da mensagem e, com isso, sua decodificação pelo receptor. Portanto, o que se pretende conseguir com esses ensinamentos é a formação de um aluno capaz de se expressar com eficiência via mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer pessoa e, ao mesmo tempo, para ninguém. No período, consolidam-se os chamados “gêneros escolares” dissertação, narração e descrição, que, como vimos, já se faziam presentes na sala de aula em épocas anteriores. (MARCUSCHI, 2010, p. 73)

Contrastando os dois modelos qualificados, podemos supor que, se no modelo clássico e beletrista, a técnica de escrever é apropriada por meio de exposição dos alunos aos textos modelares do *cânon*, sendo aprendida como efeito da ação de consumo desses textos e, automaticamente ou mimeticamente, de internalização de seus temas, de seus modos de configuração e recursos estilísticos; no modelo comunicativo que se instala na passagem dos anos 1960 aos 1970 dispensa-se atenção central aos procedimentos implicados na produção do texto, especialmente àqueles de planificação ou estruturação (*dispositio*), razão da relevância e da multiplicação de roteiros, de esquemas de produção, bem como da explicitação, em discurso metaexpositivo, desses procedimentos<sup>35</sup>.

Dísparos em função de diferenças das concepções linguísticas e pedagógicas em que se ancoram e das finalidades ideológicas em que se assentam, os modelos clássico e comunicativo identificam-se, do ponto de vista epistemológico, por sua ancoragem comum em uma concepção imanentista de linguagem e uma concepção de ensino como transmissão de repertórios culturais tomados como blocos monolíticos, submetidos à vocação taxonômica da forma escolar (LAHIRE, 2008). É assim que a produção escrita passa a se configurar a cada vez mais como um objeto distanciado das práticas sociais e dos perfis socioculturais daqueles a quem o acesso à escolarização (em nível de *1o. Grau*) torna-se legalmente obrigatório, conforme dispõe a 5292/71.

A virada dos anos 1970 para os anos 1980, conforme veremos, a seguir, marca o redimensionamento desse duplo modelo de ensino de língua portuguesa.

---

<sup>35</sup> A esse propósito, Bunzen (2006) assinala, entre outros elementos, “um aumento considerável, especificamente, na década de 1970, da produção de LDs [Livros Didáticos] para o EM [Ensino Médio], voltados para o ensino de redação” (BUNZEN, 2006, p. 144). Aparentemente paradoxal, a sobredeterminação desse elemento da prática de produção (a roteirização ou estruturação do texto) segue paralela a uma regulação difusa da geração ou seleção do tema (*inventio*), que encontra sua fonte no indivíduo, mais especialmente, em sua criatividade ou liberdade criativa. É o que parece indicar a proposição de tarefas, por exemplo, de “redação livre” ou “redação criativa” (BUNZEN, 2006, p. 144-5). Talvez se possa dizer tratar-se de uma *liberdade* ou *criatividade regulada*.

### 2.3. Modelo interacionista e vocação emancipatória

O início dos anos 1980 representa um ponto de inflexão determinante no percurso de constituição do ensino de língua portuguesa, marcando o início do processo de redefinição curricular desse ensino, na conjuntura social e política do Brasil que então buscava retomar relações institucionais democráticas após o intervalo de regime de exceção instaurado desde 1964 no país. Nesse contexto social e político, o ineditismo da proposta curricular ancora-se, em grande medida, na incorporação de aportes teóricos novos com relação àqueles que informam a concepção de ensino de língua portuguesa até então. Assim, lugar central no processo de reconfiguração curricular, nessa conjuntura, é assumido pelos estudos do texto e do discurso, pelos estudos em linguística aplicada, história e teoria literária, entre outros.

Na esteira desse processo de reinvenção do ensino de língua portuguesa iniciado nos anos 1980, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) elegem os gêneros textuais como objetos de ensino. A seleção da coletânea de textos é delimitada por três campos sociais de produção discursiva – divulgação científica, imprensa e cultura literária. A definição desses campos prevê a consideração de textos escritos, orais e multimodais. Tornar mais visível e didaticamente sistemática a abordagem do texto como *unidade de ensino* das práticas didáticas está entre as contribuições do processo de implementação curricular alavancado pela publicação dos PCN (v. GOMES-SANTOS, 2004).

Tal processo de redefinição curricular que se começa a esboçar a partir dos anos 1980 com desdobramentos por mais de três décadas até os dias atuais é central na história do ensino de língua portuguesa por não se tratar apenas de alteração das referências teóricas ou das disciplinas científicas de referência, mas principalmente de alçamento de outra perspectiva epistemológica sobre a linguagem e seu ensino. Dois movimentos complementares constroem o debate sobre a necessidade de inovação do

ensino: um movimento de crítica à tradição hegemônica de ensino de língua portuguesa e outro de proposição de alternativas (v. PIETRI, 2003; SOARES, 1997).

O ponto nevrálgico dos movimentos de crítica e proposição de alternativas encontra-se no diagnóstico de que a prática de produção escrita na tradição escolar, por um lado, teria sido neutralizada pela centração do ensino em atividades de análise gramatical e, por outro lado, havia-se tornado um exercício ou uma prática “artificial”, no sentido em que pouco contemplaria o processo de produção dos sentidos e as condições de produção do texto (v. ROJO, 2003); em outros termos, pouco reencontraria a ação do sujeito autor, seus repertórios culturais e suas experiências extraescolares (v. BUNZEN, 2006, p. 147; MARCUSCHI, 2010). Prática definida muito mais como *reprodução* do que como produção textual, conforme a conhecida sugestão de Geraldi (GERALDI, 1984; 1986; 2008), o que se questiona é o grau de autenticidade dessas práticas com relação às situações de uso da linguagem em outras instâncias sociais nas quais o aluno é suscetível de se inserir.

Pelo menos três sintomas de artificialismo são tornados alvo da crítica e da proposição de alternativas elaboradas na instância do discurso acadêmico e incorporadas pelo discurso oficial: o artificialismo temático, o artificialismo das formas composicionais e o artificialismo das estratégias e dos recursos de formulação textual. Trata-se de sintomas que recuperam *mutatis mutandis* a delimitação tripartite dos elementos da produção discursiva conforme a tradição retórica, conforme mencionado.

No que se refere à dimensão temática da prática de produção escrita, o artificialismo estaria relacionado, por um lado, à natureza dos temas (considerados disjuntos das experiências do sujeito), para o que se propõe que fossem selecionados pelo grau de pertinência com relação a essas experiências e pelo impacto prospectivo que pudesse gerar nelas. Por outro lado, esse artificialismo relaciona-se ao modo de geração dos temas tido como descontextualizado.

Nesse caso, a proposição de alternativa implica a reconceituação do tema com base no princípio de sua contextualização, o que supõe

fundamentalmente sua ancoragem na diversidade das práticas sociais, dos repertórios culturais e das coleções de textos selecionados para a prática de produção escrita. Essa reconceituação do tema implica, do ponto de vista didático, acionar instrumentos de ensino – leitura, audição de músicas, reprodução de vídeos, visitas a espaços públicos, entrevistas com especialistas etc. – suscetíveis de promover múltiplos modos de acesso a, de manejo e de estabelecimento de um conjunto não menos múltiplo de textos escritos, orais e multimodais, sendo sua recepção considerada fundamentalmente uma prática de produção, tal como propõe Marcuschi (1996) quando de sua crítica à leitura como exercício de cópia e não de compreensão.

No que diz respeito à dimensão composicional da prática de produção escrita, o artificialismo estaria relacionado à ênfase que se foi sedimentando na tradição escolar, conforme mencionado, sobre os modos de estruturação ou planificação do texto. O apoio sobre esses modos de estruturação passa a ser uma espécie de muleta no trabalho de ensino da produção escrita, ou seja, a estratégia didática que supostamente torna mais inteligível para o aluno a própria noção de textualidade.

A proposição de alternativa para esse fenômeno de reificação dos componentes textuais, qualificado por Lemos (1988) como uma estratégia geral aprendida pelo aluno de “preenchimento de um arcabouço”, passaria pela reconceituação da própria noção de texto e textualidade sob uma perspectiva discursiva ou sociocognitiva (tal como desenvolvida finamente, por exemplo, na vasta obra de Ingedore Koch (KOCH, 2003; 2004)). Em tal concepção, os componentes textuais não são entes estáveis dispostos em estruturas fixas, mas são efeito de estratégias de formulação condicionadas por determinantes de ordem linguística, discursiva, cognitiva etc., sendo que o ensino da planificação ou estruturação do texto ou ainda de sua organização composicional visaria, nessa direção, não aqueles componentes *per se*, mas a habilidade de montagem de estratégias de configuração textual em que podussem adquirir e produzir sentido, tais quais aquelas inspiradas na

propriedade de hibridação e de intercalação de gêneros textuais (BUNZEN, 2006, p. 153-7).

No que respeita, por fim, à dimensão propriamente locucional da prática de produção escrita, o artificialismo teria a ver com o pressuposto, presente de maneira hegemônica na tradição escolar, de que tendo incorporado uma coleção de ideias e uma coleção de formas composicionais, o aluno estaria apto a discretizar os temas em unidades textuais ou (en)textualizá-los. A crítica a esse artificialismo incide sobre a fraca atenção que se teria dispensado aos processos, estratégias e recursos de formulação textual propriamente dita.

A proposição de alternativa, com base nessa crítica, passa pela consideração da *elocutio* como atividade processual e contínua, e fundamentalmente como atividade de trabalho que não se esgota na primeira vez em que o texto é formulado, já que, conforme a precisa sugestão de Fiad (2006), “escrever é reescrever”. Assim, a atividade de reescrita ou refacção do texto, de sua revisão com vistas a circuitos de difusão escolares e extraescolares está entre os dispositivos que promoveriam a centralidade e transversalidade das ações de formulação textual nos percursos de ensino e aprendizagem da produção escrita.

Nessa reconfiguração do estatuto da produção escrita no currículo de língua portuguesa, o alçamento de uma perspectiva epistemológica concorrente àquela da tradição escolar consiste em ênfase sobre uma concepção interacionista de linguagem e uma concepção de ensino como mediação do processo de incorporação ativa de múltiplos repertórios culturais, pedra de toque da inovação curricular (PIETRI, 2003) que se busca construir. A finalidade ideológica mais ampla na qual se busca fundar essa perspectiva é mencionada por Bunzen em termos de

(...) uma política de ensino de língua fortalecedora das práticas sociais dos alunos em contextos culturais específicos, pois não podemos negar o *conflito intercultural* que tem lugar na escola (principalmente no EM)” (BUNZEN, 2006, p. 158).

A consideração do percurso histórico de instanciação da prática de produção escrita como componente curricular do ensino de língua portuguesa ao longo de aproximadamente um século e meio, tal como desenvolvido nesta seção, pode subsidiar a compreensão de como lógicas ou concepções construídas na tradição de ensino de língua portuguesa produzem efeitos em práticas de ensino atuais, particularmente naquelas mediadas por futuros professores de língua portuguesa, licenciandos em processo de formação acadêmica, por ocasião de realização de estágio de regência em escolas da rede pública de ensino de São Paulo (SP, Brasil), como tratado na próxima seção.

### 3. Produção escrita e formação docente: o texto argumentativo como objeto ensinado

Nesta seção, apresento alguns elementos de problematização do estatuto da produção escrita no ensino de língua portuguesa pelo recurso ao registro escrito de práticas de ensino conforme representadas em um relatório de estágio elaborado como produto final do Curso de Metodologia de Ensino do Português/2 (EDM 0406), por uma estudante do Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Com base nesse registro, busco interpretar o processo de implementação de um projeto de ensino do *texto escrito argumentativo*.

O relatório selecionado para a discussão proposta nesta seção enfoca um projeto de ensino implementado em uma turma de 1o. ano do Ensino Médio. O Quadro 1, abaixo, condensa dados de identificação do projeto de ensino, além daqueles relativos aos objetos ensinados e aos instrumentos didáticos (incluída a coletânea de textos) usados em sua implementação.



Quadro 3. Dados do relatório selecionado – Escrita

Descritor/ Título	Dificuldades de argumentação em textos de opinião de alunos do 1º. Ano do Ensino Médio	
Escola, Ano e Nível de Ensino	Escola Estadual, localizada em São Paulo (SP), Zona Norte, Bairro de Santana, Diretoria de Ensino Centro  1º. Ano Ensino Médio	
Objetos ensinados	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Texto de opinião: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tema: Legalização das drogas</li> <li>➤ Organização composicional da sequência argumentativa: exposição do tópico, escolha da tese, desenvolvimento e conclusão</li> <li>➤ Recursos textuais de construção da argumentação</li> </ul> </li> </ul>	
Dispositivos didáticos	Coletânea de textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Canção 'Queimando tudo', da banda de música Planet Hemp</li> <li>✓ Artigo de opinião <i>A favor da legalização das drogas</i>, de Luiz Eduardo Soares</li> <li>✓ Artigo de opinião <i>Legalização das drogas não é caminho para diminuir violência</i>, de Osmar Terra</li> </ul>
	Instrumentos didáticos e formas de trabalho escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Audição de canção seguida de discussão coletiva com base em Questionário sobre o texto da canção</li> <li>▪ Leitura oral compartilhada de textos seguida de discussão coletiva ou em grupos com base em Questionário sobre os textos</li> <li>▪ Exposição oral</li> <li>▪ Tarefa de produção oral: debate</li> <li>▪ Tarefa de produção escrita: comentário argumentativo em um parágrafo.</li> </ul>

Fonte: Quadro sinóptico elaborado pelo autor

Vejamos, a seguir, como estes dois ingredientes do projeto de ensino (objetos ensinados e dispositivos didáticos) ganham corpo nas práticas didáticas representadas no relatório, bem como quais os desafios que o ensino do texto escrito argumentativo coloca para o professor em formação.

### 3.1. O texto escrito argumentativo em uma turma de 1o. ano do Ensino Médio: desafios da produção da opinião em sala de aula

O relatório intitulado *Dificuldades de argumentação em textos de opinião de alunos do 1º. Ano do Ensino Médio* expõe o processo de implementação de um projeto de ensino do texto escrito argumentativo junto a alunos do 1º. Ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino

de São Paulo, adolescentes na faixa etária entre 15 e 16 anos de idade, em um percurso de 10 (dez) aulas, no segundo semestre de 2014.

Esse objeto de ensino é delimitado pela seleção de tópicos de conteúdo particulares, de natureza tanto temática (o tema legalização das drogas), quanto configuracional (organização composicional da sequência textual argumentativa), passando por aqueles de natureza linguístico-textual (recursos de construção da argumentação). A coletânea de textos escritos em que se baseia a abordagem do tópico temático e dos modos de configuração composicional da argumentação comporta uma canção e dois artigos de opinião (um com posicionamento favorável e outro com posicionamento contrário à legalização).

O projeto estrutura-se globalmente em cinco fases, cada uma das quais comportando duas aulas. O dispositivo didático global implementado parte da geração de ideias pela audição e leitura de textos da coletânea, buscando-se repertoriar o aluno para as tarefas de produção oral (debate) e de produção escrita (comentário argumentativo), passando pelo estudo de recursos de construção da argumentação nos textos, por meio de exposição oral e discussão coletiva com base em *Questionário* sobre seus elementos temáticos, composicionais e, menos explicitamente, os recursos textuais de construção de posicionamento pelo autor. Esse *design* global do projeto didático parece ancorar-se no suposto de que a geração de ideias e a exposição a textos em que elas ganham corpo, pela mediação do processo de distribuição e consumo dessas ideias em sala de aula (com discussões coletivas ordenadas em torno do Questionário), de algum modo habilitaria o aluno para a produção escrita, o fim último do projeto.

A audição de canção (“*Queimando tudo*”) marca a fase inicial do projeto, tendo a função de inserir o objeto de ensino (o texto argumentativo, especialmente sua dimensão temática) na cena que se busca instaurar em sala de aula. Em outros termos, tal instrumento torna presente o objeto de ensino em sala de aula e busca promover uma primeira aproximação ou sensibilização do grupo de alunos com relação a ele. Dada sua raridade na

prática de ensino de língua portuguesa no contexto em questão, a audição da canção gera imediata reação dos alunos:

A reação da turma foi de espanto e surpresa. Eles disseram que não estão acostumados com esse tipo de atividade na escola. Muitos conheciam a canção. Alguns dos que não a conheciam, desaprovaram a letra da música, pois acharam que a letra incentivava o uso de drogas. Foi interessante notar que a música 'prende' a atenção da classe – porque foi o único momento de completo silêncio – e que levou os alunos a um debate sobre as drogas. [ROA\_Escrita\_2014, p. 13]

Ao uso desse instrumento, segue-se a tarefa de discussão oral e coletiva sobre a canção ouvida, com base em um questionário. O encadeamento desses dois instrumentos promove um engajamento inicial dos alunos na atividade proposta. Entre as perguntas propostas no Questionário, a que desperta particularmente discussão na turma é a que se volta para o sentido de um enunciado da canção: *O que você entende como a frase: 'Porque o Planet Hemp ainda gosta da Mary Jane. Então, por favor, não me trate como marginal'?*, o que indicia a saliência que adquire no processo de compreensão dos alunos a habilidade de pressuposição, conforme registrado pela licencianda, tornando-se na experiência do estágio um dado relevante sobre um tópico de conteúdo sobre argumentação não previsto quando do planejamento do projeto:

Foi interessante notar que a turma entendeu muito bem o pressuposto da frase 'Porque o Planet Hemp ainda gosta da Mary Jane Então, por favor, não me trate como marginal'. Talvez ela pudesse ser usada para o aprendizado da importância da pressuposição na argumentação. Por uma questão de tempo, essa questão não foi abordada durante a implementação do projeto. Um aluno, que geralmente não participa muito das aulas, gostou muito da música e ressaltou que apenas no Brasil os usuários de drogas são rotulados de marginais. [ROA\_Escrita\_2014, p. 14-5]

Segue-se, a partir desse início, um movimento de *presentificação* (em duas etapas) de um aspecto temático particular (artigo de opinião favorável e artigo de opinião contrário à legalização) e, simultaneamente, o direcionamento da atenção dos alunos para elementos temáticos e composicionais do texto. Para tanto, recorre-se à leitura oral compartilhada seguida de discussão coletiva sobre o texto, com base em Questionário. O instrumento Questionário, que ancora a discussão oral, é o recurso transversal para a abordagem dos textos da coletânea.

Essas três fases focadas em atividades de recepção dos textos da coletânea auxiliam, em seu conjunto, a proposição de uma tarefa voltada à ação de produção dos alunos (o debate oral), cuja realização tem função similar àquela dos instrumentos implementados nas fases anteriores (repertoriar os alunos com argumentos que pudessem subsidiar um posicionamento favorável ou contrário à legalização das drogas), visando sobretudo o texto escrito que produziram na fase posterior e final do percurso. O uso do debate oral como instrumento didático catalisa um conjunto amplo de reações dos alunos e torna inteligível aquilo que emerge como mais saliente para eles com relação ao tema proposto no projeto.

Esta etapa teve como objetivo gerar uma ampla discussão sobre a temática. A turma se dividiu em dois grupos: um a favor e o outro contra a legalização das drogas. Os alunos escolheram em qual grupo participariam. Essa etapa motivou mais a classe que as duas anteriores; segundo a professora A, 'eles gostam de falar, de discutir', não gostam muito de escrever. Vários alunos falaram ao mesmo tempo durante essa etapa, por isso, uma das dificuldades foi a de organizar o grupo. No início da atividade, a turma pediu que se discutisse a questão da maconha; então esta foi a droga mais debatida. [ROA\_Escrita\_2014, p. 18]

A produção escrita de um texto argumentativo, um parágrafo argumentativo posicionando-se a favor ou contrariamente à legalização das drogas, é a tarefa final do percurso didático trilhado. Além de instrumento didático, a produção escrita adquire a função sobretudo de regulação da aprendizagem. Pelo menos três efeitos do emprego desse instrumento são assinalados pela licencianda em seu relatório, a saber: o primeiro refere-se à saliência que adquire para vários alunos uma categoria de droga específica, a maconha, o que parece decorrer da saliência desse tópico temático na fase anterior, do debate oral. Outro efeito é o deslize do tema da legalização para o tema do uso de drogas. Um terceiro efeito é o posicionamento hegemônico contrário a esse uso com base em dois pressupostos complementares: de que a droga “faz mal” e de que a legalização incentiva o uso.

A turma se reuniu em pequenos grupos. Houve muita conversa. Neste dia, estavam presentes 30 alunos. No final da aula, as estagiárias receberam 16 produções escritas. O tamanho delas variou entre duas linhas e meia página. A grande maioria dos textos se mostra contra a legalização, sendo o principal argumento usado foi: o uso de drogas faz mal à saúde e a legalização incentiva o uso. [ROA\_Escrita\_2014, p. 19]

Os textos produzidos são objeto de análise pela licencianda em seu relatório. Nesse trabalho de análise, três agrupamentos de textos são propostos: i) aqueles que teriam fugido ao tema; ii) os que oscilam entre os posicionamentos favorável e contrário e iii) aqueles que apresentam argumentos não sustentados ou fracamente ancorados em fontes explícitas.

Quanto ao primeiro agrupamento de textos, a fuga ao tema considerada refere-se ao deslocamento do tema da legalização para o tema do uso. O dado relevante nesses textos assinalado pela licencianda é sua ancoragem em certo sema negativo quando da abordagem do tema:

Nessas produções escritas, percebemos que os alunos tentam defender o não uso das drogas. Entretanto, nenhum deles dá uma explicação detalhada sobre seus efeitos no corpo humano, como podemos observar no trecho: “causam coisas ruins”. Talvez, em algum momento, a comunidade escolar tenha de fazer atividades que abordem essa temática. Observamos também que, em geral, não são usados argumentos fortes para sustentação da tese sobre os efeitos negativos das drogas. [ROA\_Escrita\_2014, p. 22]

O segundo agrupamento remete àqueles textos em que há oscilação dos posicionamentos pelos alunos, o que gera, em alguns casos, efeito de contradição. Conforme a apreciação da licencianda, esse efeito pode ser decorrência de uma estratégia de preservação de face por parte dos autores:

Nas produções acima, os alunos parecem ter dificuldade para tomar um ponto de vista, talvez porque ele ainda esteja em processo de desenvolvimento. Trabalhamos também com outra hipótese: talvez os alunos não se sentiram à vontade para dizer sua opinião no contexto escolar. A maioria se mostrou contra a legalização no debate e nas produções escritas. Entretanto, vemos alguns hesitarem nos textos e também no debate. Talvez os alunos não se sintam sujeitos e acabaram adotando o mesmo posicionamento da professora A por medo ou por acharem que sua opinião não é válida no contexto da escola. [ROA\_Escrita\_2014, p. 24-5]

Por fim, o terceiro agrupamento comporta aqueles textos em que há explicitação de um posicionamento, embora desprovido de ancoragem em fontes para além de uma percepção pessoal da questão polêmica. Conforme a licencianda, nesse caso, os alunos tomam como ponto de referência para a explicitação de seu posicionamento (contrário ao uso de drogas) uma verdade ou premissa considerada dada, universal:

Em geral, esse grupo de alunos tentou usar sua opinião como verdade universal sem justificá-la. Outro aspecto identificado é a ausência de uma descrição detalhada sobre os efeitos das drogas no corpo humano. [ROA\_Escrita\_2014, p. 26]

Os registros do relatório de estágio expostos ilustram os desafios de colocar em ação o projeto didático de um objeto de ensino tradicional na história da disciplina língua portuguesa – o texto escrito argumentativo. As diferentes nomeações que esse objeto vai adquirindo nessa história (Redação escolar; Dissertação: expositiva e argumentativa; Redação do ENEM; Artigo de Opinião; Texto argumentativo/de opinião etc.) é um dado não desprezível da não-obviedade de seu estatuto nas práticas de ensino.

Um desafio desse processo de implementação, não explicitado no relatório embora pertinente para a apreciação dos rumos que o projeto tomou, relaciona-se à relevância do princípio da transversalidade das tarefas de produção textual no percurso de implementação de projetos didáticos em torno da prática de produção textual escrita, em duas direções complementares:

- i. retrospectivamente, a prática de produção textual contínua e processual operaria como dispositivo de recepção das coletâneas de textos auxiliando, nessa direção, o processo de compreensão/apreciação dos temas;
- ii. prospectivamente, a prática de produção textual contínua e processual ensejaria um horizonte de possibilidades para a planificação e a formulação de outros textos, textos a cada vez mais incrementados ao longo do percurso didático e ao fim dele.

Nesse desafio – relativo ao estilo de mediação didática –, o que está em jogo é a centralidade da produção do aluno no percurso didático, não apenas como elemento de diagnóstico (o que é sempre pertinente) nem como pretexto para a construção de meta-discurso sobre o objeto de estudo, mas como o motor constante e contínuo do processo. Em outros termos, o que se busca é promover o acesso dos jovens a uma multiplicidade significativa de textos e práticas de produção escrita em relação complexa com outros sistemas semióticos (outras linguagens), suportes (v. JORDÃO; NONATO, 2018) e práticas de produção multimodais, como ocorre no caso da produção semiótica em ambiente digital (ROJO, 2017).

Complementarmente, outro desafio – não menos relevante e talvez mesmo radial no ensino da produção escrita – é aquele relativo à natureza dos repertórios culturais ou das “coleções de ideias” que circulam em sala de aula, cuja abordagem não é óbvia dado o lugar que assumem historicamente nas práticas e nos discursos sedimentados no campo escolar. O tema do uso e legalização de drogas integra esses repertórios. A mediação do processo de construção de opinião com relação a tais temas pelos jovens coloca o professor em formação em face de representações atravessadas por nacos de discursos de fonte diversa. Nos termos da graduanda:

A consideração das práticas escritas nos levou a refletir sobre diversas motivações que geraram as dificuldades de produção de texto de opinião. Observamos que a maioria dos alunos redigiu contra a legalização, fazendo uma forte aproximação entre esse tema e o uso das drogas; talvez tenha faltado uma explicação sobre a diferença entre legalização e utilização dessas substâncias. A questão dos efeitos das drogas também poderia ter sido mais discutida. Observamos também nos textos que houve uma dificuldade de se pensar coletivamente, pois muitos consideraram sua opinião – ou talvez, a opinião da escola - como verdade universal; o projeto poderia ter desenvolvido mais esse aspecto. A maioria foi contra a legalização, talvez os alunos tenham adotado o posicionamento da professora A – e talvez o posicionamento da escola enquanto instituição – e não tenham se sentido à vontade para dizer e defender sua real opinião; podem ter achado que seu ponto de vista não é válido no contexto escolar, isto é, não se consideraram sujeitos nesse contexto. [ROA\_Escrita\_2014, p. 27]

É a propósito desse problema das coleções de saberes escolares – particularmente dos temas e das coletâneas de textos – para os quais se volta a prática de produção escrita na aula de língua portuguesa que proponho algumas considerações, a título de conclusão deste estudo, a seguir.

Considerações finais: a produção escrita entre repertórios culturais, saberes escolares e direitos educacionais

Quando retorna no percurso mais recente de elaboração curricular do ensino de língua portuguesa, a produção escrita constitui seu estatuto pela combinação ou mixagem de saberes e instrumentos de ensino tecidos em práticas escolares no solo de uma tradição centenária, na concorrência de

modelos de ensino e concepções de linguagem e, principalmente, sob a perspectiva de finalidades ideológicas em que se ancora o papel da escola e da linguagem no percurso de formação das gerações de crianças e jovens, em diferentes conjunturas históricas, sociais, culturais e políticas.

Entre as múltiplas dimensões desse estatuto historicamente construído, o problema da natureza dos repertórios culturais gerados e tornados pertinentes para a produção escrita na aula de língua portuguesa é um tópico de discussão de relevância capital na reflexão sobre o conjunto de desafios atuais colocados para o futuro professor. Em que estaria a particularidade do tratamento da produção escrita na conjuntura intelectual e política em que adquire visibilidade oficial (nos currículos, programas e materiais didáticos) o modelo interacionista e a vocação emancipatória do ensino de língua portuguesa, a partir principalmente dos anos 1980? Em que se difere do tratamento a ela dispensado pelo modelo clássico, distantes que nos encontramos da arte de escrever ou das técnicas de redação ou composição praticadas na história do ensino de língua portuguesa?

A esse propósito, consideremos os diferentes temas para a produção escrita do texto argumentativo de que nos ocupamos: *A caridade*, no Livro de Composição, e *Legalização das drogas*, no projeto de ensino descrito no relatório de estágio. As condições de emergência desse último no percurso didático representado pela graduanda em seu relatório não são um dado lateral considerando que, entre outros aspectos, é exatamente a natureza dos repertórios culturais que está em jogo em uma concepção de linguagem como ação e de ensino como incorporação de repertórios sócio-culturalmente condicionados, na esteira da frente de força que se vem construindo, como mencionado, desde os anos 1980, como alternativa ao modelo tradicional de ensino de língua portuguesa na escola brasileira. É ao processo de redefinição curricular do ensino de língua portuguesa desencadeado há quarenta anos que se pode remeter – em documentos oficiais, projetos curriculares, materiais didáticos, programas de formação docente – a profusão de temas historicamente invisibilizados ou considerados marginais na escola, nas coletâneas de textos que frequentam as salas de aula da escola brasileira



desde sempre, como é o caso de temas relativos à cultura afro-brasileira, às culturas infantis e juvenis, às questões de gênero e etnia, à inclusão e à educação especial, à cultura e literatura oral, à literatura marginal, à poesia feminina, à diversidade linguística etc.

Abordar esse problema da natureza dos repertórios culturais (entre os quais, os temas) convertidos em saberes escolares nas práticas didáticas exige considerar a lógica sob a qual a razão ou forma escolar constitui-se no processo de sua gênese e consolidação na modernidade. Por um lado, do ponto de vista da gênese dessa forma social, é o capital cultural, o conhecimento – seus modos de des-contextualização, de seleção, de circulação e de recontextualização nas práticas escolares – um dos elementos fundantes da invenção da escola e da possibilidade de sua reprodução histórica, processo que se constrói sob o signo da contradição fundante entre promover o acesso de todos ao capital cultural considerado legítimo para a formação das novas gerações e, ao mesmo tempo, promover distinção nos percursos de apropriação desse capital pelos sujeitos (progressão curricular, progressão das aprendizagens, progressão de níveis de escolarização)<sup>36</sup>. Os limites dessa contradição aparecem problematizados nos estudos sobre as culturas escolares e os modos com que nelas se reconstituem as finalidades ideológicas e os programas políticos que embasam historicamente a escola.

Por outro lado e complementarmente, do ponto de vista da expansão, da consolidação e das reconfigurações da forma escolar como agência central de letramento nas sociedades industriais modernas, o problema da natureza dos repertórios culturais tornados saberes escolares permite discutir o

---

<sup>36</sup> Schneuwly; Hofstetter (2017) qualificam essa contradição quando de sua discussão sobre o conceito “sedutor” de *forma escolar*. Com base na tradição da teoria histórico-cultural, os autores assinalam a centralidade do problema do conhecimento para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em seus termos, “(...) ‘A construção de objetos de ensino e objetos ensinados parece estar, com efeito, no centro da questão sociocultural’. Esses objetos refletem, em seu cerne, a contradição constitutiva da forma escolar no sentido moderno em que ela se constitui no século XIX e que ainda hoje determina profundamente todo trabalho em seu interior: ‘acesso a uma cultura considerada comum, porventura universal, e, ao mesmo tempo, transmissão de conteúdos que assegurem a ordem e a diferença. [...] A escola assume essa tarefa contraditória com o material do passado que ela transforma em função da evolução social: os próprios meios que promovem o acesso são também sempre parcialmente aqueles da diferenciação e da exclusão’ (Schneuwly, 2007, p. 20).” (SCHNEUWLY; HOFSTETTER, 2017, p. 164).

pressuposto da educação como direito. Nesse caso, estaríamos em face da emergência, especialmente a partir do final do século XX e início do novo milênio, daquilo que Boto (2005; 2006) qualifica como “*terceira geração de direitos públicos em educação*”<sup>37</sup>, a saber:

(...) o direito de ter alterado o conteúdo das matérias ensinadas e aprendidas. Ou seja, a preocupação com a diversidade, com a pluralidade das culturas, com os direitos difusos do ambiente e das minorias (dentre as quais as crianças) poderá fazer com que seja desconstruído o modelo dos espaços, dos tempos e dos saberes curriculares. Tal iniciativa requererá uma modificação mais ampla de algumas interpretações de mundo, de sociedade e de Estado que passavam pela escola... Trata-se agora de enfrentar, não apenas o método, mas o próprio conteúdo da ação pedagógica desenvolvida pelos sistemas de ensino. (BOTO, 2006, p. 600)

Ora, quando se busca tratar da prática escolar é, entre outros aspectos, fundamentalmente com processos de acumulação, apropriação ou geração de repertórios culturais aquilo com que estamos lidando. No caso da discussão proposta neste estudo, esse pressuposto da centralidade do saber é imprescindível para o exercício de contraste do estatuto curricular da produção escrita no modelo clássico e no modelo interacionista de ensino de língua portuguesa, conforme caracterizados. Estaríamos, assim, em meio a uma disputa histórica entre duas frentes de força: por um lado, uma concepção imanentista de linguagem e uma concepção de ensino como transmissão de repertórios culturais tomados como blocos monolíticos e, por outro lado, uma concepção interacionista de linguagem e uma concepção de ensino como mediação do processo de incorporação ativa de múltiplos repertórios culturais. Por hipótese, é o jogo complexo entre essas duas frentes de força que se reconstitui ou se recontextualiza, historicamente, nas práticas

---

<sup>37</sup> A autora postula a distinção histórica de três sucessivas gerações de direitos públicos em educação na modernidade ocidental: a *primeira geração de direitos públicos* constitui-se em “direito subjetivo de ir à escola; de ter acesso à escolarização”, a partir do final do século XVIII; a *segunda geração* constitui-se em “direito ao respeito, por um ensino atraente, que colocasse o aluno e o aprendizado como protagonistas do ‘acontecer escolar’”, a partir do final do século XIX (BOTO, 2006, p. 600).

de ensino de língua portuguesa e, mais particularmente, nas práticas de ensino da produção escrita.

Nessa direção, do ponto de vista particularmente dos temas tornados pertinentes para a prática de produção escrita, o desafio (teórico e aplicado) a ser encarado pela pesquisa científica atualmente seria fundamentalmente aquele de problematização do projeto político em que se fundam essas duas frentes de força. Não nos esqueçamos de que se trata de projeto político porque supõe fundamentalmente processos de produção do sujeito-aluno-autor, processo de subjetivação de sujeitos, portanto.

Esse é o dado central na tarefa de problematizar os discursos institucionais que, no Brasil destes nossos dias, buscam colocar em xeque aquilo que está mesmo entre as finalidades mais tradicionais da escola, talvez a central – a geração, a distribuição e o consumo de capital simbólico –, por meio de um conjunto de expedientes enunciativos institucionais, como, por exemplo, aqueles de colocação sob suspeição do conhecimento científico historicamente construído pela humanidade, de confiscação da palavra divergente, de diluição da historicidade das referências culturais e de profusão eletrônica de simulacros (*fakenews*) dessas referências por robôs e por humanos-robôs... Na base desses e de outros expedientes encontra-se talvez aquilo que Safatle (2016) menciona, quando de sua análise da conjuntura política brasileira nos dias atuais, como “a arte de desaparecer”. Para o filósofo,

(...) Nada disso pode ser compreendido sem levar em conta o tipo de violência que caracteriza o Brasil. Pois o Brasil é, acima de tudo, uma forma de violência. Na verdade, uma violência baseada no desaparecimento. Aqui, não são apenas os corpos que desaparecem sem deixar marcas — corpos vítimas de genocídios e de uma gestão social da brutalidade. São as classes vulneráveis que desaparecem sendo expulsas do espaço público de visibilidade. (...) O debate não é sobre ‘valores’. Ele é sobre práticas de desaparecimento. Mas essa violência da desaparecimento é ainda mais profunda. Ela tem como seu espaço natural a história. (SAFATLE, 2019)

O projeto político que fundamenta a possibilidade de circulação – ou de sua contra-face, a desapareição, a interdição ou denegação – de repertórios culturais na escola é igualmente dado central para se pensar sobre o lugar do trabalho docente na mediação didática dos processos de recepção-produção-edição-distribuição desses repertórios na escola, o que supõe a disputa em torno das próprias condições de possibilidade de atribuição de sentido, pela produção escrita (mas também pelas práticas de produção oral, de leitura e de análise gramatical), às relações sociais que se reconstituem no espaço escolar. Nessa mediação, o desafio central do trabalho do professor estaria na possibilidade de instanciação da ação de linguagem do aluno como o ponto radial dos percursos didáticos propostos em sala de aula, conforme uma concepção de ensino como incorporação de repertórios suscetíveis de promover a inserção protagonista e politicamente empoderada do aluno em múltiplas práticas sociais. Uma espécie de contraponto político à *arte de desaparecer*<sup>38</sup>.

A meu ver, a qualificação desse desafio está entre os principais tópicos de discussão na concepção e implementação de projetos e políticas de formação acadêmica inicial do futuro professor de língua portuguesa.

---

<sup>38</sup> Em uma perspectiva freiriana, esse desafio implicaria a ação emancipatória de redirecionar o olhar para a atividade intelectual do sujeito, sua *curiosidade epistemológica*, no quadro de uma pedagogia da liberdade ou da educação como *prática de liberdade* (FREIRE, 1967; 2014).

## LIÇÃO SUPLEMENTAR

A disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa na formação docente: elementos de síntese e incursão em um *corpus* de manuais pedagógicos

### 0. Introdução

Proponho, neste texto, levantar elementos para a compreensão do estatuto da Metodologia de Ensino, Didática ou Prática de Língua Portuguesa (doravante, Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa<sup>39</sup>) como disciplina ou componente curricular integrante da formação acadêmica do professor (para o ensino) de língua portuguesa. Para tanto, recorro à descrição de um *corpus* de cinco manuais pedagógicos particularmente voltados para a Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa publicados em um intervalo de quinze anos, entre 1949 e 1964, buscando situá-los conforme modelos de formação docente salientes na conjuntura social e histórica em que eles emergem como artefato material de uma cultura escolar em processo de progressiva consolidação na sociedade brasileira, já na primeira metade do século passado.

Do ponto de vista metodológico, a seleção do *corpus* decorre de pesquisa documental, e sua abordagem implica análise textual focada sobre a configuração de determinados tópicos temáticos na materialidade dos manuais pedagógicos. A descrição e análise dessa configuração temática, sob uma perspectiva histórica e com base na contribuição de aportes teóricos dos estudos em educação e dos estudos da linguagem (estudos em história das disciplinas escolares e das ideias linguísticas e pedagógicas, em epistemologia e didática das disciplinas escolares e em linguística aplicada),

---

<sup>39</sup> Opto por nomear o objeto de discussão deste estudo pela denominação *Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa*, por ser a que ela recebe em minha experiência profissional como formador de professores na Universidade. Ao me referir ao conjunto das disciplinas de formação acadêmica voltadas à formação didático-pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento (as chamadas Didáticas Específicas ou Especiais), opto por nomeá-las sob a expressão *didáticas disciplinares*, conforme propõe Schneuwly (2014).

entre outros, permitem flagrar alguns aspectos dos processos de institucionalização ou disciplinarização da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa como componente curricular da formação do professor de língua portuguesa; em outros termos, os modos com que ela se institui em disciplina de formação profissional.

Com esse propósito, este estudo reencontra um conjunto de outros que buscam caracterizar o estatuto das didáticas disciplinares (na interface com outras disciplinas curriculares) na formação docente, em diferentes campos do conhecimento acadêmico e conforme a consideração de procedimentos e *corpora* de pesquisa diversos. Consideremos, a título de breve exemplo, alguns desses estudos.

Na área de ensino de matemática, Oliveira; Fiorentini (2018) propõem qualificar o estatuto da “didática especial de matemática” na formação inicial do professor pela análise das percepções de um conjunto de dez professores de universidades públicas do estado do Rio de Janeiro e da cidade de Campinas consolidadas em entrevistas semiestruturadas, buscando

(...) interpretar, analisar e compreender a natureza do conhecimento que tem sido privilegiado nessas disciplinas [didática especial de matemática ou disciplinas equivalentes], bem como sua importância, pertinência e relação com a prática de ensinar e aprender matemática nas escolas. (OLIVEIRA; FIORENTINI, 2018, p. 3)

No pano de fundo da discussão proposta pelos autores encontra-se o problema das relações entre formação teórica e formação prática, sendo o argumento hegemônico aquele que aponta a cisão desse duplo componente na formação docente. Com base nesse suposto, os autores assinalam serem

(...) de extrema relevância para o debate educacional, no campo da formação de professores de matemática, os estudos e pesquisas que tomam como foco de investigação, na formação inicial, a relação entre os conhecimentos privilegiados pelas disciplinas de didática especial (ou equivalentes) durante o curso de licenciatura e aqueles requeridos e mobilizados na prática de ensinar e aprender matemática. (OLIVEIRA; FIORENTINI, 2018, p. 4)

Ainda na área de ensino de Matemática, o estudo de Bertani (2013) reconstitui o conjunto de saberes abrigados sob o rótulo da disciplina *Didática Especial da Matemática*, com base em registros escritos feitos por professores dessa disciplina nas chamadas *Cadernetas* (espécie de diários de classe nas quais o professor formador registra os conteúdos abordados e as atividades desenvolvidas a cada aula) do Curso de Didática Especial da Matemática da Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia, entre 1946 e 1966. Por codificarem a percepção mais próxima daquilo que se poderia ter dado efetivamente na sala de aula, as *Cadernetas* são fonte de pesquisa bastante relevante sob uma perspectiva histórica, uma vez que materializam as ações dos professores formadores e suas percepções, por hipótese, quase no calor das próprias práticas de formação.

Emprestadas ao Arquivo de Memória do Curso de História – Campus Universitário de São Lázaro (UFBa) –, as *Cadernetas* permitem, assim, captar o conjunto de saberes implicados na formação do professor de Matemática, incluídos aqueles relativos à natureza do conhecimento matemático a ser ensinado nas escolas e, de maneira proeminente, aos métodos e técnicas de ensino. Tais *Cadernetas* indicam, ainda, as atividades implementadas junto aos alunos em formação, entre as quais, os seminários e a atividade de discussão em torno das práticas de estágio realizadas (“crítica e comentário dos alunos do Ginásio de Aplicação”). Conforme formulado por Bertani (2013),

Em 1950, além dos conteúdos estipulados no programa da disciplina, Aristides Gomes registrou, no dia 23 de outubro: a “parte prática – Seminários Semanais: discussão e análise de problemas especiais relacionados com o programa teórico e com a observação e prática do ensino da matemática. (...) Há dezessete registros sobre o “comentário e crítica dos alunos do Ginásio de Aplicação”. Desta forma, segundo Martha Dantas, os saberes eram modelados e voltados para a solução de situações de sala de aula. (BERTANI, 2013, p. 4; 6)

Na área de ensino de história, Schmidt (2011) traça o percurso histórico de construção da didática da história no período compreendido entre 1935 e 1952, no Brasil, evidenciando o diagnóstico de certo aplicacionismo na

conformação da disciplina acadêmica, ou seja, de certa acepção segundo a qual a disciplina reduz-se a sua dimensão unicamente técnica ou prática, estando desprovida de qualquer dimensão epistemológica. Nos termos da autora,

(...) No Brasil, a concepção de que estas disciplinas têm um caráter eminentemente “prático”, com base numa aplicação de técnicas e métodos de ensino aos conteúdos específicos da História, ainda é predominante, dando origem, inclusive, à criação de disciplinas como Didática da História do Brasil, Didática de História Medieval, Didática da História da América, sugeridas em recentes reformas curriculares dos cursos de História. (SCHMIDT, 2011, p. 128)

O estatuto movente da disciplina em seu processo de constituição histórica materializa-se, entre outros aspectos, na variedade de denominações que, a exemplo do que mencionam Oliveira; Fiorentini (2018) para o ensino de matemática, buscam nomeá-la:

(...) Historicamente, no Brasil, essa disciplina tem aparecido com várias denominações, tais como Didática da História, Metodologia do Ensino de História e Prática de Ensino de História, nos cursos de licenciatura destinados à formação do professor de História. Também recebeu o nome de Didática dos Estudos Sociais (incluindo Geografia e História), quando se destinava à formação de professores das séries iniciais (1a. a 4a. série). (SCHMIDT, 2011, p. 129)

Na área do ensino de língua portuguesa, por sua vez, o conjunto de estudos compilados em Souza; Barzotto; Sampaio (2010) ilustra um investimento de pesquisa voltado para a qualificação da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa com base na análise de ementas e programas a ela atinentes no currículo da formação do professor de língua portuguesa de diferentes instituições de ensino superior brasileiras.

Tendo em vista o propósito deste estudo em levantar elementos de qualificação do estatuto da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa como componente curricular da formação docente, ou seja, dos processos de institucionalização que a instituem (em conjunto com as demais didáticas disciplinares) em disciplina dessa formação, vejamos, a seguir, como tais



processos configuram-se na história da formação docente no Brasil, segundo os panoramas históricos formulados especialmente em Tanuri (2000) e Saviani (2009).

## 1. Aspectos da história da formação docente no Brasil e processos de institucionalização das didáticas disciplinares

Sob uma perspectiva histórica ampla, a gênese da formação do professor (para o ensino) de língua portuguesa<sup>40</sup> e das demais disciplinas escolares encontra seu berço, por um lado, em um concerto de discursos institucionais produzidos já na segunda metade do século XIX, no Brasil, em torno da vontade (liberal, moderna) de instrução pública que supõe a necessidade de expansão do acesso à escolarização em nível primário para a população e, corolário direto, impõe a necessidade de formação de profissionais aptos a desempenhar o ofício de ensinar, mais especificamente, de alfabetizar (TANURI, 2000, p. 62, 66; SAVIANI, 2009). Assim, segundo Saviani,

(...) a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários. (SAVIANI, 2009, p. 148)

---

<sup>40</sup> Essa talvez seja a formulação mais adequada para caracterizar o público-alvo dos manuais pedagógicos de que se ocupa este estudo: são voltados precipuamente para a formação de professores dos anos iniciais de escolarização nas Escolas Normais, Institutos de Educação ou Escolas de Ensino de Segundo Grau, embora também tenham tido sido objeto de circulação, por hipótese, nos Cursos de Pedagogia e de Letras nas Faculdades que nasciam e passavam a formar bachareis e licenciados em nível superior, no Brasil, conforme tratado logo adiante, nesta seção.

Por outro lado e complementarmente, a consolidação da escola ou da forma escolar (LAHIRE, 2008) entre nós (como ocorre com a cultura escolar moderna ocidental), ao implicar o progressivo fenômeno de especialização de saberes e sua ordenação em disciplinas escolares (o que supõe, entre outros elementos, a escriturização desses saberes, sua discretização conforme uma programabilidade determinada e o desenvolvimento de um aparelho docimológico de controle e regulação da aprendizagem), passa a exigir não apenas mais capacitação de profissionais como também formação a cada vez mais especializada<sup>41</sup>.

Em sua síntese de aspectos históricos e teóricos do problema da formação docente no Brasil, Saviani (2009) propõe traçar, pelo exame da “questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos” (SAVIANI, 2009, p. 143), o percurso de constituição dessa formação, distinguindo seis períodos, a saber:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143-4)

---

<sup>41</sup> Ao qualificar o processo de institucionalização das didáticas disciplinares no contexto suíço, Schneuwly (2014) retoma esse suposto assinalando que a forma escolar é desde sempre uma forma disciplinar, o que faz com que as didáticas a elas constitutivamente ligadas nasçam “primeiramente e antes de tudo como prática e como teoria normativa” (SCHNEUWLY, 2014, p. 18).

A hegemonia do modelo<sup>42</sup> das Escolas Normais como agência de formação de professores a partir do final do século XIX e seu redimensionamento ao longo das quatro primeiras décadas do século passado, quando com elas entram em concorrência as Faculdades como agências em que se passam a ofertar os primeiros cursos superiores de Pedagogia e de Licenciatura (a partir de meados dos anos 1930), consistem, entre outros aspectos, em um processo crescente de explicitação do objeto da formação docente.

Assim, em um primeiro momento, esse objeto define-se por sua centração nos conteúdos escolares, estando a *arte de ensinar* condicionada ao domínio do repertório de saberes codificados nas disciplinas escolares (língua, matemática, geografia, ciências etc.), elas próprias em processo de franca gestação e consolidação. Para Tanuri (2000), esse traço de “um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias” marca “o início do desenvolvimento das escolas normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas.” (TANURI, 2000, p. 64)<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> *Modelo*, considerado, aqui, conforme a formulação de Carvalho (2013), para quem, “(...) falar em *modelos* [pedagógicos] é falar de *objetos culturais* que são produtos de práticas sociais determinadas e que, na sua materialidade, são dispositivos de modelização de práticas. Por sua vez, tratar da *materialidade* de um objeto cultural é atentar para as marcas de produção e circulação desse objeto; é considerar os usos prescritos nele como dispositivos de produção de sentido.” (CARVALHO, 2013, p. 131).

<sup>43</sup> Schneuwly (2014) assinala fenômeno similar de centração nos conteúdos escolares como objeto e dispositivo de formação na história da formação universitária para o ensino secundário (e da constituição das didáticas disciplinares no campo das ciências da educação), no contexto suíço. Para o autor, entre as motivações desse fenômeno estariam os limites institucionais fracamente definidos entre as práticas de ensino na escola secundária e a formação universitária, em função fundamentalmente do processo incipiente de institucionalização dessa última, o que é indiciado, por um lado, pelo forte trânsito de professores entre as duas agências (escola e universidade) e, por outro lado e complementarmente, pela familiaridade com que a formação universitária se relaciona com as formas de trabalho escolar. Esse suposto de familiaridade, de compartilhamento de práticas identificadas como conhecidas, teria relegado a um plano fracamente necessário a preocupação com a dimensão didática do trabalho docente, no que respeita aos *modi operandi* do ensino, às estratégias e instrumentos didáticos e às formas do trabalho escolar. Assim, considerada familiar, essa dimensão didática acaba por se diluir na prevalência dos conteúdos como objeto da formação docente e, nessa direção, desses conteúdos como traço distintivo do estatuto que as didáticas disciplinares vão adquirindo no âmbito dessa formação.

A essa acepção do objeto da formação agrega-se, no contexto de estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais ou de uniformização do ensino normal, a ênfase sobre a “preparação pedagógico-didática” ou técnico-profissional (preparo do formando nos “exercícios práticos”) como condição *sine qua non* de uma formação satisfatória do professor. Tanuri (2000) assinala o lugar dos princípios e fundamentos do movimento escolanovista nessa conjuntura, a partir dos anos 1920 e ao longo dos anos 1930. Esse progressivo prestígio da dimensão técnico-profissional afeta o currículo da formação nas Escolas Normais, configurando-se, em algumas reformas, segundo a autora, como ampliação e diversificação da oferta de disciplinas de formação profissional, “além da pedagogia, da psicologia e da didática” (...) a história da educação, a sociologia, a biologia e higiene, o desenho e os trabalhos manuais.” (TANURI, 2000, p. 70-1).

Considerando o propósito deste estudo, um dado histórico a se considerar reside nas relações de reciprocidade constitutiva entre o processo crescente de institucionalização da formação docente e aquele de gênese das didáticas disciplinares. A esse respeito, é elucidativa a menção feita pela autora da reforma realizada em 1923 no estado do Paraná por Lysimaco Ferreira da Costa cuja preocupação

(...) com a formação técnico-profissional fica evidente na diferenciação da disciplina Metodologia de Ensino, que se distribui pelas várias especialidades: metodologia da leitura e da escrita, do vernáculo, da aritmética, do ensino intuitivo, das ciências naturais, do desenho, da geografia, da música, dos exercícios físicos, dos trabalhos manuais (...). (TANURI, 2000, p. 70)

O fenômeno de estabelecimento e expansão do modelo das Escolas Normais<sup>44</sup> é porta de entrada para o período histórico marcado pela “Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e

---

<sup>44</sup> A caracterização histórica desse fenômeno aparece desenvolvida em Araújo; Freitas; Lopes (2008), compilação de estudos voltados à reconstituição histórica dos processos de gênese e institucionalização das Escolas Normais em diferentes Estados (“unidades provinciais/federativas”) brasileiros, entre o império e a república (1835-1960). A coletânea decorre de um investimento envolvendo pesquisadores e grupos de pesquisa de diferentes instituições brasileiras e apresenta um “inventário” bastante robusto sobre as Escolas Normais.

consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)” (SAVIANI, 2009, p. 144), momento crucial para a delimitação de um espaço formalmente inédito das didáticas disciplinares como componente curricular da formação do professor em nível superior e, nessa direção, para o reposicionamento do objeto da formação docente. O lugar que elas ocupam, do ponto de vista institucional, é aquele largamente conhecido como *esquema 3 + 1*, ou seja, elas sucedem a formação bacharelesca, mais duradoura, alocando-se, como parcela suplementar, no fim do percurso formativo. Conforme menciona Tanuri (2000),

(...) em 1939 surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado (...). (TANURI, 2000, p. 74)

Esse esquema, nascido entre os anos 1930 e 1940, perdura como parâmetro de organização do currículo da formação do professor, com múltiplas e diferentes nuances, até os dias atuais nas universidades brasileiras. Ocupando esse lugar no percurso de formação profissional, as didáticas disciplinares integram a formação pedagógica desde sempre sob a lógica dualista – uma “solução dualista”, nos termos de Saviani (2009) – que distingue formação teórica e formação pedagógica ou, em outros termos, campo disciplinar e campo profissional. Nessa divisão do trabalho de formação do professor, a formação pedagógica e as didáticas disciplinares que a integram já nascem, pode-se dizer, como elemento acessório. Nos termos Saviani:

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade

das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148)

O autor postula ser sob essa lógica dualista que se consituem historicamente os dois modelos de formação de professores, a saber: a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* – “para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p. 149) – e o *modelo pedagógico-didático* – “a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 149).

### 1.1. Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e formação docente

No que respeita particularmente ao lugar da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa nesse esquema, os elementos de informação histórica da “evolução dos estudos sobre o ensino do Português” formulados por Soares (1997) são bastante elucidativos, tendo sua relevância intensificada face à carência de dados sistematizados sobre a história do currículo e das práticas de formação do professor de língua portuguesa no Brasil. Ao traçar um panorama geral da produção intelectual sobre o ensino de língua portuguesa, a autora qualifica duas tendências dos estudos e pesquisas na transição de duas conjunturas históricas, a saber: i) a partir dos anos 1930 até meados dos anos 1970 e ii) a partir de meados dos anos 1970 e ao longo dos anos 1980 e início dos anos 1990.

O traço característico do primeiro intervalo de tempo encontra-se na relação de subordinação dos estudos e pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa à área de Didática (“Didática Geral e Especial”), emprestando-lhe os temas e objetos de investigação, quais eram, segundo Soares,

(...) de um lado, propostas de natureza normativa, prescritiva, conjunto de normas, recursos e procedimentos que deveriam informar e orientar a

prática dos professores; de outro lado, pesquisas, poucas e quase sempre de natureza experimental, que, em geral buscando de empréstimo fundamentos na Psicologia da Aprendizagem, procuram intervir no processo de ensino para verificar como melhor prescrever-lhe as sempre perseguidas e desejadas normas e procedimentos. (SOARES, 1997, p. VIII)

A autora menciona o uso, na disciplina “Didática de Português” nas Faculdades de Filosofia, de

(...) dois livros muito familiares aos que ensinávamos essa disciplina nos anos 60 e 70, pois eram de uso intenso e cotidiano, manuais que diziam *o que fazer e como fazer*: o *Manual de explicação de textos*, de Fernando Lázaro Carrter e Cecília de Lara (1962), e *O ensino da literatura*, de Nely Novaes Coelho (1966). (SOARES, 1997, p. VIII).

Esse vínculo orgânico da produção intelectual sobre o ensino de língua portuguesa com a área de Didática vai-se reconfigurando progressivamente, segundo a autora, já nos anos 1960, quando do fenômeno de expansão do acesso à escolarização, e se intensifica nos anos 1970, quando do diagnóstico da contraface desse fenômeno – à expansão não se havia ajuntado o incremento das condições materiais de organização e funcionamento do trabalho escolar e de acolhimento do novo perfil de alunado que chegava às salas de aula, nem de valorização e garantia da qualidade do trabalho docente que, ao contrário, entra em processo de franca precarização.

Nessa conjuntura, o recurso ao normativismo pedagógico passa a ser tensionado, uma vez que pouco pertinente para a compreensão do *fracasso* que se escancara como traço inédito da escola brasileira indiciado pela constatação não apenas da insuficiência de desempenho de nossos alunos, como também e especialmente de que essa insuficiência passava pela linguagem, configurando-se centralmente como crise na apropriação das habilidades de leitura e escrita. Nos termos de Soares,

*Crise no ensino de Português, fracasso do ensino de Português: as normas e prescrições que, até então, pareciam garantir o sucesso desse ensino desmoronavam. Por isso, no final dos anos 70 e início dos anos 80, a produção intelectual sobre o ensino de Português transforma-se: não mais normas,*

prescrições, instruções, cuja falência, na escola democratizada, era preciso reconhecer; agora, denúncia – a *crise*, o *fracasso*. Multiplicam-se então os estudos, as pesquisas, as reflexões sobre a falência do processo de alfabetização, as “deficiências” de expressão oral e escrita de crianças e jovens. (SOARES, 1997, p. IX)

Um segundo fenômeno que concorre no redimensionamento da produção intelectual sobre o ensino de língua portuguesa, ao longo dos anos 1970, é desencadeado pela instância das políticas educacionais. Segundo Soares,

A reforma do ensino superior, promulgada no final dos anos, ao eliminar a figura da cátedra, conferiu autonomia à então denominada “Didática de Português”, designação substituída por “Prática de Ensino de Português” (tendo-se mantido a disciplina “Didática”, é significativo que o termo “didática” tenha sido evitado na denominação das disciplinas cujo objeto é o ensino de um certo conteúdo, anteriormente chamadas “Didáticas especiais”). Assim, de apêndice que era da Didática Geral, o ensino de Português (como também o ensino dos outros conteúdos) passou a constituir, pelo menos formalmente, uma área de conhecimento específica e independente. Pelo menos formalmente, de início, mas logo substancialmente, graças a um terceiro fenômeno que criou condições de possibilidade para que essa área de conhecimento, “Ensino de Português”, gerasse uma produção intelectual definida por seus próprios princípios e pressupostos. (SOARES, 1997, p. X)

O terceiro fenômeno de que trata a autora refere-se à “chegada, ao campo do ensino de Português, dos conhecimentos construídos na área das ciências linguísticas” (SOARES, 1997, p. XI). Tais aportes teóricos, centrados inicialmente em identificação e denúncia do fracasso ou da crise da linguagem na escola<sup>45</sup>, densificam-se em direção à sua compreensão e à proposição de alternativas para sua reversão, principalmente a partir dos anos 1980. Soares assinala a ampliação e diversificação da produção intelectual sobre o ensino

---

<sup>45</sup> A autora menciona “(...) algumas obras que tiveram repercussão à época em que foram publicadas: *Crise na linguagem: a redação no vestibular*, de Maria Thereza Fraga Rocco, publicada em 1981; *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, coletânea organizada por Regina Zilberman, publicada em 1982; *Invasão da cathedral: literatura e ensino em debate*, de Ligia Chiappini Leite, obra de 1983 (...)” (SOARES, 1997, p. X).



do Português, a partir desse momento, “de tal forma que, se foi possível citar obras representativas das tendências anteriores, o mesmo não se pode tentar para esta recente e vigente tendência” (SOARES, 1997, p. XII)<sup>46</sup>.

Com base nos elementos de informação histórica arrolados, Soares postula que o percurso da produção intelectual sobre o ensino do Português transita da postura prescritivista suposta na ênfase aos procedimentos técnicos de ensino para a postura diagnóstica suposta no discurso sobre a crise e o fracasso, e dela para a postura propositiva suposta na elaboração conceitual e aplicada da compreensão e do enfrentamento dos desafios então colocados. Nos termos da autora,

(...) transitáramos da prescrição à denúncia; esta, agora, encontra nas ciências linguísticas caminhos de entendimento e explicação da *crise* e do *fracasso*, e propostas de solução (SOARES, 1997, p. XI).

A reconstituição panorâmica do percurso histórico de evolução da formação do professor para a escola brasileira com base na legislação, nas políticas educacionais, nas práticas acadêmicas de elaboração e implementação curricular e na produção intelectual, conforme proposta nesta seção, é o pano de fundo para a compreensão dos modos com que a Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa adquire seu estatuto no quadro do processo histórico de invenção das didáticas disciplinares como componente curricular dessa formação. No caso deste nosso estudo, é recurso operatório indispensável para examinar como esse estatuto ganha corpo na literatura pedagógica destinada aos professores, mais precisamente nos manuais pedagógicos, conforme tratado na próxima seção.

---

<sup>46</sup> A título de “citação aleatória”, a autora menciona “(...) *O texto na sala de aula*, coletânea organizada por João Wanderley Geraldi, publicada em 1984; *A linguística e o ensino da língua portuguesa*, de Rodolfo Ilari, obra publicada em 1985; em 1986, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, e *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, da autora deste prefácio; em 1987, a coletânea organizada por Elvo Clemente, *Linguística aplicada ao ensino de Português*; de 1991, a coletânea organizada por Maria Helena Martins, *Questões de linguagem*; também de 1991, *Portos de Passagem*, de João Wanderley Geraldi; do mesmo autor, *Linguagem e ensino*, 1996 (...)” (SOARES, 1997, p. XII-XIII).

## 2. Sobre os manuais pedagógicos

Em estudo seminal sobre a história dos processos de produção e recepção da literatura pedagógica destinada ao professorado, particularmente aquela materializada em manuais pedagógicos publicados no Brasil entre 1930 e 1971, Silva (2003) caracteriza esses últimos e discute seu estatuto na difusão de saberes sobre o trabalho de ensino e na construção de uma cultura profissional docente, investimento de investigação filiado à área de história da educação e, mais especificamente, à história da leitura e dos impressos escolares.

Entre os traços que identificam e distinguem os manuais no âmbito da literatura educacional, a autora assinala sua finalidade instrumental no ensino de disciplinas profissionalizantes dos currículos de instituições de formação docente, bem como sua função de materializar um conjunto múltiplo de saberes profissionais consubstanciados no ideário da pedagogia como *arte de ensinar*<sup>47</sup>. Nessa direção, constituem-se em dispositivo material das práticas de formação instituído em *discurso-segundo*, aquele que se constitui em referência explícita e necessária com outro discurso; em outros termos, aquele que traduz, recontextualiza ou reformula o discurso acadêmico e o discurso oficial, tomados como seu *discurso-fonte*<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Do ponto de vista do campo normativo das concepções pedagógicas, Carvalho (2001) assinala que “A ‘arte de ensinar’, tal como a concebia a *moderna pedagogia* que circulou no Brasil em fins do século XIX e início do XX, conformando iniciativas de reforma escolar, é *pedagogia prática*. (...) Como *artes de saber-fazer-com*, ensino e aprendizagem são práticas fortemente atreladas à materialidade dos objetos que lhes servem de suporte. As práticas que se formalizam nos usos desses materiais guardam forte relação com uma pedagogia em que tal *arte* é prescrita como boa imitação de um modelo. (...) Essa pedagogia fundada no princípio de que ensinar a ensinar é fornecer bons moldes e de que aprender a ensinar supõe *ter visto fazer* conforma o impresso destinado aos professores.” (CARVALHO, 2001, p. 142-143). O manual pedagógico integraria o arsenal de dispositivos de “modelização da leitura do professor”, ou, como nomeia metaforicamente a autora, uma espécie de *caixa de utensílios*.

<sup>48</sup> As acepções de *discurso-fonte* e *discurso-segundo* são emprestadas à contribuição de Authier (1982) em torno do discurso de divulgação científica. Para a autora, “Transmissão de um discurso existente em função de um novo receptor, a DC [Divulgação Científica] se dá, assim, de imediato como prática de reformulação de um discurso-fonte (daqui em diante D1) em um discurso-segundo (D2).” (AUTHIER, 1982, p. 34-5). Em Gomes-Santos (2004), há o uso dessas noções na análise de documentos oficiais de parametrização curricular do ensino de língua portuguesa no Brasil.

Essa condição de discurso-segundo constitui-se em duas modalidades complementares: por um lado, como “síntese de uma ampla bibliografia, produzida por diversos nomes e relacionada a diferentes ramos de estudo” (SILVA, 2003, p. 37)<sup>49</sup>; por outro lado, como reformulação do discurso oficial em direção à sua especificação e clarificação, uma vez se tratar de “um tipo de texto elaborado a partir dos programas oficiais e que contém de forma mais detalhada do que essas prescrições os conhecimentos a serem efetivamente ensinados aos normalistas.” (SILVA, 2003, p. 30). Ainda nessa condição de discurso-segundo, os manuais operam por meio de uma dupla estratégia: delimitação de saberes escolares e definição de procedimentos de ensino. Nos termos da autora, trata-se de

(...) duas espécies de operações: primeiramente, uma relativa à adequação de informações dos vários campos para explicar fatos do cotidiano escolar e, em segundo lugar, um tipo de leitura usada para justificar recomendações sobre como os docentes devem proceder no exercício do magistério. (SILVA, 2003, p. 38)

Assim, os saberes profissionais codificados nos manuais são ordenados conforme um princípio de unidade que toma o *didático* como arena comum de construção teórica e metodológica. É assim que os objetos ou conteúdos de ensino e o método de ensino ou a engenharia didática são os elementos estruturantes do trabalho didático representado pelos e nos manuais; em outras palavras: a coleção de saberes a serem ensinados e o arsenal de dispositivos suscetíveis de promover seu ensino.

Com base nessa caracterização dos manuais pedagógicos, a autora constrói uma síntese de sua evolução no período histórico considerado (na concorrência de concepções científicas e pedagógicas e de princípios educacionais codificados na legislação educacional e difundidos nos

---

<sup>49</sup> A esse propósito, Silva (2003) destaca os modos de citação de discurso de autoridade como dispositivo de legitimação dos manuais no campo da Pedagogia ou das ciências da educação e disciplinas que lhe são afins, assinalando, entre outros aspectos, o progressivo prestígio de autores nacionais conforme a literatura educacional entre nós vai-se ampliando, com o conseqüente fenômeno de hetero-citação de um manual por outro que lhe toma como fonte, tendência acentuada entre 1960 e 1970: pode-se dizer, assim, que o saber metateórico codificado nos manuais vai-se progressivamente reificando em um discurso expositivo a cada vez mais explícito.

currículos e programas de estudo das agências formadoras), postulando a emergência de três ênfases temáticas, a saber:

- 1930 a 1946: o entusiasmo pelo movimento escolanovista;
- 1947 a 1959: a proposição de metodologias de ensino;
- 1960 a 1971: a apresentação de tecnologias a serviço da eficiência das atividades pedagógicas. (SILVA, 2003, p. 46)

Nos termos da autora,

Em suma, pode-se afirmar que os manuais pedagógicos brasileiros, entre 1930 e 1971, enfatizam diferentes maneiras de se conduzir a formação e o aperfeiçoamento do magistério, expondo desde a constituição de uma cultura profissional sob os auspícios da Escola Nova, passando pela política de racionalização do trabalho dos professores, até o processo de tecnicização do ensino. (...) Ao longo do tempo, o que se vai configurando como elemento imprescindível à cultura pedagógica refere-se aos aspectos mais restritos da sala de aula. (SILVA, 2003, p. 50)

Considerando o propósito deste estudo em levantar elementos de qualificação do estatuto da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa como componente curricular da formação do professor (para o ensino) de língua portuguesa, cabe pensar como os manuais pedagógicos constituem-se particularmente na interface com a constituição dessa e de outras didáticas disciplinares.

## 2.1. Manuais pedagógicos e didáticas disciplinares

Do ponto de vista histórico, a emergência dos manuais como artefatos da cultura de formação docente articula-se intrinsecamente ao processo de expansão e consolidação do modelo das Escolas Normais como parâmetro hegemônico para a formação dos professores das séries iniciais da escolarização e, no seio desse processo, ao fenômeno lento de “universitarização” dessa formação com a criação das primeiras faculdades

voltadas à formação de bachareis e licenciados nas várias áreas de formação profissional. Assim, pode-se dizer que as condições de produção e recepção dos manuais pedagógicos se constroem em reciprocidade com o processo de progressiva especificação tanto das práticas didáticas e disciplinas do campo escolar, quanto das práticas de formação e das disciplinas científicas em que essas últimas se ancoram, no campo acadêmico. Nessa direção, os manuais podem ser considerados tanto efeito do processo de consolidação das didáticas disciplinares, quanto elemento estruturante desse processo, uma vez que, ao traduzirem saberes profissionais, conformam e vão construindo a especificidade dessas didáticas.

Vejamos, a seguir, como esse estatuto dos manuais no processo de disciplinarização das didáticas, em uma perspectiva histórica tal como a proposta por Silva (2003), aparece configurado em um conjunto de estudos voltados para manuais pedagógicos de diferentes áreas de formação docente.

Na área de ensino de história, Schmidt (2011) propõe compreender os modos com que a disciplina *Didática da História* constitui seu estatuto curricular na formação do professor de História. Para tanto, analisa três manuais pedagógicos de Didática da História publicados entre os anos 1935 e 1952. Os manuais são abordados como “textos visíveis do código disciplinar”<sup>50</sup> suscetíveis de materializar concepções que embasam tanto o saber escolar em que é codificado o conhecimento histórico, quanto princípios e estratégias para seu ensino.

Na caracterização que propõe, a autora assinala, entre outros aspectos, dois elementos históricos que afetam a configuração textual dos manuais: por um lado, a Reforma Francisco Campos, de 1931, “que apresentou, pela primeira vez, nas propostas das diferentes disciplinas, incluindo a História, a grande novidade das Instruções Metodológicas” (SCHMIDT, 2011, p. 134), o que aponta para o processo de crescente

---

<sup>50</sup> Nos termos de Fernandez Cuesta, o código disciplinar constitui-se em “(...) uma ação recontextualizadora efetuada por vários agentes sociais, [que] converte o saber acadêmico em conhecimento escolar legítimo, transformando a ciência que se faz na ciência que se ensina” (FERNANDEZ CUESTA, 1998, p.102 *apud* SCHMIDT, *op. cit.*, p. 130).

racionalização das relações de ensino pela metodologização do trabalho docente.

Por outro lado e complementarmente, a difusão do ideário escolanovista no campo da Pedagogia ou das ciências da educação brasileiros, que fornece as bases teóricas para conceituar a função dessa metodologização na promoção da atividade do aluno, de seu interesse e de seu pensamento reflexivo. Os manuais pedagógicos de História, assim, ordenando saberes relativos “aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da disciplina Didática Geral (...)”, constituem-se em dispositivo material de codificação e de difusão “de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinam-se a “ensinar a ensinar” a História.” (SCHMIDT, 2011, p. 140).

Na área de ensino de Ciências e Física, GARCIA; NASCIMENTO (2009) propõem analisar um *corpus* de manuais pedagógicos pela detecção e contextualização de tópicos temáticos relativos

(...) às concepções de ensino e aprendizagem, aos princípios didáticos gerais, aos conteúdos de ensino e às metodologias, particularmente neste caso quanto ao que significa ensinar e aprender Ciências e Física em dados momentos históricos, no país. (GARCIA; NASCIMENTO, 2009, p. 8634).

O estudo consiste em descrição global de um conjunto de manuais pedagógicos que tomam a Física como conhecimento escolar, integrando um conjunto de pesquisas desenvolvidas no âmbito das atividades do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná.

As autoras assinalam a relevância da pesquisa dos manuais pedagógicos como fonte de investigação para a compreensão do “movimento pelo qual determinados modos de ensinar foram se consolidando ao longo do século, e também permite traçar a trajetória dos conteúdos a ensinar.” (GARCIA; NASCIMENTO, 2009, p. 8638). Do ponto de vista de sua gênese histórica, entre os elementos de caracterização do estatuto desses manuais

na formação docente, as autoras assinalam os modos com que neles se configura

(...) a relação das concepções e propostas de ensino com as normas e definições legais, bem como com transformações das políticas educativas e reformas curriculares que compõem o quadro educacional brasileiro no século XX. Ainda, os manuais são elementos que contribuem para a compreensão da trajetória de constituição das disciplinas escolares (...). (GARCIA; NASCIMENTO, 2009, p. 8638)

### 2.1.1. Sobre os manuais da área de linguagem e ensino de língua

No que respeita especificamente aos manuais pedagógicos da área de ensino de língua, Mortatti; Trevisan; Oliveira; Sales (2009) apresentam uma síntese das pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa e do Projeto Integrado de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”, tendo como fonte de investigação manuais pedagógicos destinados aos alunos dos cursos de formação de professores primários<sup>51</sup>. O objetivo é formulado nos seguintes termos pelos autores:

(...) contribuir tanto para a produção de uma história do ensino de língua e literatura no Brasil, que auxilie na busca de soluções para os problemas desse ensino, no presente, quanto para a formação de pesquisadores capazes de desenvolver pesquisas de fundo histórico, que permitam avanços em relação aos campos de conhecimento envolvidos (...). (MORTATTI; TREVISAN; OLIVEIRA; SALES, 2009, p. 3)

A síntese proposta pelos autores consiste em breve apresentação de um *corpus* de cinco manuais no que se refere a dados de sua autoria, à data e ao contexto de sua publicação. O estudo integra um investimento mais amplo de pesquisa que, do ponto de vista metodológico, ancora-se em uma abordagem histórica de fontes documentais. Os autores explicitam os procedimentos implicados nessa abordagem, nos seguintes termos:

---

<sup>51</sup> O grupo de pesquisa em questão, liderado por Maria do Rosário Longo Mortatti, tem como sede institucional a Universidade Estadual Paulista – *campus* de Marília (São Paulo, Brasil).

Mediante abordagem histórica, centrada em pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida por meio da utilização de procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de fontes documentais e de leitura da bibliografia especializada, analisou-se a configuração textual de cada um desses manuais, visando a contribuir para a compreensão de um importante momento da história do ensino da leitura e escrita no Brasil e aspectos ainda pouco explorados sobre a história das disciplinas escolares. (MORTATTI; TREVISAN; OLIVEIRA; SALES, 2009, p. 2)

Essa perspectiva histórica é orientada, do ponto de vista operatório, pela análise da “configuração textual” dos manuais que consiste, para os autores, em focar

(...) o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão (...). (MORTATTI; TREVISAN; OLIVEIRA; SALES, 2009, p. 2-3)

Ainda na área de ensino de língua, Oliveira (2015) propõe investigar os modos pelos quais a literatura infantil constitui seu estatuto de componente disciplinar do currículo da formação de professores do estado de São Paulo no período de 1947 a 1956, com base em ampla documentação que inclui diferentes fontes históricas (além de manuais pedagógicos, leis, decretos e portarias, conformando o discurso oficial, e artigos em jornais e revistas ou livros, conformando o discurso acadêmico-científico).

Entre essas fontes, o autor considera um *corpus* de três manuais pedagógicos, sintetizando elementos de contextualização histórica de sua produção e recepção e de sua configuração textual (tópicos temáticos, com foco para a literatura infantil), além dos modos de estruturação das obras. Dois deles interessam diretamente à discussão que se vem propondo neste estudo: trata-se dos manuais *Metodologia da linguagem: para uso das*



*escolas normais e institutos de educação*, de Janetta Budin, publicado em 1949 pela Companhia Editora Nacional (São Paulo, SP), e seu homônimo *Metodologia da Linguagem*, de Orlando Leal Carneiro, publicado em 1951<sup>52</sup>.

A seguir, proponho considerar, em caráter de ilustração, além desses, outros manuais particularmente voltados para a área de linguagem e ensino de língua, publicados entre 1949 e 1964. Nesse empreendimento, o pressuposto é de que, como lembra Tanuri (2000) em referência à abordagem histórica do problema da formação docente,

(...) são de suma importância o resgate e a construção da informação histórica, na expectativa de que ela possa oferecer subsídios que possibilitem a melhor compreensão da problemática da escola normal e das questões atuais sobre a formação do professor. (TANURI, 2000, p. 61)

### 3. Incursão breve em um *corpus* de manuais pedagógicos

O *corpus* de manuais pedagógicos considerados, logo adiante, foi gerado por meio de aquisições em sebo virtual<sup>53</sup> e comporta 5 (cinco) títulos de manuais designados por quatro diferentes nomeações: *Metodologia da Linguagem* (2 títulos); *Didática Especial de Português*; *Didática da Língua Portuguesa*; *Didática de Português*. No quadro, a seguir, os títulos são apresentados em ordem cronológica de publicação e conforme seus dados biobibliográficos:

---

<sup>52</sup> O manual *Metodologia da Linguagem* de Janetta Budin é objeto de análise em Sales (2009); o homônimo de Orlando Leal Carneiro, por sua vez, em Galluzi (2006).

<sup>53</sup> O sebo encontra-se alocado no sítio eletrônico *estantevirtual.com.br*.

Quadro 4. Dados biobibliográficos dos manuais pedagógicos consultados

Manuais/Dados	Ano de publicação/Autor	Local/Editora	Elementos estruturais
1. <i>Metodologia da Língua</i>	<b>1949</b> BUDIN, Janetta <i>Professora Catedrática do Instituto de Educação do Distrito Federal</i>	São Paulo: Companhia Editora Nacional	168 páginas Estrutura: <i>Programa de Metodologia da Linguagem</i> 7 capítulos
2. <i>Metodologia da Língua</i>	<b>1951</b> [3a. Edição, <b>1959</b> ] CARNEIRO, Orlando Leal Carneiro <i>Professor catedrático de Metodologia da Linguagem do Instituto de Educação, Ex-chefe de Distrito Educacional da Prefeitura do Distrito Federal e Professor de Pedagogia na Universidade Católica</i>	Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora	324 páginas Estrutura: Prefácio da 1a. Edição (Theobaldo Miranda Santos) I Parte: 1 capítulo II Parte: 1 capítulo III Parte: 1 capítulo IV Parte: 8 capítulos
3. <i>Didática Especial de Português (Para o Curso Secundário)</i>	<b>1958</b> AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de <i>Bacharel e Licenciado em Línguas Neolatinas – Bacharel em Direito – Professor no Colégio Pedro II, na P. D. F., no Colégio Andrews e no Ginásio Guido de Fontgalland</i>	Rio de Janeiro: Conquista	160 páginas Estrutura: Prólogo 6 Capítulos
4. <i>Didática da Língua Portuguesa – métodos – processos – testes – exercícios – provas (Curso Secundário)</i>	<b>1962</b> MOTA, Petrônio <i>Docente de Português do Colégio Pedro II – Prof. de Português e Literatura no Curso Normal do Instituto de Educação – Membro da Sociedade Brasileira de Romanistas e da Academia Brasileira de Filologia</i>	Rio de Janeiro: J. Ozon+Editor.	428 páginas Estrutura: Introdução 10 Capítulos Apêndice Errata
5. <i>Didática de Português no Curso Secundário</i>	<b>1964</b> [2a. Edição – <i>Com modificações, especialmente nos capítulos IX e X</i> ] PAIVA E SOUZA, Judith Brito de <i>Licenciada em Letras Neolatinas e em Letras Clássicas pela Faculdade Nacional de Filosofia</i>	Rio de Janeiro: Gráfica Editôra Aurora, Ltda.	240 páginas Estrutura: Apresentação ( <i>Gildasio Amado</i> ) Prefácio 11 capítulos

Fonte: Quadro sinóptico elaborado pelo autor

A apreciação da conjuntura histórica, social e intelectual em que emergem esses manuais permite levantar alguns indicativos sobre as

motivações de natureza diversa que estão na base de seu processo de produção<sup>54</sup>.

Do ponto de vista de sua função mais ampla, pode-se supor, como mencionado, que tais manuais operam como dispositivo material da cultura escolar e da cultura de formação profissional, sendo estruturados, entre múltiplos outros aspectos, na confluência de modelos de ensino e modelos de formação docente hegemônicos em conjunturas históricas, sociais e políticas particulares, mas também sendo estruturantes desses modelos, uma vez que, em sua condição de discurso segundo, redimensionam esses modelos em um movimento potencialmente inventivo de tradução ou citação das referências (científicas, legais, culturais) em que eles se ancoram.

É assim que uma verificação geral de *Metodologia da Linguagem* (1949), de Janetta Budin, considerado o primeiro manual pedagógico nacional voltado particularmente à área da Linguagem (OLIVEIRA, 2015), permite evidenciar de imediato um primeiro indício de seu estatuto de discurso-segundo, conforme mencionado com base no estudo de Silva (2003): sem texto de prefácio ou apresentação, ele abre com a transcrição do “Programa de Metodologia da Linguagem” do Curso Normal do Instituto de Educação do Distrito Federal que inclui uma primeira parte relativa aos “Objetivos do ensino da matéria” e outra, segmentada em sete “unidades didáticas”, as seis primeiras destinadas à 2a. Série do Curso e a sétima para a 3a. Série. O “índice geral” do manual retoma quase integralmente essas unidades didáticas, em um movimento não apenas de expansão ou especificação de seus tópicos temáticos, mas também de reconfiguração desses tópicos conforme a explicitação de conteúdos de ensino e a proposição de sugestões didáticas.

O manual *Metodologia da Linguagem* (1951), de Orlando Leal Carneiro, por sua vez, retoma grande parte dos tópicos temáticos tratados por J. Budin, o que indicia que ambos se vinculam aos currículos e programas

---

<sup>54</sup> Quanto às práticas de recepção dos manuais, demandariam um investimento particular de pesquisa que pudesse captar, por exemplo, a abrangência de sua circulação pelas agências de formação e sua repercussão no âmbito da imprensa pedagógica (como procede Silva [2003]), e, principalmente, que pudesse resgatar e interpretar registros sobre sua eventual incorporação nas práticas efetivas de formação.

instituídos no Curso Normal do Instituto de Educação do Distrito Federal<sup>55</sup>, instituição em que se opera a elaboração curricular tomada em grande medida como parâmetro para as demais agências de formação do país no período de expansão e consolidação do modelo das Escolas Normais, no percurso de evolução histórica da formação docente no Brasil (TANURI, 2000). Conforme menciona Oliveira (2015),

*Metodologia da linguagem* (1951) foi publicado, conforme consta na orelha da capa e quarta capa, em decorrência da expansão do Ensino Normal pelo Brasil, especialmente após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal. Com o objetivo de colaborar com as discussões sobre o ensino da linguagem nos diferentes Institutos de Educação e Escolas Normais que se criavam no país, à época, a Editora Agir lançou a coleção “Biblioteca de Cultura Pedagógica”, cujo primeiro volume é *Metodologia da linguagem* (1951), de Orlando Leal Carneiro. (OLIVEIRA, 2015, p. 111-12)

Para o propósito da discussão proposta neste estudo, é ainda no texto da orelha da capa<sup>56</sup> que se encontra uma relevante ponderação sobre a Metodologia da Linguagem como componente curricular da formação docente, especificamente sobre sua primazia com relação às outras metodologias de ensino:

(...) Entre as várias metodologias de ensino, nenhuma sobrepõe a da linguagem, pois, como diz Lombardo Radice, “toda lição escolar deve ser uma lição de linguagem”. E ninguém mais indicado que o Prof. Orlando Leal Carneiro, que, além de catedrático da disciplina no Instituto de Educação, foi Chefe de Distrito Educacional, durante cinco anos, na Prefeitura do Distrito Federal. Aliando, a uma invejável cultura lingüística, sólida formação pedagógica, o Sr. Orlando Leal Carneiro estuda os Fundamentos filosóficos e psicológicos da Linguagem, as bases psicológicas e históricas do seu ensino e não deixa um problema sequer de metodologia (leitura, escrita, composição, gramática e medida de aprendizagem) sem solução (...). (*apud* CARNEIRO, 1959, texto de orelha da capa)

---

<sup>55</sup> A elaboração de ambos os manuais reencontra a atuação de seus autores como professores em agências formadoras, especialmente no Curso Normal do Instituto de Educação do Distrito Federal (OLIVEIRA, p. 102-3; 112).

<sup>56</sup> Considera-se, aqui, a 3a. edição, publicada pela mesma Livraria AGIR Editora, no Rio de Janeiro, em 1959.

No Prefácio do manual, assinalado por Theobaldo Miranda Santos (importante referência na produção bibliográfica educacional da época), a primazia da Metodologia de Linguagem aparece ancorada no suposto do caráter específico ou da natureza singular do próprio objeto de que se ocupa, a linguagem. Nas palavras do professor Theobaldo,

O domínio da linguagem constitui o objetivo máximo da educação intelectual. Aprender a falar e escrever a língua materna, com correção, clareza e elegância, deve ser a tarefa principal do ensino escolar.

Daí a importância fundamental de que se reveste o aparecimento de um magnífico livro de metodologia da linguagem, num país onde, até bem pouco tempo, a didática da língua era representada por uma multidão de gramáticas eruditas e complicadas. (SANTOS, T. M. *apud* CARNEIRO, 1959, p. 13)

Essa afirmação da especificidade da disciplina parece representar um dos componentes do estatuto que ela adquire no processo de institucionalização histórica do conjunto das didáticas disciplinares no currículo da formação docente, em estreita relação, conforme mencionado, com o processo de expansão e consolidação do modelo das Escolas Normais (e, no seio desse processo, com o fenômeno de universitarização dessa formação com a criação das primeiras faculdades). Em relação de imbricação direta com esse fenômeno encontra-se aquele de expansão do Curso Secundário no Brasil.

Ora, essas motivações macroinstitucionais constituem-se conjuntamente com a progressiva especialização do próprio objeto da didática disciplinar como componente da formação docente. Assim, enquanto os dois manuais descritos destinam-se à formação de professores para atuação nas séries iniciais de escolarização, na escola primária, tendo como objeto da Metodologia (de ensino) a *linguagem*, os três manuais considerados, a seguir, ao se destinarem à formação do professor de língua portuguesa para o Curso Secundário, ocupam-se do *português* ou da *língua portuguesa* como objeto de elaboração didática, podendo mesmo delimitar conceitualmente as fronteiras da própria disciplina *Didática*. Nesse último caso, é o que se evidencia pela proposição do capítulo “Conceito de didática especial de Português” (p. 13-22)

como o primeiro no manual *Didática Especial de Português* (1958), de Leodegário Amarante de Azevedo Filho. Já no “Prólogo”, o autor assim qualifica esse capítulo:

No primeiro, tratamos de conceituar a disciplina aqui estudada, correndo o risco da definição, embora saibamos que *omnis definitio periculosa est*. Todo êsse capítulo é dedicado à conceituação da *Didática Especial de Português*, cujo estudo sòmente se vem esboçando após a criação das *Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras* em nosso meio. Êste livro é, alias, o primeiro que se publica sôbre o assunto (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 11)

A conceituação proposta consiste em definição da Didática Especial de Português em seu vínculo constitutivo com a Didática (Geral), ou seja, como subcampo dessa última. Nos termos do autor,

*Didática Especial de Português* é a direção técnica da aprendizagem de Português, ou seja, é a aplicação dos princípios gerais da *Didática* ao ensino da *Língua Portuguesa*. A definição, como se vê, abrange dois conceitos, – o de *Didática Geral* e o de *Língua Portuguesa*, – que convém estudar. Não se pode, realmente, traçar normas técnicas para o ensino de *Português*, sem conhecimento dessas duas disciplinas. Êste trabalho, portanto, começa pela fixação do conceito de Didática, – cujos princípios gerais mais tarde serão aplicados ao ensino do idioma, – e pela caracterização da *Língua Nacional*. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 13)

Assim, o duplo conceito a que ele se refere marca, a um só tempo, o pertencimento da Didática Especial do Português ao campo geral da Didática (associada a uma teoria da aprendizagem fornecida pela *Psicologia Educacional*<sup>57</sup>) e a outros “ramos da ciência pedagógica” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 19), e sua filiação à tradição disciplinar particular em que se dá a gênese de seu objeto (a língua<sup>58</sup>), sendo exatamente esse objeto o traço que

---

<sup>57</sup> Para o autor, “A *aprendizagem*, portanto, é um processo psicológico que se caracteriza pela incorporação de experiências novas ao patrimônio individual, num ambiente de estímulos capaz de gerar interesse.” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 14).

<sup>58</sup> A esse propósito, não é irrelevante observar como esse objeto é designado por três nomeações pelo autor, no capítulo em questão: *Língua Portuguesa/Português*, idioma e *Língua Nacional*.

lhe confere identidade ou individuação frente às demais didáticas disciplinares.

É esse relativo primado do objeto na definição da especificidade da disciplina que justifica a seção III do capítulo voltada à “Caracterização da Língua Nacional” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 15-19). Nessa seção, a definição da língua portuguesa como a *língua padrão* do Brasil é formulada com base no suposto de sua superioridade em relação às demais línguas e culturas que circularam no país historicamente (“dialetos autoctones” ou aqueles de “escravos africanos, de cultura inferior à portuguêsã”), tendo-se sobre elas preponderado por ser “idioma representativo de uma civilização mais elevada” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 15). Azevedo Filho reconhece haver, todavia, particularidades do português brasileiro com relação ao lusitano e que essas “(...) podem e devem ser encaradas como um problema de *estilo*” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 15), noção cujo sentido ele empresta ao Curso de Linguística Geral de Ferdinand Saussure. Essa “tese nova e possivelmente arrojada” é assim formulada pelo autor:

A língua portuguesa do Brasil, por conseguinte, é a portuguêsã. As diferenças nascidas do uso que dela fazemos e do que dela fazem os portuguêses não passam de simples diferenças estilísticas. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 16-7)

A defesa do vínculo do português brasileiro com o português lusitano, qualificado como língua de “um povo de civilização superior”, e a redução da diversidade e variação linguística a um problema de natureza estilística atualizam uma polêmica intelectual histórica, já presente entre os românticos, em torno da noção de *língua nacional*<sup>59</sup>. Ao trazer a tona essa polêmica, Azevedo Filho alinha-se à estratégia ideológica segundo a qual a referência lusitana como matriz de nossa constituição linguística e cultural é dispositivo de legitimação de nossa identidade como nação civilizada<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> É exatamente o postulado da variação como “estado da língua e recurso do falante”, ou seja, como propriedade constitutiva da língua, que fica nas margens das evidências recobertas pela noção de “língua nacional”, conforme a discussão proposta por Signorini (2002).

<sup>60</sup> A esse propósito, vale retomar a menção do autor do ato institucional que oficializa a “denominação do idioma nacional”: “(...) de acordo com o art. 35 do Ato das Disposições

Trata-se, em uma palavra, de uma concepção prescritivista ou normativa de língua, cuja legitimidade assenta-se fortemente nos princípios de homogeneidade e correção ou de pureza do idioma (cf. SIGNORINI, 2002; 2006). É assim caracterizada que a língua pode-se converter em objeto da didática especial do português, objeto de elaboração didática, ou seja, que se pode “determinar o que se vai ensinar, para depois estabelecer o modo de fazê-lo. E vamos ensinar o *Português do Brasil*, com as características que vimos acima” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 18).

Essa concepção idealista de língua reaparece suposta como objeto de elaboração didática em dois outros manuais: o manual *Didática da Língua Portuguesa – métodos – processos – testes – exercícios – provas* (Curso Secundário), publicado em 1962, de Petrônio Mota, e o manual *Didática de Português no Curso Secundário* (1964), de Judith Brito de Paiva e Souza.

O texto de orelha de capa do manual de Petrônio Mota ressalta a relevância e a conveniência da publicação da obra para os professores de Português do Curso Secundário. Trata-se, assim, de uma obra

(...) a que todos os mestres atuais e futuros recorrerão para completo esclarecimento sobre o ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário, bem como para maior segurança em seu elevado mister de transmitir os indispensáveis conhecimentos dos fatos da linguagem, da estética literária e da literatura luso-brasileira. (*apud* MOTA, 1962, texto de orelha da capa)

Ao apresentar o manual, o texto menciona aqueles que seriam os “indispensáveis conhecimentos” da didática da língua portuguesa, além de fazer referência à inclusão pelo autor de “admiráveis trechos de exaltação à língua de duas importantíssimas nações: Brasil e Portugal”. Na seção de “Introdução”, o autor assinala que a obra nasce de sua experiência no magistério de “Didática Especial de Português (desde 1960) no Curso de Orientação para Professores do Ensino Médio, e de Didática Especial de

---

Transitórias anexo à Constituição de 1946, o Ministro da Educação e Cultura nomeou uma Comissão de professores, escritores e jornalistas que aprovou, por unanimidade, no próprio ano de 1946, o duto *Parecer* do professor *Souza da Silveira*, relator da Comissão, segundo o qual continua a ser *Língua Portuguesa* a denominação do idioma nacional do Brasil, expressão que lembra ‘a história da nossa origem e a base fundamental da nossa formação de povo civilizado’.” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 19).



Português em Cursos da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (C.A.D.E.S.), do Ministério da Educação e Cultura” (MOTA, 1962, p. 5), sendo tal experiência profissional que o teria

(...) capacitado para elaborar lições de Didática Especial de português, as quais, durante dois anos letivos (1960 e 1961), foram irradiadas através do microfone da Rádio Ministério da Educação e Cultura, e agora, um pouco modificadas, passam à impressão, para atender, principalmente, às solicitações dos nossos prezadíssimos colegas e ouvintes, bem como dos nossos alunos dos supracitados Cursos de Suficiência da C.A.D.E.S.

A matéria aqui tratada, segundo supomos, há de prestar serviços aos que estiverem cursando as aulas de Letras Neolatinas em Faculdades de Filosofia e, também, aos que desejarem rever e completar os seus conhecimentos relativamente à árdua tarefa de ensinar a Língua Portuguesa no Curso Secundário. (MOTA, 1962, p. 5-6)<sup>61</sup>

O manual de Judith Brito de Paiva e Souza tem sua publicação decorrente, conforme ressalta Gildasio Amado na seção de “Apresentação” da obra, de premiação da autora no V CONCURSO DIA DO PROFESSOR, realizado em 1961, pela Diretoria do Ensino Secundário. Nas palavras de Gildásio Amado,

Prossegue, assim, a tradição de prestar a CADES uma homenagem aos professores, à passagem da data de 15 de outubro, por meio de uma competição de alto nível sobre Pedagogia e Didática no campo secundário. (AMADO, G. *apud* PAIVA E SILVA, 1964, p. 5)

No Prefácio da obra, a autora indica seu público-alvo, assinalando alterações que procedeu da primeira para a segunda edição. É assim que, em seus termos,

1. Pretende êste nosso trabalho server aos cursos de formação de professores de Português de ensino secundário.
2. Destinando-se, em sua primeira edição, de forma especial, aos Cursos de Orientação para Exames de Suficiência, promovidos pela C.A.D.E.S., procuramos sistematizar-lhe a material de acôrdo com o programa

---

<sup>61</sup> Ressalte-se a menção do autor desta que talvez esteja entre as primeiras políticas públicas de formação à distância de professores, por meio de radiodifusão.

de Didática de Português daqueles cursos. Apenas algumas modificações se impuseram, com apoio em nossa experiência pessoal e em atenção a dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (...). (PAIVA E SILVA, 1964, p. 9)

A elaboração didática da língua como objeto de saber escolar e, mais especificamente, como objeto de ensino da disciplina escolar língua portuguesa configura-se, em ambos os manuais, no primeiro capítulo intitulado “Objetivos do ensino de português na escola secundária”<sup>62</sup>. A precedência desse capítulo parece revelador do processo de racionalização do ensino com base em uma lógica segundo a qual os *objetivos* sobredeterminam a ação didática, essa, por sua vez, a cada vez mais submetida à tecnicização, conforme assinala Silva (2003, p. 50).

Petrônio Mota formula tais objetivos pela citação e especificação de um conjunto de diretrizes curriculares e princípios didáticos constantes tanto em legislação educacional anterior à publicação de seu manual (Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei no. 4.244, de 9 de abril de 1942; Portaria no. 1.045, de 14 de dezembro de 1951), quanto naquela há pouco vigente (Lei no. 4.024, publicada em 27 de dezembro de 1961). Os objetivos da disciplina são classificados em quatro categorias (objetivos pragmáticos ou práticos; objetivos artísticos; objetivos culturais; objetivos educativos: cívicos e morais) que em seu conjunto buscam construir a versão escolar da língua, ou seja, uma concepção de língua ancorada, respectivamente, nas noções de correção, fruição estética, informação histórico-cultural e formação cívica (MOTA, 1962, p. 22-33).

No capítulo homônimo do manual de Judith Paiva e Silva, após ponderar sobre a relevância de definição de objetivos gerais e específicos do ensino de português, a autora, por seu turno, classifica-os em “três categorias que se distinguem pela natureza das respectivas aquisições e, conseqüentemente, pela forma por que se processam tais aquisições”, a saber: categoria dos *automatismos* (voltada à aquisição de *hábitos* e

---

<sup>62</sup> No manual de Petrônio Mota esse capítulo abre com o poema A Língua, de José Oiticica (“Sonetos”, 2a. série, 1919, pág. 169).

*habilidades específicas*); categoria dos *elementos ideativos* (consistindo em aquisição das *informações* e dos *conhecimentos*) e categoria dos *elementos emotivos* (compreendendo a aquisição de *atitudes, ideais e preferências* (PAIVA E SILVA, 1964, p. 13). A definição dessas categorias de objetivos toma a língua como *lócus* de aquisição desse conjunto de hábitos, habilidades, “recursos intelectuais”, atitudes e valores morais. A autora assegura que

Na medida em que sejam alcançados os objetivos em vista e inteligentemente aproveitadas todas as oportunidades para essa consecução, terá o professor realizado a sua missão de educador. (PAIVA E SILVA, 1964, p. 19)

O que se tem como pressuposto nesses objetivos do ensino de língua portuguesa é, em última análise, o reforço do vínculo genético da forma escolar com a língua, essa tomada como *lócus* por excelência das finalidades a um só tempo de instrução e socialização dos indivíduos. Em outros termos, é com base nesse estatuto que a língua passa a ser objeto de elaboração didática nos manuais e, de maneira mais ampla, que se converte em dispositivo de produção do aluno falante de português, cuja subjetividade constitui-se na clivagem de conhecimentos procedimentais, conceituais e atitudinais, articulados em uma concepção de língua como expressão da identidade individual do sujeito brasileiro civilizado na própria engrenagem de produção da identidade moderna da nação brasileira (v. BOTO, 2003; FARIA FILHO, 2005).

Em seu conjunto, os cinco manuais globalmente descritos guardam entre si o traço de concorrerem no processo de disciplinarização da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa como componente curricular da formação docente, processo que se opera em estreita relação, conforme mencionado, por um lado, com o percurso histórico de evolução dos modelos de formação e, por outro lado, com aquele de gênese e consolidação da própria língua portuguesa como disciplina escolar<sup>63</sup>, cuja oficialização no

---

<sup>63</sup> Esta seria uma hipótese a ser perseguida em uma abordagem mais aprofundada desses e de outros manuais pedagógicos.

currículo da escola secundária dá-se na segunda metade do século XIX, tendo por instituição fundadora o Colégio Pedro II, criado em 1838, no Rio de Janeiro (v. BUNZEN, 2011; PETRI, 2010; RAZZINI, 2000; ROJO, 2008; SOARES, 2002).

Além desse traço mais geral, alguns outros traços comuns podem ser destacados na amostragem de manuais considerada, entre os quais, a presença de tópicos temáticos relativos: i. aos processos de aprendizagem e às condições para sua realização (a motivação, por exemplo, estando entre tais condições); ii. às técnicas e aos procedimentos concernentes ao planejamento e à execução do ensino e iii. aos instrumentos de verificação da aprendizagem. Tais traços revelam o vínculo histórico constitutivo da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa com o campo da Pedagogia, da Psicologia e das ciências da Educação, especialmente com a área de Didática ou Didática Geral.

Nesse processo histórico de disciplinarização, pode-se dizer que a afirmação da especificidade da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa no currículo da formação do professor ancora-se no suposto da língua como o recurso central que pilota o processo de aquisição do capital cultural na escola.

*Considerações finais: Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa – entre práticas de formação e práticas de pesquisa*

O levantamento de alguns elementos de qualificação do estatuto da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa como componente curricular da formação docente por meio da caracterização de um *corpus* de manuais pedagógicos publicados no Brasil entre 1949 e 1964, conforme propus neste estudo, aponta como indício relevante do processo histórico de institucionalização da disciplina o fenômeno de afirmação de sua suposta especificidade com base na natureza do próprio objeto de que ela se ocupa – a linguagem, a língua –, considerado o dispositivo institucional que condensa,

a um só tempo, a função de codificação do capital cultural e simbólico de cuja difusão a escola é promotora, e a função de dispositivo de promoção dessa própria difusão. Em que sentido os procedimentos de síntese bibliográfica e de caracterização global dos manuais pedagógicos, tal como ensejados, pode subsidiar a discussão sobre o lugar da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa no currículo da formação docente, atualmente?

Essa indagação pode ser considerada à luz do diagnóstico de Saviani (2009) de que as didáticas disciplinares integram a formação pedagógica desde sempre sob a lógica dualista que distingue formação teórica e formação pedagógica ou, em outros termos, campo disciplinar e campo profissional. Tal diagnóstico reaparece como argumento constante em uma multiplicidade de estudos recentes sobre a formação inicial do professor no curso de Pedagogia e nas Licenciaturas, entre os quais aqueles de Gatti (2014), Libâneo (2010) e, com foco particular sobre a formação do professor de língua portuguesa, de Gomes-Santos (2012) e de Sampaio; Freitas; Souza (2010).

Gatti (2014) discute a questão da formação inicial de professores para a educação básica em cursos de graduação com base em pesquisas quantitativas dos currículos das Licenciaturas, apontando a persistência da “fragmentação entre a formação em área de conhecimento e a formação em educação e práticas de ensino, estas oferecidas de modo insuficiente para formar professores” (GATTI, 2014, p. 33). Elemento histórico crucial nessa persistência é, para a autora, “nossa tradição bacharelesca, que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens” (GATTI, 2014, p. 35).

Na síntese que formula dos resultados de um conjunto de pesquisas quantitativas dos currículos das Licenciaturas, a autora aponta o problema central da “ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica” (GATTI, 2014, p. 39). O diagnóstico a que chega a autora no cotejo das pesquisas revela uma formação “panorâmica e fragmentada, reduzida” ou, mais precisamente, “uma

insuficiência formativa evidente nas licenciaturas para o desenvolvimento desse trabalho [didático-pedagógico]” (GATTI, 2014, p. 40). A autora explicita as raízes desse diagnóstico na hegemonia do modelo de formação instaurado tradicionalmente na academia brasileira, na base do qual a dissociabilidade entre campo profissional e campo da formação é historicamente gerada<sup>64</sup>. Nos termos da autora,

O histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se. O esquema de formação híbrido que se consolidou historicamente no país, desde as origens das licenciaturas no início do século passado, postas como adendo dos bacharelados, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores tendo a educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico. A questão importante, no entanto, é que se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade. (...). (GATTI, 2014, p. 39)

Libâneo (2010) analisa particularmente o lugar das disciplinas Didática e das metodologias específicas no currículo do curso de Pedagogia de universidades do Estado de Goiás (GO, Brasil). Por meio de pesquisa documental em torno da estrutura curricular e das ementas de vinte e cinco instituições de ensino, o autor corrobora a constatação do estatuto periférico das disciplinas de natureza didático-metodológica no currículo da formação do pedagogo, no qual se dispensa

---

<sup>64</sup> Ao elaborar um panorama das grandes tendências da evolução da formação docente no contexto suíço, Schneuwly; Hofstetter (2006) assinalam a particularidade do processo de profissionalização do professor do Secundário como sendo marcada constitutivamente por uma espécie de disjunção entre campo profissional e campo disciplinar de referência, no sentido em que se fundam em lógicas diferentes. Em outras palavras, no caso da formação docente, o campo da formação não é o campo profissional, ou seja, não o reencontra em práticas de aquisição de um *habitus* da profissão (como seriam os casos, por exemplo, da formação em medicina ou engenharia, segundo os autores). Assim, a formação do professor é tradicionalmente considerada *locus* de aquisição de um capital cultural e simbólico não apenas apartado da prática profissional como também dela discriminado em função de seu suposto estatuto institucional e cognitivo superior.

(...) à formação profissional específica menos de um terço do total da carga horária do curso e, ainda assim, as ementas não evidenciam articulação entre os “fundamentos”, os conteúdos e as metodologias de ensino das disciplinas. (LIBÂNEO, 2010, p. 567)

No que respeita ao estatuto ou ao lugar das disciplinas de metodologias específicas, Libâneo menciona a presença dessas disciplinas nos currículos de todas as instituições, em geral tendo a finalidade de suprir “o futuro professor de bases metodológicas e procedimentais para ensinar os conteúdos do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental” (LIBÂNEO, 2010, p. 569). O lugar oscilante ou o espaço movediço que essas disciplinas ocupam no percurso curricular da formação aparece materializado na variedade de nomeações com que aparecem configuradas nos currículos. Nos termos de Libâneo,

(...) São as seguintes as denominações, conforme grade curricular de cada instituição: fundamentos e metodologia (ou métodos) de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, etc. (9); conteúdos e metodologia (ou métodos) do ensino de... (4); fundamentos teóricos e metodológicos de... (2); metodologia do ensino de... (3); metodologia e fundamentos de... (2); fundamentos (ou bases) epistemológicos(as) e metodológicos(as) de... (2); fundamentos metodológicos de... (2). Cinco instituições acrescentam fundamentos e metodologia de Educação Física e seis, de Arte. (LIBÂNEO, 2010, p. 569)

No que se refere particularmente ao lugar da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, objeto de nossa discussão neste estudo, o autor assinala que

As ementas desta disciplina mostram que é respeitada sua especificidade, mas a maioria delas identifica os “fundamentos” com princípios genéricos que estão por trás da constituição da matéria sem referência explícita aos conteúdos a serem ensinados aos alunos (...) (LIBÂNEO, 2010, p. 569-70)

Os exemplos de três ementas citados por Libâneo são bastante ilustrativos das múltiplas formas que a Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa pode adquirir no currículo da formação do pedagogo:

Fundamentos metodológicos do ensino de Português na 1ª fase do ensino fundamental e educação infantil. Principais problemas de aprendizagem. Comunicação oral. Didática de conhecimento linguístico. Didática da comunicação e expressão em Língua Portuguesa. Leitura informativa e pesquisa bibliográfica.

Produção e reprodução evolutiva da Língua Portuguesa: aspectos fonéticos e fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, pragmáticos e discursivos, na educação infantil e no ensino fundamental.

(...)

Conteúdos e metodologia. Aspectos gramaticais: acentuação, concordância nominal e verbal. Estudo funcional da ortografia, pontuação e gramática a partir do texto. Narração, dissertação. A produção textual literária e prática: narração, dissertação. Desenvolvimento da expressão oral e escrita. Recursos didáticos e instrumentos de avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa. Análise e seleção de livros didáticos. (LIBÂNEO, 2010, p. 570)

Embora o autor não tenha analisado mais detidamente essas emendas, o fato é que elas indiciam qual objeto de saber se pressupõe como aquele da disciplina e, nessa direção, como ela própria é concebida como componente curricular da formação do professor (no caso em questão, do professor para atuar nos anos iniciais de escolarização, o pedagogo). Assim, é bastante curioso observar como nas três ementas citadas, o saber sobre Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa pode comportar tanto tópicos mais gerais como “problemas de aprendizagem” ou “comunicação oral” (na primeira ementa citada), quanto os de natureza mais técnica como os níveis de análise linguística (na segunda ementa citada), passando por aqueles voltados aos “aspectos gramaticais”, à “narração, dissertação”, aos documentos oficiais e mesmo ao problema de “análise e seleção de livros didáticos” (na terceira ementa citada).

Em estudo sobre o processo de reorientação curricular do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará no contexto de reformulação do currículo das licenciaturas nas instituições de ensino superior, no início dos anos 2000, em decorrência da publicação pelo



Ministério da Educação de um conjunto de diretrizes curriculares nacionais para a formação docente, Gomes-Santos (2012) busca qualificar essa reorientação como um processo de “praxeologização do currículo”. Pelo cotejo de dados sobre a evolução histórica do Curso com o Projeto Pedagógico do novo currículo proposto, incluídas as ementas das disciplinas, o autor aponta que tal fenômeno caracteriza-se por uma ênfase sobre a dimensão didático-pedagógica (ou praxeológica) da formação docente nesse currículo, o que se opera

(...) em duas direções complementares: i) a multiplicação de disciplinas explicitamente comprometidas com a reflexão sobre as práticas de uso da linguagem, com primazia para as práticas escolares e ii) o investimento, em termos de uma vocação mais estreitamente relacionada à prática profissional, de domínios dos estudos da linguagem que integram o percurso histórico de orientação curricular da formação [o caso da disciplina Ensino de Literatura]. (GOMES-SANTOS, 2012, p. 165)

O estudo de Sampaio; Freitas; Souza (2010), por sua vez, propõe compreender o lugar das disciplinas vinculadas à área de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (MELP) no “Projeto Pedagógico do Curso de Letras” de uma instituição de ensino superior do estado do Rio Grande do Norte (RN, Brasil), por meio de descrição e análise da matriz curricular do Curso e das ementas das disciplinas. Os autores apontam as flutuações terminológicas nos títulos e ementas das disciplinas da área de MELP como um dos sintomas da “ausência de uma definição explícita das metodologias de ensino e de sua função na formação de professores de Língua Portuguesa” (SAMPAIO; FREITAS; SOUZA, 2010, p. 95).

Ora, com base nos elementos de diagnóstico formulados nesses estudos, poderíamos falar da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (e das demais didáticas disciplinares) como uma disciplina em busca de (re)definição de sua identidade curricular, do ponto de vista dos saberes supostos para a formação profissional do professor em sua dimensão mais especificamente didático-pedagógica. A consideração de dispositivos institucionais e artefatos materiais que constroem a tradição da formação

docente, como se propôs neste estudo pela caracterização dos manuais pedagógicos, é recurso relevante para contextualizar e problematizar a historicidade dessa busca por um estatuto identitário. Lembremo-nos, por exemplo, de que o problema da especificidade da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa como um dos traços da construção do estatuto curricular da disciplina ancora-se em uma visão edênica de língua como motor ideal e alavanca dos processos escolares de aquisição do saber, transversal a todos os outros saberes escolares em função de sua propriedade intrínseca de codificar, representar e fazer circular o capital cultural.

O aprofundamento da descrição proposta, bem como a consideração de manuais pedagógicos produzidos em outras conjunturas históricas, podem fornecer muitos outros elementos para a compreensão do lugar da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa em uma história da formação do professor de língua portuguesa no Brasil<sup>65</sup>, incluídos centralmente os efeitos dessa história nos currículos e nas práticas de formação atuais as quais, no dizer de Schneuwly (2014), “(...) como toda ação humana, são sempre sedimentações de práticas historicamente constituídas.” (SCHNEUWLY, 2014, p. 17).

Do ponto de vista da pesquisa científica<sup>66</sup>, a investigação desse lugar da disciplina metodologia de ensino de língua portuguesa (bem como daquele das demais didáticas disciplinares) na formação docente pode ser considerada um desafio de natureza epistemológica como aquele suposto na discussão de Franco; Pimenta (2016) em torno da problemática de uma “Didática Multidimensional”, cujo princípio central estaria na prática de ensino

---

<sup>65</sup> Uma história da formação do professor de língua portuguesa em interface com a história da disciplina língua portuguesa no currículo e nas práticas didáticas encontra-se por ser ainda sistematizada. A esse propósito, não parece inútil indagar: caberiam essas práticas em um manual pedagógico, hoje?

<sup>66</sup> Ao discutir o processo de construção do estatuto das “didáticas disciplinares” como campo disciplinar, o que “supõe uma análise genética e social do desenvolvimento da disciplina de pesquisa” (SCHNEUWLY; THEVENAZ-CHRISTEN; AEBY DAGHE, 2010., p. 22), Schneuwly (2014) assinala a emergência recente dessas didáticas no contexto francófono (a didática do francês língua materna nasceria por volta de 1986). Tal asserção toma por parâmetro “indícios para observar a aparição de campos disciplinares”, a saber: “(...) Construção e desenvolvimento de modelos teóricos e de métodos de pesquisa; Criação de uma base institucional que permita a profissionalização da pesquisa em um campo; Formação de redes de comunicação especializadas; Socialização e construção da continuidade” (SCHNEUWLY, 2014, p. 16).

tomada como um fenômeno complexo e multirreferencial. Para as autoras, a didática multidimensional concebe os “processos de ensino” (para além dos “atos de ensinar”) como o ponto radial de que decorrem e para o qual convergem as ações dos sujeitos nos contextos educacionais, sendo essas ações estruturantes dos processos didáticos. Com base no ideário freireano (FREIRE, 1967; 1970), postulam, assim, ser a “curiosidade epistemológica” (ou a “atividade intelectual”) dos sujeitos o lugar de geração e interpretação desses processos (p. FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 540-1).

Considerando esse desafio epistemológico, a investigação do estatuto da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa na formação docente parece poder representar uma tarefa pluridisciplinar<sup>67</sup> ou, mais propriamente, uma “atitude transdisciplinar” (CELANI, 1998, p. 133), tal como qualificada por Signorini (1998) quando de sua discussão sobre a especificidade da pesquisa no campo dos estudos em linguística aplicada brasileiros. No cerne dessa atitude, o estatuto da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa constitui-se em um objeto de investigação híbrido, gerado

(...) numa lógica das multiplicidades, das rupturas e do movimento, [pela qual] produz-se uma configuração específica e provisória, não isenta de reduções, mas que procura ter a especificidade, o novo e o complexo como elementos constituintes do objeto e, como tal, a serem contemplados pela reflexão. (SIGNORINI, 1998, p.103)

Assim concebido, o estatuto da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa como componente curricular da formação docente, sob a perspectiva da pesquisa científica e com base na potência da postura multidimensional, pluridisciplinar e transdisciplinar, pode ser tomado como

---

<sup>67</sup> Schneuwly; Hofstetter (2006) assinalam que, no contexto suíço, o processo histórico de autonomização das didáticas como disciplinas científicas caracteriza-se pela ampliação, na atualidade, das fronteiras de seu campo de referência científica, ou seja, por um modo de funcionamento pluridisciplinar, conforme uma perspectiva empírica ancorada na prática de pesquisa e incluindo todas as ciências sociais e humanas. Nessa direção, as didáticas disciplinares teriam seu objeto definido na articulação de três pólos: “(...) objetos de ensino/aprendizagem historicamente determinados; os alunos, sua atividade de aprendizagem e os processos de desenvolvimento; os professores, formados pela profissão e suas práxis historicamente sedimentadas” (SCHNEUWLY; HOFSTETTER, 2006, p. 19).

constituído em uma espécie de estação ou *porto de passagem*<sup>68</sup>, ou seja, como um entre-lugar, em que se podem orquestrar múltiplos e renovados aportes teóricos que subsidiem a compreensão mais refinada dos desafios da formação do professor de língua portuguesa para a escola pública brasileira na atualidade.

---

<sup>68</sup> Como sugere o estudo seminal de João Wanderley Geraldi (GERALDI, 1991).

## Bibliografia

- ABREU, M. (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- AEBY DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; CHABANNE, J.-Ch. (Eds.). *Les gestes professionnels de l'enseignant de français*. Paris: PUF, 2008, p. 83-105.
- ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. *As Escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.
- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? In: *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009, p. 25-51.
- AUTHIER, J. La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique. *Langue Française*. Paris, v. 53, p. 34-47, 1982.
- BARZOTTO, V. H.; PIETRI, E. de (Orgs.). *Estágio, escrita e formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- BATISTA, A. A. G. Papeis velhos, manuscritos impressos : paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. In : ABREU, M. ; SCHAPOCHNIK, N. (orgs.). *Cultura letrada no Brasil – objetos e práticas*. Campinas, SP : Mercado de Letras – ALB – FAPESP, 2005, p. 87-116.
- \_\_\_\_\_; GALVÃO, A. M. de O. *Livro - Leitura, Prática, Impressos, Letramentos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, no. 20, p. 27-47, 2002.
- BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: ROJO, R.; RANGEL, E. (Org.). *Explorando o ensino: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 15-35.
- \_\_\_\_\_. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Oralidade, leitura e escrita no ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 41-53.

BERTANI, J. A. As mudanças da disciplina de Didática Especial da Matemática (1946-1966). In: *Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, 2013, p. 1-14.

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, 2003.

\_\_\_\_\_. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, no. 92, p. 777-798, 2005.

\_\_\_\_\_. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. *Educação*, Porto Alegre, RS, ano XXIX, n 3 (60), p. 599-619, 2006.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1o. e 2o. graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, 1999.

BRONCKART, J.-P. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP : Mercado de Letras , 2008.

BUENO, S. *Arte de escrever – a maneira mais pratica de formar o próprio estylo e de familiarizar-se com todos os generos da composição literaria*. São Paulo: Empreza Graphica da “Revista dos Tribunaes”, 1931.

\_\_\_\_\_. *Arte de falar em público*. São Paulo: Editorial Presença, 3ª. Edição modificada, [1933] 1945.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 11, p. 885-911, 2011.

\_\_\_\_\_. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-

161.

\_\_\_\_\_; MEDEIROS, R. R. A. de. O ensino de gramática na Primeira República (1889-1930): uma análise da gramática expositiva, de Eduardo Carlos Pereira. *Linha d'Água*, v. 29, p. 119-141, 2016.

CARVALHO, M. M. C. de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (orgs.). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 137-167.

\_\_\_\_\_. Tempos de formação, tempos de produção: rememorando um itinerário. In: MONARCHA, C.; GATTI Jr., D. (orgs.). *Trajetórias de formação do campo da história da educação brasileira*. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU, 2013, p. 113-144.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 181-198.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

CHERVEL, A. *La culture scolaire – une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

\_\_\_\_\_. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, no. 2, Porto Alegre, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

De PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. Maîtriser un genre textuel en contexte scolaire: concepts, notions et démarches. *Actes des Journées d'Etude*. Paris: GEPED – Université Paris VII-Denis Diderot: 41-59, 1999.

\_\_\_\_\_. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: *Moara*. Belém, PA: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, v. 26, p. 15-52, 2006.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; THÉVENAZ-CHRISTEN, T. Éclairage historique des objets d'enseignement analyses. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 45-64.

\_\_\_\_\_; NOVERRAZ; M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FARIA FILHO, L. M. Fazer História da Educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Pensadores sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 247-264.

\_\_\_\_\_. Representações da escola e do alfabetismo no século XIX. In: GALVÃO, A. M. DE O.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Leitura – práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 143-164.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FIAD, R. S. *Escrever é reescrever*. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2006.

FIORIN, J. L. Para uma história dos manuais de Português: pontos para uma reflexão. *Scripta* (PUCMG), Belo Horizonte, v. 2, p. 151-161, 1999.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação e Sociedade*. Campinas (SP), v. 37, no. 135, p. 539-553, 2016.

FREDERICO, E. Y. O lugar da literatura. *Remate de Males*, Campinas, v. 34, n. 2, p. 351-359, 2014.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23a. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GALLUZZI, M. *Um estudo sobre Metodologia da linguagem (1955), de Orlando Leal Carneiro*. 2006. 73f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade



Estadual Paulista, Marília. 2006.

GARCIA, T. M. F. B.; NASCIMENTO, F. E. do. A didática e os manuais para ensinar a ensinar Física. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba, PR: PUC-PR, 2009, p. 8634-8645.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, no. 100, p. 33-43, São Paulo, 2013-2014.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (Org.). *Aprender e escrever com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, p. 123-140, 2008.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Prática de produção de textos na escola. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. No. 7, p. 23-29, 1986.

GOFFMAN, Erving. *Façons de parler*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

GOMES-SANTOS, S. N. A escrita nas formas do trabalho docente. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 36, p. 445-457, 2010.

\_\_\_\_\_. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas (SP): Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. *Formação inicial e letramento do professor de língua portuguesa: conceber, implementar e avaliar projetos de ensino* (Projeto de Pesquisa). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Bolsa de Produtividade em Pesquisa 310898/2015-3 – Março/2016-Março/2019.

\_\_\_\_\_. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. In: *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 25, p. 39-66, 2009.

\_\_\_\_\_. Multisssemiose e ensino de língua portuguesa. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; MODOLO, A. D. R.; SOUSA, D. R. de; FERREIRA, F. M.;

COAN, G. I.; BRITTO-COSTA, L. F. (Org.). *Texto, discurso e multimodalidade: perspectivas atuais*. São Paulo: Paulistana, 2017, p. 319-332.

\_\_\_\_\_. Praxeologização do currículo e formação docente o caso do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p. 145-190.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, P. S. Escrita e trabalho docente na alfabetização. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de Língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 105-117.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Linguística Aplicada – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, volume 9, no. 1, p. 133-149, 2009.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, D. C. do N. O professor e seus instrumentos didáticos: um caso de trabalho docente no Ensino Médio. In: GOMES-SANTOS, S. N.; BENTES, J. A. de O.; ALMEIDA, P. S. (Orgs.). *Trabalho docente e linguagem – em diferentes contextos escolares*. Belém: Paka-Tatu, 2013, p. 51-69.

\_\_\_\_\_; JORDÃO, H. G. Interação e trabalho docente em aula de alfabetização. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v. 53, p. 33-54, 2014.

\_\_\_\_\_; JORDAO, H. G. O texto no trabalho de alfabetização: aspectos didáticos e interacionais de uma atividade escolar. In: CORDEIRO; G. S.; BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. (Org.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 59-89.

\_\_\_\_\_; SEIXAS, C. Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa. *Scripta (PUCMG)*, v. 16, p. 151-168, 2012.

HANKS, W. Texto e textualidade. In: *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 118-168.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

LAHIRE, B. *La raison scolaire – école e pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

LEMOS, C. T. G. de. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1o. e 2o. Graus*. São Paulo: SE/CENP, v. 3, p. 71-7, 1988.

LIBÂNEO, J. C. "O Ensino da Didática, das Metodologias Específicas e dos Conteúdos Específicos do Ensino Fundamental nos Currículos dos Cursos de Pedagogia", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, nº 229. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010, pp. 562-83.

MACHADO, A. R., LOUSADA, E., BARALDI, G., ABREU-TARDELLI, L. S., TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional : novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 15-29.

MAINGUENEAU, D. *Aborder la linguistique*. Paris: Points, 2009.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: ROJO; R.; RANGEL, E. (Org.). *Explorando o ensino: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010, p. 65-84.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-34.

\_\_\_\_\_. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, 16(69), 63-82, 1996.

MORTATTI, M. do R. L. *Leitura, literatura e escola – sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_; TREVISAN, T. A.; OLIVEIRA, F. R.; SALES, G. G. P. *Manuais para a formação de professores primários (1940-1960) e a conformação de práticas*

*de ensino de leitura e escrita no Brasil*. Comunicação no II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense/Núcleo de Pesquisa Livro e História Editorial no Brasil, 2009, p. 1-14.

NONATO; S. Processos de legitimação da linguagem oral no ensino de língua portuguesa. In: *Cadernos CEDES*. Campinas, SP, v. 38, n. 105, p. 222-239, 2018.

OLIVEIRA, A. T. de C. C. de; FIORENTINI, D. O papel e o lugar da didática específica na formação inicial do professor de matemática. *Revista Brasileira de Educação*, 23, p. 1-17, 2018.

OLIVEIRA, F. R. A institucionalização do ensino da literatura infantil na formação de professores: a criação de uma matéria de ensino (1947-1956). In: *História do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo (1947-2003)* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 87-149.

OLIVEIRA, G. R. de. Ensino de literatura e história da literatura. In: \_\_\_\_\_. *O professor de português e a literatura – relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 43-82.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez Editora; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo : Martins Fontes, 1992/2005.

PETITJEAN, A. Variations historiques: l'exemple de la 'rédaction'. In: CHISS, J.-L.; DAVID, J.; REUTER, Y. *Didactique du français - fondements d' une discipline*. Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a., 2005, p. 151-168.

PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, p. 70-83, 2010.

PLEBE, A. *Breve história da retórica antiga*. São Paulo: E.P.U., 1978.

RAZZINI, M. P. G. *O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “ler é melhor do que estudar”. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002, p. 31-51.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, no. 2, p. 569-596, 2006.

\_\_\_\_\_. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The Specialist*, v. 38, p. 1-20, 2017.

\_\_\_\_\_. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (org.). *Rediscutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

\_\_\_\_\_. Revisitando a produção de textos na escola. In: VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003, p. 185-205.

SALES, G. G. P. *Um estudo sobre Metodologia da linguagem (1949), de J. Budin*. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SAMPAIO, M. L. P.; FREITAS, A. C. de; SOUZA, G. S. de. Aspectos da formação do professor em universidades potiguares: os programas de disciplinas dos cursos de letras como objeto de análise. In: SOUSA, A. P.; BARZOTTO, V. H.; SAMPAIO, M. L. P. (Orgs.). *Formação do professor de língua portuguesa: quando a linguagem e o ensino se encontram*. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 21-32.

SAFATLE, V. Da arte de desaparecer. *Folha de São Paulo*. 16 de novembro de 2018. Disponível (para assinantes) em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vladimirsafatle/2018/11/da-arte-de->

desaparecer.shtml. Acesso em 2/06/2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, no. 40, p. 143-155, 2009.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. In: *História* (São Paulo), v. 30, no. 2, p. 126-143, 2011.

SCHNEUWLY, B. Didactique: construction d'un champ disciplinaire. In: *Éducation et didactique*, Vol. 8, no. 1, p. 13-22, 2014. Disponível em <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1860>.

\_\_\_\_\_. Institutionnalisation universitaire de la didactique (de la langue première): l'exemple de la Suisse (et une excursion en Allemagne). *La Lettre de l'AIRDF*, no. 42, p. 13-15, 2008.

\_\_\_\_\_. La tâche : outil de l'enseignant, Metaphore ou concept? In DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. et al (dir). *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8e. Colloque International de la DFLM – Neuchâtel 26-28 septembre 2001). Neuchâtel: IRDP [CD-ROM], 2001.

\_\_\_\_\_. Les outils de l'enseignant – un essai didactique. Université de Genève, *Repères*, no. 22, 2000.

\_\_\_\_\_. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

\_\_\_\_\_; DOLZ, J. (Orgs). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

\_\_\_\_\_; HOFSTETTER, R. Les didactiques des disciplines: entre logiques disciplinaire et professionnelle. Réflexions à partir de l'histoire de la formation des enseignants du secondaire à Genève. *Bulletin/ Association Suisse des Professeurs d'Université*, Vol. 32, No. 1, p. 16-20, 2006.

\_\_\_\_\_; THEVENAZ-CHRISTEN, T.; AEBY DAGHE, S. Didactique du français:

entre modelisation pour agir et expliquer/comprendre. Disciplinarisation d'une pratique professionnelle. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, no. 48, p. 22-36, 2010.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA-LOPES, L. P. da (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169-190.

\_\_\_\_\_. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

\_\_\_\_\_. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, 93-125.

SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, p. 171-195, 2013.

\_\_\_\_\_; MELO, L. C. de. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, p. 131-149, 2008.

SILVA, V. B. da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). *Revista Brasileira de História da Educação*, No. 6, p. 29-57, 2003.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Aracy A. M. Evangelista, Heliana Maria B. Brandão & Maria Zélia V. Machado (orgs.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p. 17-48.

\_\_\_\_\_. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, 155-177.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BATISTA, A. A. G. *Aula de português – discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. VII-XV.

- SOUSA, A. P.; BARZOTTO, V. H.; SAMPAIO, M. L. P. (Orgs.). *Formação do professor de língua portuguesa: quando a linguagem e o ensino se encontram*. São Paulo: Paulistana, 2010.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.14, p.61-88, mai./ago. 2000.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação - uma proposta para o ensino de gramática no 1o. e 2o. Graus*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Gramática – ensino plural*. São Paulo : Cortez Editora, 2003.
- VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.
- ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- \_\_\_\_\_. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. *Livro – Leitura, Prática, Impressos, Letramentos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005, p. 71-87.



## FONTES DOCUMENTAIS

### *Manuais didáticos*

BILAC, O.; BOMFIM, M. (1899). *Livro de Composição*: para o curso complementar das escolas primárias. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930.

BILAC, O.; BOMFIM, M. (1901). *Livro de Leitura*: para o curso de admissão ao ginásio. 57ª. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1942.

NOGUEIRA, J. Composição oral. In: *A linguagem usual e a composição*. Rio de Janeiro: Livraria Editora Leite Ribeiro Freitas Bastos & Cia., 1929, p. 311-322.

### *Manuais pedagógicos*

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. *Didática Especial de Português* (Para o Curso Secundário). Rio de Janeiro: Conquista, 1958.

BUDIN, Janetta. *Metodologia da Linguagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

CARNEIRO, Orlando Leal Carneiro. *Metodologia da Linguagem*. Prefácio de Theobaldo Miranda Santos. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 3a. Edição, 1959 [1a. edição, 1951].

MOTA, Petrônio. *Didática da Língua Portuguesa – métodos – processos – testes – exercícios – provas* (Curso Secundário). Rio de Janeiro: J. Ozon+Editor, 1962.

PAIVA E SOUZA, Judith Brito de. *Didática de Português no Curso Secundário*. Rio de Janeiro: Gráfica Editôra Aurora, Ltda., 2a. Edição [Com modificações, especialmente nos capítulos IX e X],1964.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados dos relatórios selecionados – Leitura.....	53
Quadro 2: Dados dos relatórios selecionados – Oralidade.....	73
Quadro 3: Dados do relatório selecionado – Escrita.....	105
Quadro 4: Dados bibliográficos dos manuais pedagógicos consultados.....	138