

Alyne Renata de Oliveira

**AS ATIVIDADES DE *REDAÇÃO* EM LIVROS DIDÁTICOS
(1955-1973)
DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues

Florianópolis
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

O48a Oliveira, Alyne Renata de
As atividades de redação em livros didáticos (1955-1973)
de Theobaldo Miranda Santos [dissertação] / Alyne Renata de
Oliveira ; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues. -
Florianópolis, SC, 2011.
218 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa - Estudo e
ensino. 3. Língua portuguesa - Composição e exercícios. 4.
Livros didáticos. I. Rodrigues, Rosângela Hammes. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Linguística. III. Título.

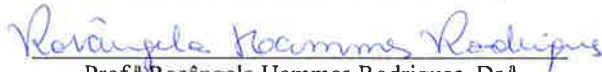
CDU 801

Alyne Renata de Oliveira

**AS ATIVIDADES DE REDAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS
(1955-1973)
DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 02 de dezembro de 2011.



Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:



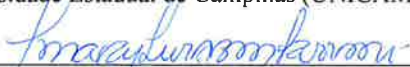
Prof.^a, Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Prof.^a, Dr.^a Raquel Salek Fiad

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



Prof.^a, Dr.^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Prof.^a, Dr.^a Adja Balbino de Amorim Barbieri

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a, Dr.^a Nara Caetano Rodrigues

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Suplente

Dedico esse trabalho aos meus pais,
Pedro e Zeny, e à minha irmã, Flávia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos recebidas.

À Prof^a Rosângela Hammes Rodrigues, pela paciência, críticas, leitura atenciosa, revisões e sugestões.

À professora Prof.^a Dr.^a Raquel Salek Fiad, à professora Prof.^a Dr.^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e à Prof.^a Dr.^a Adja Balbino de Amorim Barbieri pelas sugestões e críticas na banca de defesa.

Ao professor Dr. Orlando Almeida Filho, por me enviar cópias de arquivos referentes às publicações de Theobaldo Miranda Santos.

Aos bibliotecários Ana Maria Droppa, da Biblioteca Municipal de Ponta Grossa, e Oswaldo Viana Júnior, da Fundação Biblioteca Nacional, pelas informações e busca dos livros didáticos.

À bibliotecária Vera Lúcia Braga, pelas orientações quanto à normalização da dissertação.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, pelo apoio e compreensão.

Ao meu namorado e aos meus familiares: pai, mãe, irmã e cunhado, pelo apoio durante todo o percurso.

A todos os amigos, especialmente à Sandra do Rocio Ferreira Leal, por abrir meus horizontes e me incentivar à realização desta pesquisa.

“[...] a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais.”

Bakhtin, 1992 [1929]

RESUMO

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa *As práticas de leitura e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: ontem e hoje*, coordenado pela Prof.^a, Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues e vinculado ao grupo de pesquisa NELA (Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada). O objetivo desta pesquisa foi analisar como se constitui a redação como conteúdo de ensino e aprendizagem em quatro livros didáticos do antigo 4º ano primário, de autoria de Theobaldo Miranda Santos. Para tanto, essa pesquisa se inscreveu numa abordagem transdisciplinar, pois se fundamentou na perspectiva interacionista da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, na perspectiva do ensino e aprendizagem de língua de natureza operacional e reflexivo proposto por Geraldí (2003 [1991], 2008 [1984]) e outros pesquisadores e no campo da História da Educação com pesquisas que tiveram como foco os estudos da constituição dos livros didáticos e a formação dos conteúdos escolares de Língua Portuguesa. Tendo por base os procedimentos da pesquisa documental, foi reconstituído o contexto sócio-histórico do autor Theobaldo Miranda Santos e da circulação dos livros didáticos selecionados. A análise constatou que as atividades de redação se diferenciavam nos objetivos a atingir, levando essa pesquisa a organizá-las em quatro agrupamentos na sequência discriminados: as atividades do primeiro agrupamento fixam o conteúdo gramatical, tendo em vista que, conforme a concepção da época, esse conhecimento era considerado necessário para a escrita de redações; o segundo agrupamento compõe-se de atividades que visam levar o aluno à apropriação de textos escolarizados: narração, descrição, diálogo, entre outros; o terceiro agrupamento dispõe de atividades que solicitam a escrita de textos que existem socialmente (carta, bilhete, recibo, telegrama e resumo), fazendo referência aos elementos da interação (destinatário, objetivo), ainda que de modo fictício; e, finalmente, o quarto agrupamento é composto por orientações de como escrever determinado texto, ou seja, visam apresentar ao aluno o conhecimento processual de escrita de carta, telegrama, história, recibo e requerimento. Assim, basicamente, os livros didáticos analisados se constituem de atividades de gramática, vistas como preparatórias para a escrita de redações; de atividades que cobram do aluno a escrita de textos escolarizados e de textos que existem socialmente, pressupondo que o aluno deve se apoiar no próprio “dom”; e, em menor proporção, de orientações que indicam a necessidade de desenvolver no aluno as habilidades de escrita de redação.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Livro didático. Atividades de redação.

ABSTRACT

This work is part of the research project *Reading and text production in Portuguese Language classes: yesterday and today* coordinated by Doctor and Professor Rosângela Hammes Rodrigues and connected to the research group CSAL (Center for Studies in Applied Linguistics). The aim of this research was to analyze how a written text is constituted as content for teaching and learning in four textbooks of the old 4th grade of Theobaldo Miranda Santos primary school. This research used a transdisciplinary approach as it based itself on the interactionist language perspective proposed by the Bakhtin Circle. It also based itself on the perspective of language teaching and learning of an operational and reflexive nature as proposed by Geraldi (2003 [1991], 2008 [1984]) and other researchers and also on the field of History of Education with research on studies of textbooks and the formation of teaching content of Portuguese Language. Based on documental research procedures, the socio-historical context of the author Theobaldo Miranda Santos was reconstituted as well as the circulation of the selected textbooks. The analysis evidenced that writing activities differed in their aims, making this research organize them in four groups as follows: the activities of the first group consolidate grammatical content, keeping in mind that, according to the concept of the time, this knowledge was considered necessary for writing compositions; the second group is made up of activities which train the student to produce academic texts: narratives, description, dialogues, among others; the third group have activities which require the writing of texts used in social contexts (letters, notes, receipts, telegrams and summaries), referring to the interacting elements (addressee, objective) even if unrealistically; and, finally, the fourth group is constituted by orientation on how to write a specific text, that is, it aims at presenting the student with the procedures of writing a letter, a telegram, a story, receipt and application form. Therefore, basically, the textbooks which are analyzed are made up of grammar activities seen as preparatory for writing compositions; of activities which demand academic texts from the students as well as texts which exist socially, assuming that the student must rely on his/her own "gift"; and, to a lesser extent, guidelines which indicate the need to develop in the student the skills for writing.

Key words: Portuguese language; textbook; writing activities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Títulos da coleção “Curso de Psicologia e Pedagogia” ...	92
Quadro 2 – Títulos da coleção “Curso de Filosofia e Ciências”	93
Quadro 3 – Título publicado na coleção “Iniciação Científica”	93
Quadro 4 – Títulos publicados na coleção “Atualidades Pedagógicas”	94
Quadro 5 – Coleções para o antigo ensino primário	95
Quadro 6 – Atividades de redação do LD “Linguagem” organizadas em agrupamentos	171
Quadro 7 – Atividades de redação do LD “Brasil, Minha Pátria!” organizadas em agrupamentos	183
Quadro 8 – Atividades de redação do LD “Riquezas do Brasil” organizadas em agrupamentos	190
Quadro 9 – Atividades de redação do LD “Vamos Estudar?” organizadas em agrupamentos	197

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do LD “Linguagem”	99
Figura 2 – Índice do LD “Linguagem”	101
Figura 3 – Seção “A) Gramática” e início da seção “B) Exercícios” da lição I.....	104
Figura 4 – Continuação da seção “B) Exercícios” da lição I.....	105
Figura 5 – Final da seção “B) Exercícios” e início da seção “C) Redação” da lição I	106
Figura 6 – Final da seção “C) Redação” da lição I.....	107
Figura 7 – Início da seção “D) Leitura silenciosa”.....	111
Figura 8 – Final da seção “D) Leitura silenciosa” da lição I.....	112
Figura 9 – Contracapa do LD “Brasil, Minha Pátria!”	114
Figura 10 – Prefácio do LD “Brasil, Minha Pátria!”	116
Figura 11 – Carta de professor	118
Figura 12 – Índice do LD “Brasil, Minha Pátria!”	120
Figura 13 – Continuação do Índice do LD “Brasil, Minha Pátria!” ..	121
Figura 14 – Abertura da unidade “Contos e Lendas”	122
Figura 15 – Texto da lição “O sonho de Jaguarê”	124
Figura 16 – Continuação do texto da lição “O sonho de Jaguarê” ..	125
Figura 17 – Final do texto para leitura e as seções: “Vocabulário”, “Questionário”, “Gramática” e “Exercícios”	126
Figura 18 – Seção “Redação” da lição “O sonho de Jaguarê”	127
Figura 19 – Capa e contracapa do LD “Riquezas do Brasil”	133
Figura 20 – Índice do LD “Riquezas do Brasil”	135
Figura 21 – Continuação do Índice do LD “Riquezas do Brasil”	136
Figura 22 – Última página do Índice do LD “Riquezas do Brasil” ..	137
Figura 23 – Texto “Ervais e Ervateiros” do LD “Riquezas do Brasil”	141
Figura 24 – Continuação do texto “Ervais e ervateiros” e seção “Vocabulário”	142
Figura 25 – Seções “Questionário” e “Exercícios” da lição “Ervais e ervateiros”	143
Figura 26 – Seção “Conhecimentos Gerais” da lição “Ervais e ervateiros”	144
Figura 27 – Capa e contracapa do LD “Vamos Estudar?”	149
Figura 28 – Índice da disciplina de Linguagem do LD “Vamos Estudar?”	152
Figura 29 – Imagem e texto para leitura da lição “O carreiro e o papagaio”	156

Figura 30 – Continuação do texto e as seções “Vocabulário”, “Questionário”, “Noções Gramaticais” e início de “Exercícios” da lição “O carreiro e o papagaio”	157
Figura 31 – Continuação da seção “Exercícios” e seções “Revisão” e “Redação” da lição “O carreiro e o papagaio”	158
Figura 32 – Seção “C) Redação” da lição XII do LD “Linguagem”	164
Figura 33 – Seção “Redação” da lição “O afilhado de Nossa Senhora” do LD “Brasil, Minha Pátria!”	173
Figura 34 – Seção “Redação” da lição “Cocos e maracatus” do LD “Brasil, Minha Pátria!”	175
Figura 35 – Seção “Redação” da lição “O soldado da pátria” do LD “Brasil, Minha Pátria!”	177
Figura 36 – Seção “Redação” da lição “O pai da aviação” do LD “Brasil, Minha Pátria!”	181
Figura 37 – Seção “Exercícios” da lição “Sal e salinas” do LD “Riquezas do Brasil”	185
Figura 38 – Seção “Exercícios” da lição “A Baía de Guanabara” do LD “Riquezas do Brasil”	188
Figura 39 – Seção “Exercícios” da lição “Histórias de Bandeirantes” do LD “Vamos Estudar?”	192
Figura 40 – Seção “Exercícios” da lição “Se ainda houvesse escravos...” do LD “Vamos Estudar?”	194
Figura 41 – Seção “Redação” da lição “Primeiras cidades” do LD “Vamos Estudar?”	196

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 REFERENCIAL TEÓRICO	31
1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	32
1.1.1 Concepção sócio-histórica da linguagem.....	33
1.1.2 Enunciado e gênero do discurso.....	41
1.2 A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	49
1.3 A CONSTITUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	61
1.4 ESTUDOS SOBRE REDAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO.....	67
1.5 OS ESTUDOS DA ESCRITA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA.....	74
2 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DAS OBRAS	79
2.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DOCUMENTAL.....	80
2.2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E EDUCACIONAL DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS.....	84
2.3 O AUTOR THEOBALDO MIRANDA SANTOS E SUA PRODUÇÃO EDITORIAL.....	91
2.4 APRESENTAÇÃO GLOBAL DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS.....	96
2.4.1 O livro didático “Linguagem”.....	98
2.4.2 O livro didático “Brasil, Minha Pátria!”.....	113
2.4.3 O livro didático “Riquezas do Brasil”.....	132
2.4.4 O livro didático “Vamos Estudar?”.....	148
3 AS ATIVIDADES DE REDAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS	161
3.1 AS ATIVIDADES DE REDAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS E SEUS OBJETIVOS.....	161

3.2	O ENSINO DE REDAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS: UMA SÍNTESE.....	198
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
	REFERÊNCIAS.....	211

INTRODUÇÃO

Atualmente, a definição do objeto de estudo e a construção de arcabouço teórico da pesquisa aplicada ocupam papel central nas discussões dentro do campo da Linguística Aplicada (LA). Nas palavras de Rojo (2006, p. 258), diferentemente do que propunha a LA habitual – objeto de estudo selecionado teoricamente -, a orientação deve partir de “problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico”.

Esse deslocamento do objeto da pesquisa, além de implicar mudanças na constituição dos dados, também direciona um novo enfoque sobre os objetos de estudo. De acordo com Signorini (1998, p. 101), “a LA tem buscado cada vez mais a referência em uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas”. Nessa perspectiva, é a língua em uso constituída de material ideológico proveniente das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos - e, portanto, longe de um caráter neutro e isolado do seu contexto sócio-histórico - que assegurará a visão de conjunto do objeto de estudo. Se estamos falando de um estudo da língua em meio a sua rede de relações sociais, estamos falando de um objeto multifacetado e complexo, ou seja, de um objeto que requer um olhar direcionado a sua natureza sociocultural e histórica.

Em virtude disso, o pesquisador aplicado deve conceber seu objeto a partir de um tratamento não-disciplinar ou transdisciplinar. Nessa perspectiva, destaca-se no campo da LA a perspectiva transdisciplinar, que se efetiva de forma dialógica à medida que seu enfoque rompe as fronteiras entre as áreas, pressupondo a produção de teoria e não, simplesmente, o mero consumo das teorias das disciplinas (SIGNORINI, 1998; ROJO, 2007).

Assim sendo, esta pesquisa sobre as atividades de redação¹ presentes em livros didáticos (LDs) (1955-1973) de Theobaldo Miranda

¹ Com este trabalho deparamo-nos com a dificuldade de escolha do termo mais adequado para nomear o objeto de estudo desta pesquisa. Tendo em vista a concepção de linguagem que estava em vigência – como expressão do pensamento – e a própria terminologia da época para designar as atividades relacionadas à escrita, optamos pelo emprego do termo usado pelo próprio autor: “redação”. Para o autor, como veremos no percurso analítico desta dissertação, a redação, em geral, refere-se às atividades de fixação do conteúdo gramatical, de formação de frases, de ortografia, de solicitação de escrita de redações e de orientação de como escrever determinado texto. Vale lembrar que a expressão “produção de texto” não será usada para referir-se às propostas dos LDs, justamente porque seu surgimento ocorre na década de oitenta,

Santos se inscreve numa abordagem transdisciplinar, à medida que se orienta pela perspectiva interacionista da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin e pela perspectiva do ensino e aprendizagem de língua de natureza operacional e reflexivo proposta por Geraldí (2003 [1991], 2008 [1984]) e outros pesquisadores. Ainda, busca subsídios no campo da História da Educação, como medida para estabelecer diálogos com pesquisas que tiveram como foco os estudos da constituição dos LDs; e nos campos das Disciplinas Escolares para a compreensão da formação dos conteúdos escolares no campo do ensino e aprendizagem de língua materna.

Essa reflexão inicial nos remete, por exemplo, para a disciplina escolar Língua Portuguesa (LP). Dados empíricos e de pesquisa, a exemplo de Rojo (2001), mostram que as novas perspectivas de ensino e aprendizagem nessa disciplina (tais quais indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997a)² costumam ser apreciadas à luz das práticas escolares já instituídas, muitas vezes se tornando um impasse para as mudanças ensejadas. Essa situação pode ser observada no que se refere às práticas de produção textual na escola, em que as noções de *produção textual*, *texto* e *gêneros do discurso* muitas vezes são relidas a partir da perspectiva da redação escolar³. Nesse contexto, torna-se relevante buscar entender como o ensino e aprendizagem de língua materna se constituiu historicamente: quais suas finalidades, quais seus objetos de ensino e aprendizagem.

Com vistas a contribuir para a construção de inteligibilidades no que se refere à problemática acima exposta, através desta pesquisa **objetivamos analisar como se constituiu historicamente a atividade de redação como conteúdo de ensino e aprendizagem em livros didáticos (1955-1973) do antigo primário** (atualmente, séries iniciais do ensino fundamental de nove anos⁴) **de Theobaldo Miranda Santos**⁵.

com Geraldí (2008 [1984]), e, conforme será discutido no Capítulo I, seu significado difere substancialmente da noção de “redação”.

² No decorrer da introdução voltaremos a essa questão.

³ Como já mencionado, a diferença conceitual entre “redação” e “produção textual” será discutida no Capítulo I.

⁴ O ensino primário era composto por turmas do 1ª a 4º ano. Atualmente, com a política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, que consiste na inclusão das crianças de seis anos - conforme a lei 11.274 de 2006 -, os anos iniciais passam a compreender turmas do 1º ao 5º ano.

⁵ Esta pesquisa faz parte do projeto de pesquisa *As práticas de leitura e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: ontem e hoje*, coordenado pela Profª Drª Rosângela Hammes Rodrigues e vinculado ao grupo de pesquisa NELA (Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada).

Encontramos nos LDs de Theobaldo Miranda Santos o termo *Linguagem* para referir-se à disciplina que compreendia o ensino de leitura, gramática e redação no ensino primário da época. Embora esse termo não corresponda à disciplina de LP dos anos subsequentes da escolaridade formal, acreditamos que essa última tenha influenciado a primeira, o que justifica a presença, neste trabalho, de referenciais teóricos sobre a disciplina de LP.

Rememorando as últimas três décadas, percebemos que esse tempo caracteriza-se pelas crescentes pesquisas voltadas para a ressignificação do ensino e aprendizagem de língua materna na educação básica. Esse movimento de reforma iniciou-se, conforme Britto (2008 [1997], p. 101), no final dos anos de 1970, “com o desenvolvimento de uma nova orientação nos estudos linguísticos”, e ganhou força, na década de 1980, sobretudo com o surgimento de bibliografia crítica, de organização e expansão de cursos de graduação de Letras e Pedagogia e de programas de formação continuada de professores. Esse contexto também foi favorecido com o desenvolvimento das disciplinas de Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Análise do Discurso e Linguística Aplicada, cujo enfoque de pesquisa redimensionou o papel e a finalidade do ensino e aprendizagem de língua materna na esfera escolar (BRITTO, 2008 [1997]).

Acreditamos que as pesquisas nessas áreas sobre o trabalho com o ensino de língua materna⁶ na escola, embora mais focadas para o segmento final do Ensino Fundamental e Ensino Médio, pela concepção de linguagem e pela finalidade de ensino e aprendizagem de língua materna que propõem na escola, são extensivas ao primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Em meio a esse movimento, as obras *O texto na sala de aula*, organizada por João Wanderley Geraldi (2008 [1984])⁷, e *Portos de Passagem* (2003 [1991]), de autoria desse autor, são consideradas um marco referencial desse período, justamente porque inserem o texto como unidade de ensino e aprendizagem e as práticas de linguagem como objetos de ensino e aprendizagem, promovendo um deslocamento do foco de atenção: neste caso, do estudo da gramática (tanto normativa

⁶ Estamos cientes da não biunivocidade conceitual entre *língua portuguesa* e *língua materna*. Não obstante, nesta pesquisa esses conceitos serão tomados como sinônimos, especialmente quando focar mais a questão de ensino e aprendizagem de língua na escola e menos a disciplina escolar Língua Portuguesa.

⁷ A data entre colchetes indica o ano da primeira publicação da obra.

quanto conceitual) para o estudo (praxiológico e reflexivo) dos usos da língua em situações concretas de interação.

A proposta teórico-metodológica de Geraldi (2003 [1991]; 2008 [1984]) assume a linguagem como lugar de interação humana, como um produto vivo e social que constitui e, ao mesmo tempo, é constituído por seus usuários.

Essa abordagem, que emergiu em um período marcado por intensas discussões políticas e teóricas, buscou a construção de uma nova ação, não voltada para a prescrição de receitas ou para a mera crítica do trabalho exercido em sala de aula, mas preocupada em elaborar um novo conteúdo de ensino e aprendizagem, a partir de novas finalidades para a disciplina e a partir de uma concepção sociointeracionista de linguagem.

É com base nessa perspectiva que Geraldi (2003 [1991]; 2008 [1984]) institui o texto como meio e fim das unidades básicas de ensino, a saber: as práticas de leitura/escuta, produção textual (oral e escrita) e análise linguística⁸. De acordo com o autor, esses eixos, aparentemente postos como atividades isoladas, interligam-se na unidade textual, que ora se apresenta como objeto de leitura/escuta, ora como sendo resultado de um processo de produção textual. O terceiro eixo, a análise linguística, acaba por perpassar tanto a atividade de leitura quanto a de produção textual, com o propósito de refletir sobre as questões linguísticas (em sentido amplo do termo) presentes nos textos. Assim, não se trata somente de uma mudança de nomenclatura, mas de uma nova proposta que, ao deixar o exercício de reprodução de conhecimento, passa a assumir uma prática de construção de conhecimento.

Em virtude do modo como a abordagem de Geraldi concebe a construção do conhecimento sobre a língua, Britto (2008, [1997]) a caracteriza como sendo *operacional*, mas também *reflexiva*, justamente porque, nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem da língua ocorrem quando se opera com ela, pois “comparam-se expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção e, assim, investindo as formas linguísticas de significação” (BRITTO, 2008, p. 154).

Em relação à leitura, cujo processo se constitui de forma dialógica entre os sujeitos envolvidos, Geraldi (2003 [1991]) afirma que

⁸ Na seção 1.2 do referencial teórico faremos uma explanação mais detalhada de como se constituíram historicamente os conteúdos escolares e, de modo especial, a *virada discursiva* proposta por Geraldi e outros pesquisadores na década de oitenta.

ocorre a produção de sentidos, isto porque ambos, tanto o locutor/autor quanto o leitor, cada qual com sua historicidade, são partícipes da ação interlocutiva. Nesse caso, o leitor mobiliza uma atitude responsiva, que não se resume ao mero reconhecimento de sentidos, mas que propõe uma compreensão ativa, uma contrapalavra (BAKHTIN, 2006 [1979]).

No que tange ao ensino e aprendizagem da produção textual, podemos claramente retomar o mesmo processo interlocutivo que se efetua na prática de leitura, mas o aluno agora na condição de sujeito autor. Se no exercício de redação o aluno somente escrevia/escreve para o professor, na dimensão discursiva ele produz textos com destinatários concretos, com o propósito de atingir um objetivo numa dada situação de interação.

Essa vertente enunciativo-discursiva proposta por Geraldi (2003 [1991]; 2008 [1984]) para a disciplina de LP e, de modo particular (dado o nosso objeto de pesquisa), para a produção escrita, teve uma grande aceitação por parte das escolas, principalmente, com sua consolidação, em 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, conforme Rojo (2008), essa aparente aceitação não foi acompanhada de uma compreensão profunda da teoria enunciativa, de modo a discriminá-la das demais perspectivas, a saber: a vertente textual e a vertente cognitiva, de vezo mais imanente⁹ (ainda podemos acrescentar uma outra vertente, a da escola, constituída em décadas anteriores, por meio da redação escolar).

Considerando a abordagem das últimas décadas, que tematiza o trabalho com o texto e a produção textual na escola, verificamos que ainda há uma carência de estudos que analisem como as atividades de escrita se constituíram historicamente como conteúdo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto delineado, nossa pesquisa sobre as atividades de redação presentes em livros didáticos de Theobaldo Miranda Santos torna-se relevante como medida para contribuir com a construção da história do ensino e aprendizagem de língua materna e, de modo especial, com o ensino e aprendizagem da escrita na escola.

É importante ressaltar que de modo algum pretendemos realizar essa análise com o objetivo de criticar ou apontar falhas, uma vez que objetivamos descrever e compreender as atividades de redação dos LDs de Theobaldo Miranda Santos de forma articulada com o contexto que as gerou, ou seja, à luz dos horizontes políticos, teóricos e apreciativos

⁹ Retomaremos a discussão sobre as vertentes: textual, cognitiva e enunciativo-discursiva na seção do referencial teórico.

da época em que foram produzidos e usados esses LDs como mediadores das aulas de língua materna.

A escolha dos LDs de Theobaldo Miranda Santos¹⁰ para compor os dados desta pesquisa deve-se à representatividade desse autor no campo da Ciência da Educação. De acordo com Almeida Filho (2008), Theobaldo Miranda Santos pertenceu ao grupo dos “católicos”, o qual tinha por objetivo “construir um projeto estratégico de intervenção na cultura pela formação do professor” (p. 3), capaz de articular a concepção da Escola Nova a um modelo de pedagogia cristã e católica. Como a produção do referido autor é composta por mais de 21 coleções (cada uma contendo de um a treze volumes) destinadas aos primeiros anos de escolarização, selecionamos quatro LDs do antigo 4º ano primário.

O período delimitado, de 1955 a 1973, corresponde ao ano de publicação da primeira e da última obra que selecionamos de Theobaldo Miranda Santos para compor nossos dados de pesquisa. Como a biografia e a bibliografia do autor apresentam-se de forma fragmentada, ou seja, não há um documento ou publicação que informe, com precisão, quais foram os livros do autor e quando eles foram publicados, optamos por basearmo-nos nas informações presentes nas contracapas dos LDs selecionados e nos registros dos acervos de livro didático das bibliotecas e da Universidade Federal de São Paulo¹¹.

Nesse momento histórico, mais precisamente entre os anos de 1950 e 1960, ocorreu com mais representatividade a união entre a antologia poética e a gramática (ambas livros escolares), resultando na origem do LD numa versão mais próxima do formato que conhecemos hoje (SOARES, 2004; RAZZINI, 2000).

De acordo com Chartier (2007a) e Choppin (2004), o LD é um dos instrumentos que testemunham a mudança das instituições, justamente porque caminha não só nas questões de ensino e aprendizagem, mas também no campo da cultura, da sociedade e da edição. De certa forma, esse instrumento que acompanhou a escola ao longo dos anos pode ser considerado uma grande fonte para a compreensão da trajetória do ensino de língua escrita, para o entendimento dos conflitos, dos sucessos e insucessos da educação e para a construção da história das edições didáticas.

¹⁰ Além dos LDs, o autor e professor escolanovista publicou manuais de formação de professores.

¹¹ Acervo da Biblioteca Municipal de Ponta Grossa – PR; acervo da seção de obras gerais da Fundação Biblioteca Nacional e acervo histórico da Companhia Editora Nacional, localizado atualmente na UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo).

Entre as pesquisas de cunho histórico, está a tese de Magnani (1997), *Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição do objeto de estudo (São Paulo 1876-1994)*, a qual remonta, a partir da análise de cartilhas, às discussões sobre o uso dos métodos no processo de alfabetização. Sua obra é citada continuamente em muitos estudos que têm como foco o ensino de língua atual, justamente porque oferece uma visão diacrônica da trajetória da alfabetização, possibilitando ao pesquisador um olhar diferenciado sobre os problemas contemporâneos de ensino e aprendizagem de língua materna.

Outro trabalho também de cunho histórico é a tese de Razzini (2000), *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*, que retrata o percurso da disciplina de LP e de Literatura no ensino do antigo secundário do Colégio Pedro II (RJ).

Destaca-se também a pesquisa de Baumgartner (2009), que revisita o ensino de LP do oeste do Paraná nas décadas de 1960 e 1970 a partir de LDs, de documentos oficiais e de entrevistas com ex-professores e ex-alunos.

A respeito de pesquisas sobre LD, Batista e Rojo (2005), ao analisarem a produção científica sobre os livros escolares no Brasil de 1975 a 2003, constataram que há dois grandes grupos de pesquisa: “aquelas de caráter diacrônico e que fazem, em maior ou menor grau, uso de categorias e metodologia de natureza histórica e, por outro lado, aquelas de caráter sincrônico” (p. 21), sendo que o segundo tipo de pesquisa tem um número muito mais expressivo se comparado com o primeiro, nada menos que 95,5%. Dentro da parcela que resta para as pesquisas de natureza diacrônica, os 4,5%, que se referem a 87 trabalhos, somente cinco são sobre história de disciplinas escolares.

Esses números revelam o quanto os estudos sobre os LDs a partir de um enfoque histórico são poucos, principalmente quando se trata da construção da história de uma disciplina curricular.

Outro dado que se refere à pesquisa sobre LD é a baixa incidência dessa temática nas teses de doutorado. Batista e Rojo (2005, p. 28) revelam que embora houvesse maior oferta de cursos de doutorado por volta dos anos de 1990, “à medida que progridem na carreira universitária, os pesquisadores se desinteressam pelo tema do livro escolar, talvez, dentre outros fatores, pela pequena importância desse tema na hierarquia dos temas de pesquisa”. Somado a isso, os autores ainda acrescentam a ausência de encontros de pesquisas sobre os

LDs, o que implica, agregado aos outros fatores citados, um não-avanço dos estudos em torno desse tema.

Diante disso, esta pesquisa torna-se relevante no sentido de contribuir para a inserção desse enfoque de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna (reiterando, por meio do estudo histórico de livros didáticos) nas *agendas* de pesquisas em LA e em outros campos do conhecimento. O que pretendemos, com o estudo histórico que intentamos realizar, é colaborar com a construção da história do ensino e aprendizagem de língua materna e, em especial, compreender como a redação se constituiu ao longo dos anos como objeto de ensino e aprendizagem. A intenção é tentar desvendar de que modo era conduzido o ensino e aprendizagem da escrita e o papel que essa atividade representava para a época, em especial, para o autor dos LDs selecionados.

Para o desenvolvimento da pesquisa, organizamos esse trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo consiste no referencial teórico, que abarca, na primeira seção, as discussões sobre a concepção dialógica da linguagem na perspectiva bakhtiniana, com enfoque nos conceitos de *enunciado* e *gênero de discurso*. Considerando que este estudo orienta-se pela perspectiva sócio-histórica, a segunda e a terceira seções trazem, respectivamente, a constituição da disciplina de LP na escola brasileira e a constituição do livro didático de LP. O enfoque histórico dessas seções conduz ao contexto de produção em que os LDs de Theobaldo Miranda Santos circularam, permitindo melhor entendimento da concepção de ensino e aprendizagem de língua materna vigente na época, bem como dos fatores sociais que interferiram na constituição dos livros didáticos de LP nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Como o nosso foco de análise são as atividades de redação presentes em LDs de Theobaldo Miranda Santos, a seção 1.4 faz um retrospecto histórico e analítico das teorias sobre redação e produção de textos. Finalmente, o Capítulo termina com a seção que discute estudos sobre as atividades de escrita segundo a perspectiva sócio-histórica.

O segundo Capítulo discorre, em sua primeira seção, sobre a pesquisa documental, cujos procedimentos fundamentam este estudo. Com base nessa metodologia de pesquisa, na sequência adentramos ao contexto sócio-histórico e educacional de produção e circulação dos LDs de Theobaldo Miranda Santos e à caracterização do autor, bem como de sua produção editorial. Essa contextualização conduz à análise global dos LDs selecionados, a qual consiste na seção que encerra esse capítulo e faz a primeira entrada analítica dos LDs, por meio da apresentação geral desses livros.

O último capítulo culmina com a análise das atividades de redação encontradas nos quatro LDs selecionados. Essa análise se fez orientada pela concepção dialógica da linguagem, a qual articula os dados desta pesquisa ao seu contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, finalizamos com a apresentação de uma síntese que define como se constituem as atividades de redação presentes em LDs de Theobaldo Miranda Santos.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo desta pesquisa delimitou a construção de um referencial teórico constituído por cinco seções. Primeiramente, discutimos a concepção sócio-histórica da linguagem, lugar teórico de onde objetivamos observar a concepção de linguagem que norteia as atividades de redação dos livros didáticos em análise. Na sequência, na segunda seção, apresentamos a constituição da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, com destaque especial à perspectiva enunciativo-discursiva proposta por Geraldi e outros autores nos anos de 1980, que norteia a perspectiva político-teórica da disciplina de LP no nível institucional (órgãos oficiais de ensino). A apresentação da história da disciplina de LP na escola brasileira objetiva situar historicamente os livros didáticos em análise, com vistas a entender como se constituiu a escrita com objeto de ensino na escola e, de modo particular, nos livros em análise.

Temos ciência de que esses LDs eram destinados ao ensino primário (hoje primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental) e que a história da disciplina de LP que registramos refere-se mais especificamente ao Ginásio (hoje terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental) e Secundário (hoje Ensino Médio), mas consideramos que as concepções norteadoras do ensino de língua materna provavelmente sejam as mesmas e que ambos os ciclos apresentavam em seu currículo o ensino de língua materna (ainda que no primário tivesse outro nome a disciplina).

A terceira seção discorre sobre o livro didático de LP, considerando os fatores políticos e educacionais que interferiram, ao longo do tempo, na sua constituição. Com vistas a fundamentar a análise das atividades de redação presentes nos LDs de Theobaldo Miranda Santos, a quarta seção aborda as concepções de ensino e aprendizagem de redação e produção de texto que estiveram/estão presentes na prática escolar, bem como as teorias de texto. Finalmente, a última seção aborda algumas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da escrita na escola que se inscrevem na perspectiva sócio-histórica. Essa seção traz os aspectos teóricos e metodológicos que conduziram essas pesquisas, bem como suas conclusões sobre o ensino e aprendizagem desse conteúdo na escola.

1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

A partir da segunda metade dos anos de 1960, houve um crescente entusiasmo ideológico que favoreceu o ressurgimento da produção teórica do Círculo de Bakhtin, sobretudo com a reedição de obras como: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, *O Freudismo*, *Problemas da Poética de Dostoiévski* e com obras publicadas pela primeira vez, como *A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rebelais* (PONZIO, 2008).

De acordo com Rodrigues (2007, p. 152):

Círculo de Bakhtin é denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Mendvedev. Bakhtin faleceu em 1975, Voloshinov, na década de 1920 e Mendvedev, provavelmente, na de 1940.

Embora não fosse foco do Círculo de Bakhtin a problemática do ensino e aprendizagem de língua na escola, sua produção teórica repercutiu também em pesquisas pedagógicas, sobretudo a partir de meados da década de 1980. Nesse contexto, a concepção dialógica da linguagem bakhtiniana vai ao encontro da crítica que questionava a prática de ensino e aprendizagem da redação e da leitura em sala de aula (RODRIGUES, 2007).

Considerando que a teoria do Círculo de Bakhtin trouxe novas discussões para essa perspectiva que defende o ensino e aprendizagem da língua a partir das práticas de interação verbal, coloca-se em pauta, além das noções de interação verbal e dialogismo, o entendimento da presença dos gêneros de discurso como objeto de ensino e aprendizagem para as práticas de leitura, escuta e produção textual (RODRIGUES, 2007).

Diante disso e considerando a importância da teoria bakhtiniana para o desenvolvimento das práticas de ensino de LP segundo a perspectiva dialógica da linguagem, acreditamos que para este trabalho que tem por objetivo analisar como se constituem as atividades de redação como conteúdos de ensino em LDs de Theobaldo Miranda Santos, faz-se necessário o entendimento da concepção sócio-histórica de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, bem como dos conceitos de enunciado e de gênero de discurso. Apesar da concepção de

ensino presente nos LDs de Theobaldo Miranda Santos preceder a proposta de ensino a partir dos referenciais teóricos bakhtinianos, entendemos que a escola sempre trabalhou com a linguagem por meio dos textos e, inevitavelmente, pelos gêneros, mesmo que tenha tido uma concepção estrutural e imanente de texto e que a concepção de ensino e aprendizagem da escrita se baseasse no ensino e aprendizagem do código, tal como atesta Rojo (2008, p. 82, grifo da autora):

[...] seja nas práticas de estudo da língua ou dos *topoi* e figuras de retórica, seja nas práticas de leitura dos clássicos de antologias e seletas, seja nas de composição/redação, os gêneros (poéticos, retóricos), na tradição da poética e da retórica aristotélica, estavam desde sempre lá. Resta saber com que tratamento e suportando que práticas didáticas.

1.1.1 Concepção sócio-histórica da linguagem

A correspondência mútua entre signo e ideologia fica evidente quando Bakhtin (Volochínov) (1992 [1929], p. 31)¹² estabelece que o produto ideológico, diferentemente do corpo físico que se justifica por si próprio, “reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior”. Assim sendo, todo signo é ideológico e, da mesma forma, tudo que é ideológico tem um caráter semiótico, portanto, o signo decorre do mundo exterior, bem como há uma relação dialética e constitutiva entre signos e ideologia.

Mas o corpo físico também pode ser visto como símbolo. A imagem artístico-simbólica que decorre de um objeto físico consiste em um produto ideológico. Em outras palavras, o corpo físico quando convertido em signo, nesse caso constituído ideologicamente, “passa a refletir e a refratar [...] uma outra realidade” (BAKHTIN [VOLOSHÍNOV], 1992 [1929], p. 31). É o caso, por exemplo, do pão e do vinho, produtos de consumo que se tornam símbolos religiosos na comunhão cristã.

¹² Como a tradução da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* traz como autor, além de Bakhtin, também Voloshínov, optamos por indicar nas citações a dupla autoria. Da mesma forma, na sequência indicamos o ano da edição pesquisada, bem como entre colchetes o ano da primeira publicação.

Diante disso, Bakhtin (Voloshínov) (1992 [1929]) afirma que o signo não pode ser visto apenas como parte da realidade, pois, considerando que ele reflete e refrata uma outra, ele “pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, [...]” (p. 32). Essa refração é orientada pelo campo de criatividade ideológica em que se encontra o signo.

O Círculo se opõe ao conceito de ideologia visto da perspectiva idealista e do positivismo psicologista, justamente por essas correntes concebê-la a partir da consciência individual que, à luz dessas teorias, independe do mundo exterior. Para os autores do Círculo, a consciência só se torna consciência se for constituída de material sgnico-ideológico proveniente da interação social (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929]). Numa situação de interação social, o signo se materializa conforme o consenso entre os indivíduos, visto que “*as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929], p.44, grifo do autor). Nesse sentido, o signo torna-se uma espécie de “elo” que estabelece a comunicação social entre os fenômenos ideológicos e a consciência individual.

A materialização da comunicação social e seu aspecto semiótico têm sua *aparição* de forma mais clara e completa na linguagem verbal. Conforme Bakhtin (Voloshinov) (1992 [1929], p. 36, grifo do autor), “*a palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...] é o modo mais puro e sensível de relação social*”. É devido a isso que ela (a palavra) deve estar no primeiro plano de estudo das ideologias.

Ao contrário de outros signos, que permanecem inseparáveis de sua função ideológica específica, Bakhtin (Voloshinov) (1992 [1929]) caracteriza a palavra (como signo linguístico) como sendo *neutra*, por desempenhar qualquer função ideológica nos diferentes campos da criação, como estética, científica, moral. O autor também destaca o fato de a palavra ser material privilegiado da comunicação na vida cotidiana e o seu papel “como material semiótico da vida interior, da consciência” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929], p.37, grifo do autor). Isso implica dizer que a palavra, mesmo resultando do consenso entre os indivíduos, é produzida no organismo individual, independentemente de material extracorporal. Em função disso (de ser um instrumento da consciência individual), a palavra acompanha toda a produção ideológica, seja ela feita a partir de signos verbais ou não-verbais. Sendo assim, a produção cultural “torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929], p.38, grifo do autor). A produção ideológica, quando

compreendida, não se situa de forma isolada, mas se apoia na palavra e é acompanhada por ela.

Basicamente, essas propriedades justificam porque a palavra, ou seja, a linguagem verbal, é objeto fundamental para o estudo das ideologias.

Considerando a estreita relação entre linguagem e ideologia, na segunda parte da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (Volochínov) analisa os estudos da linguagem da época e, à luz das concepções que esses estudos estabelecem entre linguagem, sujeito e sociedade, agrupa-os em duas grandes correntes, que nomeia como: *subjetivismo idealista e objetivismo abstrato*.

Segundo Bakhtin (Volochínov) (1992 [1929]), o subjetivismo idealista, representado por Humboldt, Vossler e outros estudiosos da linguagem, considera a linguagem como criação individual, ou seja, para eles a expressão se fundamenta no psiquismo do indivíduo e se exterioriza valendo-se de um código de signos exteriores. Nessa perspectiva, o psiquismo individual é a fonte de criação da língua e, em virtude disso, as leis da criação linguística são vistas como equivalentes às leis da psicologia individual, conferindo a elas o foco de estudo para os linguistas e os filósofos da linguagem seguidores dessa corrente.

Bakhtin (Voloshínov) (1992 [1929], p. 72 – 73, grifo do autor) sintetiza o subjetivismo idealista em quatro proposições:

1. *A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.*
2. *As leis de criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.*
3. *A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.*
4. *A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.*

Vossler, que tem sua concepção linguístico-filosófica representada por essas proposições, compreende que a língua não é um sistema acabado com suas formas linguísticas (aspectos fônicos,

gramaticais) já esgotadas e vistas como essenciais à sua constituição. Para ele, a língua é um ato de criação individual da fala que pressupõe como importante, do ponto de vista da evolução da língua, a realização estilística e a modificação das formas abstratas (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929]).

Essa corrente supõe “um dualismo entre o que é interior e o que é exterior, como primazia explícita do conteúdo interior” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929], p. 111). Nesse ponto fica evidente a supremacia do interior em detrimento do exterior, de modo que as relações interpessoais são desconsideradas, acreditando que a expressão é produto interno independente do contexto social.

Já a vertente cujo maior expoente é Saussure, o objetivismo abstrato, tal como a própria denominação enuncia, abstrai a linguagem da cadeia comunicativa e concebe-a como um sistema. O esquema que resume a comunicação discursiva entre falante e ouvinte revela um locutor que não é interpelado pelo “outro” e um receptor que compreende a mensagem de forma passiva (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929]).

Basicamente, essa corrente resume-se a quatro proposições que visivelmente se opõem às proposições do subjetivismo idealista:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a

mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929], p. 82 – 83, grifo do autor).

Como podemos ver na primeira proposição, a língua, nessa segunda corrente, é vista como um sistema acabado com suas formas linguísticas. Apesar de considerar que cada ato de fala de criação individual é único, essa abordagem pressupõe que em cada enunciação se repetem os mesmos elementos. Esses elementos idênticos são vistos como normativos para cada ato de fala e “garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929], p. 77).

Sendo assim, a língua é vista como independente de seus falantes, do ato de criação individual, portanto se opõe aos seus usuários, na medida em que esses devem aceitá-la como um sistema pronto. Além disso, essa corrente considera-se que o sistema da língua não é governado pelas leis ideológicas e sim por leis linguísticas específicas, as quais “são puramente *imanentes e específicas*, irreduzíveis a leis ideológicas, artísticas, ou a quaisquer outras” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929], p. 79) e se estabelecem independente da consciência individual. Assim, a língua é vista como produto coletivo, uma instituição social normativa para cada indivíduo.

Nessa perspectiva, a lógica da língua do ponto de vista da diacronia em nada se relaciona ou se vincula à lógica da língua do ponto de vista da sincronia. Uma se opõe à outra, assim a evolução histórica da língua não se relaciona ao sistema da língua visto em seu tempo presente. É nesse ponto que as duas correntes divergem, justamente porque para o subjetivismo idealista a essência da língua está na sua historicidade, na renovação constante estabelecida pelo ato de criação individual; ao passo que, para o objetivismo abstrato, essas mudanças não passam de “detritos da vida da língua (mais exatamente, do imobilismo fenomenal desta), harmônicos inúteis e intangíveis do tom fundamentalmente estável das formas linguísticas” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929], p. 82).

Junto com a apresentação dessas duas grandes concepções da linguagem, Bakhtin (VOLOCHÍNOV) (1992 [1929]) faz a análise crítica dessas concepções. Segundo o autor, na primeira abordagem, a do subjetivismo idealista, o principal problema está em considerar um

interior (psiquismo) destituído de material semiótico e, portanto, sem conteúdo ideológico. Além disso, também quando sustenta que a expressão nasce do psiquismo do indivíduo ignora que a enunciação é determinada “antes de tudo *pela situação social mais imediata*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929], p. 112, grifo do autor), bem como pela situação social mais ampla.

Com relação ao objetivismo abstrato, Bakhtin (Volochninov) (1992 [1929]) questiona a língua vista como um sistema de formas normativas imutáveis, posto que, para o locutor (para atingir suas necessidades de interação), a forma linguística tem valor como signo variável e flexível a cada situação de interação e não como sinal estável.

Da mesma forma, para o interlocutor, o ato de descodificação não se resume ao simples reconhecimento de uma forma linguística. É necessário compreender a sua significação dentro de um contexto de interação. Assim, as formas da língua também não são vistas pelo interlocutor, nessa corrente, como sinais imutáveis e sempre idênticos.

A respeito disso, Bakhtin (VOLOCHÍNOV) (1992 [1929]) afirma que o sinal é caracterizado pela sua permanente significação, que não sofre mudanças em diferentes situações de emprego. Ele é identificado e funciona de forma imutável e unidirecional, tal como ocorre numa comunicação técnica, por isso “o sinal não pertence ao domínio da ideologia” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929], p. 93). É por essa razão que Bakhtin vê o signo linguístico do objetivismo abstrato como sinal. Em contrapartida, para o autor, o signo apresenta um caráter sensível e adaptável a cada situação. Nesse caso, o signo exige uma compreensão ativa, ou seja, algo que vai além do simples reconhecimento.

Em função disso, “*A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929], p. 130, grifo do autor). Uma única direção de significação não compõe um signo, mas, sim, um sinal.

Outro ponto crítico que cabe às duas correntes diz também respeito ao papel desempenhado pelo interlocutor que, conforme o subjetivismo idealista, em nada interfere no falante, como se esse último pudesse enunciar sem o destinatário. Da mesma forma, o objetivismo abstrato acredita na existência de uma comunicação com uma só via, nesse caso, a do falante que transmite a mensagem para um ouvinte passivo. De acordo com Bakhtin (2003 [1979]), a partir do momento em que o interlocutor percebe e compreende o discurso, imediatamente mobiliza em relação a ele uma ativa posição responsiva. Em outras palavras, esse ouvinte, frente ao discurso, “concorda ou discorda dele

(total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc” (p. 271). Por essa perspectiva, podemos concluir que toda enunciação vem acompanhada de resposta e, assim, o ouvinte é também um falante e essa sua resposta influencia a enunciação do falante.

A partir dessas considerações sobre essas duas correntes, o Círculo de Bakhtin propõe outra concepção de língua, que define o objeto de estudo da filosofia da linguagem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929], p. 123).

Esse excerto revela que o Círculo concebe a linguagem de modo dialógico, ou seja, como produto da interação entre os sujeitos situados histórico e socialmente. Não é, portanto, uma mera expressão individual destituída de material ideológico estabelecido pelas relações sociais, nem um sistema de formas linguísticas inertes e imutáveis do ponto de vista histórico.

Assim, o enunciado, seja ele oral ou escrito, constitui-se por meio da interação verbal, a verdadeira substância da língua. Pensando na língua como algo vivo pertencente à comunicação verbal concreta, Bakhtin (Volochínov) (1992 [1929], p. 124) propõe como ordem metodológica para seu estudo:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Nessa proposta metodológica, fica evidente que o estudo da língua parte dos enunciados e de seus tipos relativamente estáveis (os gêneros do discurso)¹³ em ligação com seu contexto de produção, os quais, por sua vez, estão inseridos em um quadro de relações sociais (que resulta da infraestrutura econômica). Disso podemos depreender que não se trata somente de uma ordem metodológica, mas também de uma ordem que concebe a enunciação individual como um fenômeno socioideológico.

Partindo dessas considerações, Bakhtin (Volochínov) (1992 [1929], p. 127, grifo do autor), tendo por base o materialismo dialético marxista, apresenta cinco proposições que resumem sua concepção sobre a natureza da língua. São elas:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.

¹³ A próxima subseção discorrerá sobre esses dois conceitos.

5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social.* A enunciação como tal só se torna efetiva entre os falantes. O ato da fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*.

Apresentada a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, na próxima seção abordamos os conceitos de *enunciado* e de *gêneros do discurso*.

1.1.2 Enunciado e gênero do discurso

As obras do Círculo de Bakhtin trazem inúmeras menções sobre enunciação/enunciado, mostrando que seu entendimento está relacionado com outros conceitos da teoria. Brait e Melo (2009) pontuam que a atenção especial a esses conceitos justifica-se pelo fato de o pensamento bakhtiniano conceber a linguagem sob o ponto de vista histórico, cultural e social, como algo que nasce a partir de sujeitos situados em contextos reais.

A respeito do conceito de enunciado, Bakhtin (2006 [1979], p. 274) afirma que ele é “a *real unidade* da comunicação discursiva”; é algo único e irrepetível, porque está vinculado a uma situação real de interação social. Sua forma é determinada pelos falantes e pela situação mais imediata, que, naturalmente, gera características singulares na sua concretização, bem como pela situação social mais ampla.

Tendo em vista que a linguagem e seu desenvolvimento dependem das relações sociais estabelecidas, fica evidente que sua dinâmica comporta a existência de dois sujeitos: o falante e o interlocutor. A palavra sempre se direciona a alguém com posicionamento responsivo, portanto “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1992 [1929], p. 112).

Se todo enunciado “espera” uma atitude responsiva, naturalmente, para o falante o papel do seu parceiro torna-se determinante no processo da comunicação discursiva. Conforme já mencionamos, ele espera uma resposta, uma reação, um comportamento. Além disso, seu enunciado se caracteriza também como respostas a outros enunciados já-ditos, pois, de acordo com o pensamento bakhtiniano, o falante não é o primeiro ser que se expressa. O seu enunciado, antes de tudo, está relacionado a outros enunciados anteriores ao seu. Bakhtin (2006 [1979], p. 272) caracteriza esse ponto

dizendo que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”.

Seus limites são demarcados pela “alternância dos sujeitos falantes”, que podem ser observados com nitidez empírica nos diálogos do cotidiano. Quando um finaliza, o outro, por seu turno, toma a vez da palavra¹⁴.

Devido a essas considerações, o conceito de enunciado não pode ser visto dentro de uma visão puramente gramatical ou textual. Segundo Bakhtin (2003[1979]), o paralelo estabelecido entre enunciado e oração possibilita um maior entendimento desse problema e das diferenças existentes entre essas duas realidades da linguagem (a língua como sistema formal e a língua como discurso, nos processos interacionais).

De acordo com Bakhtin (2006 [1979]), a oração está para as leis gramaticais, não resulta da interação verbal, portanto, não precede e não se dirige a alguém. Sua função está atrelada às categorias de unidade da língua. Já o enunciado é algo vivo que, mesmo dispondo de somente uma palavra, mobiliza a posição responsiva do seu interlocutor.

Esse paralelo estabelecido por Bakhtin - entre oração e enunciado - não só revela as diferenças existentes entre esses dois conceitos, mas principalmente a compreensão do que é conceber a linguagem de forma dialógica.

Bakhtin (2006 [1979]) denomina os enunciados que se alternam entre os sujeitos falantes de réplicas. Essa alternância caracteriza-se como um dos primeiros critérios que diferencia o enunciado como unidade da interação e as unidades da língua como sistema (a palavra e a oração, por exemplo). A outra peculiaridade é a conclusibilidade do enunciado.

Essa peculiaridade cujo principal critério diz respeito à possibilidade de atitude responsiva, também caracteriza o enunciado como unidade da comunicação discursiva. A cada réplica, há uma espécie de sinal (*dixi*) conclusivo que dá espaço à posição responsiva do interlocutor. De acordo com Bakhtin (2006 [1979], p. 281), a conclusibilidade é determinada por três fatores: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”.

¹⁴ Muito embora o diálogo cotidiano seja apenas um exemplo de como o enunciado se constitui na interação. Queremos ressaltar que o conceito de dialogismo não se limita ao conceito de diálogo e turnos da fala. O exemplo dado, que retiramos da obra de Bakhtin, funciona mais como uma metáfora para entender como se constitui o enunciado em termos semânticos, ou melhor, em termos de sentido.

No tocante à exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado, que se refere ao esgotamento/acabamento que o objeto e o sentido podem ter dentro do enunciado, destaca-se a sua flexibilização nos diferentes campos de comunicação. Em esferas sociais cujos gêneros permitem pouca criatividade, como, por exemplo, em documentos oficiais da esfera jurídica, a exauribilidade pode atingir estágio mais pleno. Ao contrário disso, em gêneros mais flexíveis, bem como em outras esferas da atividade e comunicação, como a esfera científica, por exemplo, o esgotamento do objeto e do tema é relativo, apenas o suficiente para o seu acabamento gerar uma atitude responsiva do interlocutor¹⁵.

O segundo elemento da conclusibilidade, o projeto de discurso do falante, que está relacionado ao primeiro e ao terceiro fatores, determina o todo do enunciado, os seus limites. Numa situação discursiva, é tendo em vista a intenção do falante que o interlocutor imediato percebe a conclusibilidade do enunciado.

Em relação ao terceiro fator, que diz respeito ao gênero de discurso escolhido pelo falante a partir da sua intenção discursiva, Bakhtin (2006 [1979], p. 282) afirma que:

[...] essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.

Outra peculiaridade que pertence ao enunciado e que o diferencia de qualquer unidade gramatical é a expressividade. Conforme já exposto, o enunciado é vivo e situado historicamente e socialmente, portanto, possui autor e interlocutor. Como consequência disso, ele traz consigo a posição valorativa do falante, que também determina a sua composição e o seu estilo. Nesse sentido, não há como existir um enunciado neutro, livre de caráter expressivo.

A entonação expressiva é uma das formas de exprimir a relação emocional do falante com o seu objeto de fala (já discursivizado e valorado pelos já-ditos). A respeito disso, em *Discurso na vida e discurso na arte*, Bakhtin (Voloshinov) ([1926]) acrescenta que por

¹⁵ Pensemos em uma dissertação, por exemplo, cujo acabamento se delinea pelo que se entende como sendo um trabalho para o grau de mestre e pelo atendimento dos objetivos propostos na pesquisa.

estar situada entre o contexto extraverbal e verbal, sua natureza é essencialmente social, ou seja, está em contato com a vida e, portanto, está suscetível ao ambiente dos sujeitos da comunicação discursiva. Assim sendo, a entonação, seja qual for o seu tom de expressividade – reprovação, admiração, ironia –, só pode ser compreendida se relacionada “com os julgamentos de valor presumido por um dado grupo social” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], [1926], p. 7).

Conforme já dito no início desta sessão, o enunciado, como elo na comunicação discursiva, está relacionado aos outros enunciados que o antecederam e, também, aos enunciados-respostas. No primeiro caso, a estreita relação de um objeto de discurso com os outros enunciados já-ditos, uma vez que o acesso aos objetos do discurso é mediado pelos já-ditos, confirma a posição de que o discurso do outro se reflete na constituição do enunciado. Além disso, o enunciado também está ligado aos enunciados-resposta, porque sua criação leva em conta a atitude responsiva do interlocutor. Por mais monológico que pareça ser um enunciado do ponto de vista da sua materialidade, sua construção é sempre sustentada tendo em vista o destinatário. Sua existência depende desse alguém, que varia conforme o campo de atividade humana e seu papel social desempenhado no momento da comunicação discursiva. Há uma certa antecipação do que está por vir: o falante, com base na possível percepção que o interlocutor possa ter do seu enunciado, constrói a sua fala prevendo a compreensão responsiva dele.

Bakhtin (2006 [1979], p. 302,) acrescenta que “essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado”. Assim sendo, a presença do destinatário torna-se indispensável para a construção do enunciado, de modo que, se não houver direcionamento, não há enunciado.

Bakhtin (2006 [1979]) acrescenta ainda que apesar do enunciado ser único e individual, a esfera social que engendra a sua construção “possui seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 262), os gêneros de discurso. Se, por um lado, o enunciado apresenta o seu caráter exclusivo, por outro, ele atende ao que é construído pela tradição.

A respeito do *gênero de discurso*, Bakhtin (2006 [1979]) explica que em meio às diversas esferas sociais, que abarcam as mais variadas atividades humanas, a interação entre os sujeitos se dá pelo uso da linguagem, que, por sua vez, se concretiza na forma de enunciados. A situação social imediata dentro de seu campo de atividade humana e a situação social de interação mais ampla é que determinam o enunciado,

garantindo-lhe exclusividade em cada uso particular da linguagem. No entanto, conforme já dito, as esferas sociais, nos processos interacionais, produzem historicamente as suas formas discursivas, ou seja, os gêneros do discurso, no qual se configuram os enunciados, apesar de serem únicos e irrepetíveis.

A respeito do conceito de gêneros do discurso, Rodrigues (2007) afirma que a expressão “tipos de enunciados” do Círculo de Bakhtin não pode ser confundida com “sequências textuais¹⁶” ou com qualquer outra taxionomia de textos, pois “o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais” (p. 164). A autora atesta essa assertiva comparando os gêneros *biografia científica* e *romance biográfico*. Embora apresentem semelhanças formais, ambos pertencem a esferas sociais diferentes (respectivamente, à científica e à artística), portanto, suas funções discursivas ideológico-discursivas são distintas. Logo, são gêneros distintos, apesar das semelhanças formais (ambos narram a vida de alguém, por exemplo).

Por estar associada às inúmeras atividades humanas, Bakhtin (2006 [1979]) afirma que é infinita a quantidade de gêneros do discurso. Quanto mais complexo se torna um determinado campo de atividade, maior será o seu repertório de gêneros de discurso. Em outras palavras, para cada situação social de interação, o falante dispõe de um gênero específico e adequado para se expressar. “*Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 282, grifo do autor). Outro ponto destacado pelo autor é o caráter plástico e flexível dos gêneros de discurso, quando comparados com as formas da língua.

O autor acrescenta ainda no que diz respeito ao rico repertório de gêneros, que essa diversidade deve-se às diferentes funções que os gêneros podem assumir frente às diferentes situações sociais de interação e ao papel social dos interlocutores nessa situação, bem como ao grau de proximidade e relacionamento estabelecido entre eles (BAKHTIN, 2006 [1979]).

¹⁶ As sequências textuais dentro da perspectiva teórica de Adam referem-se à composição interna do texto, aos componentes textuais que atravessam os gêneros, a saber: a sequência narrativa, a sequência argumentativa, a sequência descritiva, a sequência explicativa e a sequência dialogal (BONINI, 2007).

Conforme Bakhtin (2006 [1979], p. 282 - 283), o gênero está presente na vida do indivíduo desde a aprendizagem/apropriação da língua materna:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).

No processo de construção do enunciado, a escolha das palavras também não recorre ao sistema da língua. Para Bakhtin (2006 [1979], p. 292-293), “costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero”.

Mesmo quando pertencem a uma esfera social comum, os gêneros do discurso apresentam “traços” que os diferenciam entre si. Essa heterogeneidade não possibilita um estudo analítico do gênero a partir de um plano padrão. Isso porque gêneros do discurso diferentes podem apresentar fenômenos heterogêneos.

Bakhtin (2006 [1979]) afirma que as diferenças entre gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários tornam-se relevantes para melhor compreensão da natureza do enunciado. Segundo o autor, os gêneros primários e secundários estabelecem uma relação muito próxima. Essa “ligação” é visível ao se tentar definir os limites entre esses dois grupos.

Os gêneros discursivos primários consistem nos *tipos de enunciados* decorrentes da comunicação cotidiana (bilhete, réplica do diálogo cotidiano...). Já os gêneros discursivos secundários “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito

desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 263), ou seja, no domínio das esferas sociais formalizadas (ciência, escola, igreja etc). Os gêneros secundários estão relacionados aos primários porque, na sua origem, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, que, por conseguinte, transformam-se, perdendo os traços iniciais e adquirindo outro caráter, conforme o novo contexto de organização cultural.

No que diz respeito à composição do gênero e considerando que todo enunciado é constituído por tema, estilo verbal e construção composicional, Rodrigues (2007, p. 167, grifo da autora) afirma que Bakhtin também define os gêneros do discurso “[...] como *tipos* temáticos, estilísticos e composicionais dos enunciados singulares”.

O conteúdo temático refere-se ao objeto discursivo, à finalidade discursiva e à orientação de sentido para com o gênero e os sujeitos da interação. Já a composição, em virtude da diversidade e da heterogeneidade de composição textual do gênero, não permite um plano comum para a sua análise. Algumas pesquisas sobre gênero associam a sua composição às sequências textuais propostas por Adam. No entanto, essa articulação não se assenta à proposta do Círculo, tendo em vista que a teoria de Adam é posterior à teoria de gêneros bakhtiniana, e também porque Bakhtin distingue a composição como objeto da linguística e a composição como objeto da poética e dos estudos dos gêneros de natureza translinguística, a qual, nesse último caso, considera os aspectos discursivos do enunciado: finalidade ideológica, valores axiológicos das esferas sociais (RODRIGUES, 2007).

Rodrigues (2007, p. 168, grifo da autora) afirma que o estilo consiste no “uso *típico* dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”. Sobre esse elemento constitutivo do gênero, Bakhtin (2006 [1979]) reforça que dependendo do campo de atividade discursiva e do gênero, o estilo do enunciado pode ter um caráter mais flexível, revelando maior ou menor grau de individualidade do falante; ou, em alguns gêneros, ele pouco se manifesta, tal como ocorre nos gêneros dos documentos oficiais.

Rodrigues (2007) afirma que em virtude da íntima relação do gênero discursivo com a situação social de interação, sua noção (de situação social de interação) pode ser articulada ao conceito de *cronotopo*.

Cada gênero está assentado em um diferente cronotopos, pois inclui um horizonte espacial e

temporal (qual esfera social, em que momento histórico, qual situação de interação), um horizonte temático e axiológico (qual o tema do gênero, qual a sua finalidade ideológica-discursiva) e uma concepção de autor e destinatário (RODRIGUES, 2007, p. 165).

É por essa razão que o gênero do discurso não pode ser visto fora do seu contexto social (espaço) e histórico (tempo). Como produto cultural, ele é transmitido de geração em geração de modo a orientar as formas de interação social. Porém, com base em Rodrigues (2007), esse caráter regulador (de regularidade de uso) é relativo, pois, ao se levar em conta as conexões que o gênero discursivo estabelece com as relações sociais, fica em evidência o fato de que seu uso é marcado pela situação social de interação e pelos enunciados individuais. Nesse sentido, toda a situação imediata que engendra o gênero discursivo permite a sua permanência, mas também, dialeticamente, o seu movimento, a sua mudança. Ele (o gênero) carrega o novo e o velho, o presente e o passado, o contemporâneo e o antigo, ou seja, ao mesmo tempo em que se renova a cada situação de interação, por sinal individual e única, ele também recorre à tradição, rememorando o seu passado.

Machado (2008) apresenta quatro pontos que sintetizam a abordagem cronotópica dos gêneros discursivos. O primeiro deles diz respeito à mobilidade do gênero no tempo e no espaço. Nesse contexto, a obra (um enunciado) não se limita à época de sua criação, ela é representativa tanto no passado quanto no futuro. De certa forma, é distanciando-se de seu tempo de surgimento que a obra ganha novos sentidos, um novo valor dentro da cultura. O outro ponto expressa que a “cultura é uma unidade aberta, não um sistema fechado em suas possibilidades” (MACHADO, 2008, p. 166). Para a autora, Bakhtin expressa que um sistema cultural tem o que dizer em qualquer tempo, pois ele não está fixo em seu momento de criação como um produto ultrapassado que nada possa contribuir com o presente.

Dirigir um olhar *extraposto* a um sistema cultural significa compreendê-lo. Esse outro ponto da teoria cronotópica revela, conforme Machado (2008, p. 160), que “um observador só enxerga a cultura alheia quando se coloca de um ponto de vista exterior a ela”.

O último ponto refere-se às transformações que os gêneros discursivos, como fenômenos marcados pela diversidade cultural, sofrem ao acompanhar as relações sociais. Se o propósito do gênero é

atender às necessidades culturais, logicamente que sua constituição deverá estar adequada às formações em curso (MACHADO, 2008).

Tendo em vista essas considerações, podemos concluir que o ensino e a aprendizagem de língua materna centrados na perspectiva do ensino operacional e reflexivo da linguagem concebem a linguagem como discurso, como algo vivo que é produto da interação entre os sujeitos, e que essa interação é mediada pelos gêneros do discurso. No entanto, ao longo de sua constituição, e ainda hoje em muitas escolas, a disciplina de LP esteve/está atrelada a outras concepções de linguagem, como resultado, dentre outros, das finalidades da disciplina no contexto escolar. Para melhor entendimento dessa problemática, a próxima seção esboça o percurso histórico da disciplina de LP e de que forma ela se transformou no Brasil tendo em vista suas relações próximas com os propósitos políticos e sociais de cada época.

1.2 A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

O processo de formalização dos saberes e a criação de currículos devem-se ao surgimento da escola. Foi essa instituição¹⁷, dada as suas finalidades sociais, que estabeleceu a existência e a organização dos saberes escolares em disciplinas. Nesta seção objetivamos discutir os saberes e as disciplinas que se organizaram em torno da língua portuguesa tida como língua materna e oficial do país. Antes de chegar ao formato atual, a(s) disciplina(s) em torno da língua portuguesa passou(aram) por uma série de transformações que se constituíram em conformidade com as necessidades e interesses econômicos, políticos e sociais de cada momento histórico (SOARES, 2004).

De acordo com Soares (2004), na época do Brasil colonial o idioma português¹⁸ não era componente curricular, apenas servia de instrumento para a alfabetização nas chamadas escolas menores. Assim, os poucos que frequentavam a escola aprendiam a ler e a escrever em português para, em seguida, estudar a gramática do latim. Nessa época,

¹⁷ Muitas vezes nomeamos nesta dissertação a escola como *instituição escolar*, dado o uso comum dessa expressão, embora nos estudos do Círculo de Bakhtin a nomeação das atividades humanas segundo suas finalidades sociais seja *esferas sociais*.

¹⁸ Embora considerada oficial, a língua do colonizador não prevalecia no cotidiano social dos portugueses, dos indígenas e de falantes de outras línguas; era a *língua geral* (línguas que tinham em sua origem o ramo tupi) que era usada pelos habitantes da colônia (SOARES, 2004).

até meados do século XVIII, a escola era regida pelos jesuítas através do *Ratio Studiorum*, o programa curricular da Companhia de Jesus, que determinava, após a alfabetização, o estudo da gramática da língua latina e o estudo da retórica.

Luz-Freitas (2004) argumenta que o modelo jesuítico tinha dois enfoques: um de caráter utilitário, que buscava a disseminação da igreja católica com a catequização dos índios e a formação de uma comunidade economicamente autossuficiente; e outro, com o propósito de contribuir para a formação de uma elite à disposição dos interesses de Portugal.

Com o advento da Reforma Pombalina em 1759, o uso do português passou a ser obrigatório no território brasileiro, favorecendo, assim, a sua inserção na escola, através do uso dos manuais produzidos pelo governo português para fins pedagógicos e político-sociais. Devido à expulsão dos jesuítas, outro programa curricular passou a ser seguido, o qual contemplava, além da retórica e da gramática latina, a gramática da língua portuguesa (SOARES, 2004), que ainda não se constituía em uma disciplina escolar, mas como conteúdo da disciplina de Gramática.

Essas medidas de reorganização da sociedade escolar eram resultado do movimento iluminista, que se apoiava nos princípios racionalistas e cartesianos (LUZ-FREITAS, 2004).

Desde então, essas disciplinas persistiram ao longo dos séculos, mas, progressivamente, o latim¹⁹ foi perdendo o seu espaço e a poética desvinculou-se da disciplina de Retórica²⁰, tornando-se uma disciplina curricular independente. Conforme Soares (2004), com a fundação, em 1837, no Rio de Janeiro, do Colégio Pedro II, o qual foi modelo para o ensino secundário no Brasil, as disciplinas de Retórica e Poética (essa última abrangendo o conteúdo de literatura) compunham o estudo da língua portuguesa no currículo. Somente no ano seguinte, 1838, o regulamento passa a incluir, além das disciplinas de Retórica e Poética, a Gramática Nacional. Tal com atesta a autora, os LDs – as gramáticas e os manuais de Retórica - publicados na segunda metade do século XIX são amostras que indicam a presença dessas disciplinas no sistema de ensino brasileiro.

¹⁹ Ao mesmo tempo em que a língua portuguesa se constituía como componente curricular, a gramática latina foi perdendo seu prestígio social até ser excluída do sistema escolar no século XX. Paralelo a isso, a gramática da língua portuguesa foi ganhando espaço, tornando-se autônoma (SOARES, 2004).

²⁰ Conforme Soares (2004, 163), “a Retórica persistiu como componente curricular do século XVI ao século XIX.

No que diz respeito ao surgimento da disciplina de Português, Soares (2004, p. 164) afirma que:

Retórica, poética, gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português.

A autora acrescenta a favor dessa assertiva que o cargo de professor de português foi criado em 1871, por decreto imperial. Para vários estudiosos, esse decreto imperial iniciou, oficialmente, o ensino da língua vernácula (SOARES, 2004).

Apesar da nova denominação, a disciplina de Português manteve o mesmo formato com a tríade: gramática, retórica e poética até a primeira metade do século XX, tendo em vista que o alunado – alunos pertencentes aos grupos sociais privilegiados - a quem a escola servia continuou sendo o mesmo.

Assim, embora a disciplina se denominasse português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos (SOARES, 2004, p. 165).

O período que iniciou na década de 1950 foi marcado pelo processo de democratização da escola. Conforme Soares (2004), o número de alunos do ensino médio, nos anos de 1960, chegou a triplicar e do primário duplicou.

A escola, por sua vez, tendo em vista o novo público, sofreu transformações no que se refere ao seu papel e aos seus objetivos enquanto esfera social. Soares (2004) afirma que em razão disso e da progressiva transformação das condições sociais e culturais, houve um redimensionamento da disciplina de LP, a qual passou a trabalhar o texto e a gramática de forma aparentemente articulada: “ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática” (SOARES, 2004, p. 167).

Como prova disso, a autora afirma que:

[...] nos anos 50, já não mais se tem a convivência com autonomia de dois manuais, uma gramática e uma seleta de textos, nas aulas de português: agora, gramática e textos passam a constituir um só livro (SOARES, 2004, p. 168).

Com a inclusão do texto, o LD passou a incluir, além da gramática, exercícios de vocabulário, interpretação e redação. Nos anos 50, ainda permaneceu certa separação entre os conteúdos: os textos para leitura, que ocupavam uma parte do livro, e a gramática, que concentrava-se na outra metade. Somente nos anos de 1960 houve a fusão: texto acompanhado de interpretação e tópico gramatical em uma mesma unidade de ensino²¹. Embora a inserção do texto expresse uma mudança significativa, a prática de ensino de língua ainda tinha como ponto central a gramática, tal como atesta Soares (2004, p. 168):

Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto.

Nos anos de 1970, por influência da Teoria da Comunicação, que apregoava a linguagem como forma de comunicação, e da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5692/71), em consonância com a ideologia do período militar, a disciplina de LP passou por várias mudanças: tanto de caráter teórico-metodológico quanto de ordem organizacional. Com base em Soares (2004, p. 169, grifo da autora), observamos que o nome da disciplina passou a ser “*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 [...] passa a ser *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*”.

²¹ No segundo capítulo, quando apresentaremos a análise global dos livros didáticos desta pesquisa, essa configuração ficará mais clara.

No que se refere à nova concepção de linguagem que deveria pautar o ensino e aprendizagem, o ensino de língua deveria ser voltado para fins pragmáticos, com uso de textos do cotidiano e com o acréscimo da leitura de textos não-verbais. À luz do esquema de comunicação dessa teoria, o ensino deveria tratar o aluno como “emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos” (SOARES, 2004, p. 169).

Retomando o ideal de universalização da escola implementado no Brasil nessa época, Britto (2008 [1997]) afirma que os movimentos de reforma da disciplina de LP, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à metodologia, estavam intrinsecamente relacionados a ele (ideal de democratização da escola). Embora relacionados, conforme o autor, o que se verificou foi um progressivo avanço do acesso à escola, mas não acompanhado das mudanças de finalidade e metodologia do ensino de língua portuguesa adequada a essa nova demanda.

Soares (2004) coloca essa divergência entre democratização do acesso à escola com a democratização da escola como um fator responsável pelo fracasso escolar. Nesse sentido, não houve uma ressignificação do ensino de LP adequada aos alunos das diversas camadas populares que passaram a frequentar a escola pública, nem com as novas demandas sociais relacionadas ao uso/proficiência da língua nas diversas instâncias sociais.

Britto (2008 [1997]) considera a repercussão teórica de Paulo Freire como um movimento importante que questionou o ensino de LP da época e que impulsionou a sua transformação/modificação. Esse movimento, iniciado no período pré-militar, contrapõe-se ao ensino de LP ingênuo, técnico e distante das relações sociais estabelecidas no mundo. O que se propõe é um ensino articulado ao fazer do educando inserido em seu contexto social. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem, nessa perspectiva, devem ocorrer num sentido dialético, em que ambos, professor e aluno, aprendem no processo de construção do conhecimento.

Esse período de repressão durante o período militar foi marcado por certo descontentamento, até mesmo da parte dos setores mais conservadores, com relação ao baixo desempenho dos alunos na leitura e na escrita. Nessa circunstância, a validade do ensino da gramática tradicional passou a ser questionada, favorecendo, nos anos de 1980, os movimentos de reforma do ensino de LP. Britto (2008 [1997]) aponta duas orientações que se destacaram nesse período: a que, com base em Câmara Jr., Macambira, Lemle, Kato, Perine, entre outros, defende o

ensino renovado da gramática na escola; e a orientação defendida por Geraldi e Franchi a partir do ensino de língua operacional e reflexivo.

A corrente que propõe um ensino de gramática renovado não é constituída por uma única linha de pensamento, mas recobre as orientações de diversos autores que têm em comum o reconhecimento de que a gramática tradicional é inadequada e a defesa do ensino regular e sistemático da gramática. A defesa da permanência do ensino da gramática se sustentava em diferentes opiniões, conforme apresenta Britto (2008 [1997], p. 151):

[...] contribui para melhorar a expressão e a capacidade de comunicação (Câmara Jr., Lemle); faz parte da tradição e da cultura nacional (Perini, Câmara Jr. Macambira); é um objeto cientificamente relevante e pode contribuir para a capacitação do raciocínio e da prática científica (Perini, Kato, Lemle).

No que diz respeito à modalidade linguística a ser estudada, todos os adeptos dessa corrente estabelecem “o português culto, falado e escrito, em seu registro formal” (BRITTO, 2008 [1997], p. 151), embora alguns, entre eles Câmara Jr., Lemle e Perini, reconheçam a existência de outras variedades linguísticas.

Britto (2008 [1997]) finaliza a abordagem do ensino renovado da gramática pontuando que para Perini, Kato e Lemle, a gramática não encerra as possibilidades de estudo da língua, da mesma forma, não é seu conhecimento que garante um melhor desempenho linguístico na oralidade, na leitura ou na escrita. Em contrapartida, Câmara Jr. e Macambira defendem o contrário, ou seja, concebem a gramática como centro dos estudos da língua e seu conhecimento como requisito para um bom desempenho linguístico.

Seguimos agora para as discussões sobre a reforma do ensino de LP com a outra orientação, o ensino de LP operacional e reflexivo, com enfoque na abordagem interacionista, a qual foi difundida por João Wanderley Geraldi no Brasil por meio da publicação dos livros *O texto na sala de aula* (2008 [1984]) e *Portos de Passagens* (2003 [1991]).

Esse novo modo de “pensar” a linguagem desencadeou mudanças não só no âmbito da LA, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna, mas, principalmente, no entendimento do homem e de seu processo de constituição enquanto sujeito social.

Entender a linguagem como um *espaço* que medeia a interação implica assumir a importância do processo interlocutivo para a constituição do sujeito. Nas palavras de Geraldi (2003 [1991], p. 4-5, grifo do autor), “a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; [...] ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir”.

Essa ideia revela que a língua, assim como o sujeito, está em constante processo de formação; não é, portanto, um produto pronto nem acabado. Além disso, podemos notar também reciprocidade nesse processo: tanto a linguagem é constitutiva do sujeito quanto o sujeito a constrói e a reconstrói em cada situação de interação.

O processo de construção e reconstrução da linguagem leva à noção de trabalho linguístico, discutida por Geraldi (2003 [1991], p. 11, grifo do autor):

Individualmente, nos processos interacionais de que participamos, *trabalhamos* na construção de sentidos “aqui e agora”, e para isso temos como “material” para este trabalho a *língua* que “resultou” dos trabalhos anteriores. Nossas operações de construção de textos ou discursos operam com tais recursos linguísticos, e com outros recursos da situação, e seu retorno em cada acontecimento discursivo não se dá sem as marcas de suas presenças em acontecimentos anteriores.

A interação entre sujeitos situados histórica e socialmente se dá por meio das operações “com as quais se determina, nos discursos, a semânticidade dos recursos expressivos utilizados” (GERALDI, 2003 [1991], p. 13).

Nesse íterim, o trabalho discursivo produz a língua como uma sistematização relativamente estável, que permite o seu constante movimento nos processos interlocutivos. Essa movimentação, fruto do cruzamento dos sistemas de referência e da diversidade dos interlocutores situados em diferentes contextos sócio-históricos, é que pressupõe a indeterminação semântica da língua (GERALDI, 2003 [1991]).

Ao conceber o papel do sujeito como constitutivo da linguagem, Geraldi (2003 [1991], p.16, grifo do autor) estabelece que “há ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem e as ações que fazem *sobre* a linguagem” e, ainda, as “ações *da* linguagem”.

As ações que se fazem com a linguagem indicam que os processos interlocutivos, movidos pelos embates entre os sistemas de referência, sustentam-se no interesse de agir sobre o outro. *”Através destas ações alteram-se as relações entre os sujeitos envolvidos no processo”* (GERALDI, 2003 [1991], p. 29, grifo do autor), posto que os conteúdos do discurso se transformam em função dos objetivos do locutor e “porque são apresentados como uma construção específica do real” (GERALDI, 2003 [1991], p. 33).

A respeito das ações que se fazem sobre a linguagem, Geraldi (2003 [1991]) diferencia-as das ações que se fazem com a linguagem, argumentando que naquele caso o locutor trabalha sobre os recursos expressivos, com o objetivo de produzir sentidos e de atrair a atenção do outro para esses elementos. O autor acrescenta ainda que:

A ação sobre a linguagem é responsável por deslocamentos no sistema de referências, pela construção das novas formas de representação do mundo (note-se a importância das metáforas, dos raciocínios analógicos, das comparações, etc.) e pela construção de sentidos novos mesmo para recursos gramaticalizados, atribuindo-lhes sentidos que, embora externos à gramática, são fundamentais enquanto “efeitos de sentido” no discurso (GERALDI, 2003 [1991], 43).

Em contrapartida, a ação da linguagem tem como agenciadora a própria linguagem. Geraldi (2003 [1991]) estabelece que essas ações podem ser as constrições das formas da língua e os sistemas de referência, que permitem a significação do sistema linguístico. No entanto, não tem somente a função normativa, pois, elas:

[...] quer no sentido estrito de interferência nas próprias possibilidades de percepção e de raciocínio linguístico-dicursivo, quer em sentido mais amplo de constituição de um modo de ver o mundo (na construção de sistemas de referência), limitam e estabilizam formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo (GERALDI, 2003 [1991], p. 57).

Conforme enunciamos, a perspectiva interacionista da linguagem para a disciplina de LP na proposta de Geraldi (2003 [1991])

e de outros autores toma a unidade textual como essencial no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Britto (2008 [1997]) nomeia essa orientação como reflexiva e operacional justamente porque são propostas outras finalidades para a disciplina de LP, a saber o ensino e a aprendizagem da leitura/escuta, da produção de texto e da análise linguística. Assim, acredita-se que é operando com a língua por meio de texto que o sujeito aprende e domina os recursos expressivos da língua.

Segundo o autor, a prática de leitura/escuta, a prática de produção de texto e a prática de análise linguística devem se desenvolver tendo em vista o trabalho com o texto.

[...] tais práticas não podem, obviamente, ser, tomadas como atividades, estanques, mas, ao contrário, interligam-se precisamente na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante. A reflexão linguística, terceira prática apontada, se dá concomitantemente à leitura, quando essa deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor [...] (GERALDI, 1996, p. 73).

Podemos observar, nessas considerações, que o trabalho com o texto, naturalmente, passará as três unidades de ensino, uma vez que não são frases isoladas ou textos artificiais que serão tomados como objeto de leitura ou como produto final da atividade de escrita, mas textos reais, proferidos por falantes reais, que exigem de seus leitores ou produtores o exercício de operar e refletir sobre a língua.

A produção de texto²² é considerada por Geraldi (2003 [1991], p. 135) “como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. É no texto que a língua se materializa como formas discursivas e enquanto discurso. Nesse processo, o sujeito autor recorre ao novo e ao velho, compromete-se com sua palavra e, ao mesmo tempo, articula-se ao mundo discursivo do qual faz parte.

Tendo por base esse processo de produção de discurso, Geraldi (2003 [1991]) diferencia dois tipos de atividades que circulam no

²² Esse assunto será retomado na seção 1.4, que aborda os estudos sobre a produção de texto.

ambiente escolar: a prática de redação e a prática de produção de texto. Quando ocorre a primeira atividade, segundo o autor, a atividade escrita tem seu fim para a escola, ou seja, o aluno escreve porque o professor pediu e não para atender a uma necessidade social, interativa. Nesse caso, encaixa-se como exemplo de exercício de redação a escrita a partir de gravuras ou de temas relacionados às datas comemorativas, em que o aluno busca reproduzir a fala do professor dentro do número de linhas estipulado. “Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola” (GERALDI, 2008 [1984], p. 89).

Já a prática de produção de texto consiste numa atividade que não se limita ao espaço escolar, pois o aluno assume-se como autor/locutor de uma relação de diálogo que ele estabelece com destinatários reais e/ou presumidos. Assim sendo, Geraldi (2003 [1991], p. 137) afirma que uma produção de texto exige que: “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”.

Sobre *ter o que dizer (a)*, Geraldi (2003 [1991]) assinala que a escola deve ter como ponto de partida a experiência do vivido, com vistas a ampliar a visão do aluno, o qual deve perceber que sua realidade está inserida em um contexto maior. No que se refere a *razões para dizer*, em situações discursivas, naturalmente, o aluno como locutor/autor terá motivo para dialogar com seu destinatário, presumindo o objetivo da interação. A *definição de interlocutores* implica afirmar que toda produção, seja ela oral ou escrita, orienta-se tendo em vista a imagem que se constrói do leitor (interlocutor).

Além disso, o aluno deve escolher estratégias que atendam a esses fatores, por isso é nessa circunstância que o professor age “como “co-autor”, que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu” (GERALDI, 2003 [1991], p. 164).

A unidade de ensino leitura/escuta repete, basicamente, o mesmo processo de interação que ocorre na produção de texto, mas o aluno na condição de leitor/interlocutor, sendo que o ponto de encontro entre ele e o autor/locutor é mediado pelo texto. Uma situação de interlocução pressupõe da parte do interlocutor uma atitude responsiva frente ao enunciado do autor/locutor. Assim, o aluno como leitor não está numa posição de reconhecimento de sentidos, ou como um mero reproduzidor das significações do professor, mas está como um produtor de sentidos.

Geraldi (2003 [1991], p. 166), ao afirmar que “o produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico”, expressa a ideia de que a significação da produção não pode ser controlada pelo autor/locutor, isto porque ela depende também da significação que o leitor lhe atribui. A cada leitura a significação se renova, pois não se trata do mesmo leitor/interlocutor.

Considerando que a leitura está atrelada ao para quem se lê, Geraldi (2003 [1991], 2008 [1984]) estabelece que ela pode servir como:

a) *leitura-busca-de-informações*: a qual deve estar sempre associada à vontade que o leitor tem de encontrar possíveis respostas para suas dúvidas, de tentar averiguar se suas suposições ou hipóteses são aceitas, a fim de construir um conhecimento para seu uso;

b) *leitura- estudo-do-texto*: um sujeito também pode recorrer a um texto para estudá-lo, pensando não em encontrar respostas para as suas perguntas, como no exemplo anterior, mas de compreendê-lo em suas partes e em sua totalidade, de modo a saber como se processou a forma de interlocução estudada;

c) *leitura-pretexo*: que pressupõe o uso do texto em outras atividades, como para a produção escrita de outro texto, para a realização de dramatizações ou para a criação de alguma obra artística. A respeito da utilização do texto como *pretexo* para a reflexão sobre a língua, o autor salienta que o problema não está em conduzir uma análise voltada para a descoberta de como o autor constrói linguisticamente o seu texto, mas está na aplicação de conceitos e construções sintáticas pré-estabelecidas e firmadas como modelos a serem seguidos;

d) a *leitura-fruição*: é apontada pelo autor como a que menos ocorre em sala de aula, uma vez que ela está associada à ideia de desperdício de tempo, como algo que não acrescenta nada ao aluno, que não resulta em um produto. É em razão disso que o professor, como medida para garantir a leitura do aluno, solicita uma atividade final. Ao contrário, a leitura prazer ocorre quando o professor não tendo sua atenção voltada a essa produção final, procura desenvolver no aluno uma atitude favorável à leitura. Essa ação deve basear-se numa prática de respeito à caminhada do aluno enquanto leitor, que permita a divulgação e a indicação de livros entre os alunos e que proporcione uma leitura ampla e diversificada (GERALDI, 2003 [1991]).

Essas quatro formas interlocutivas apresentadas não são as únicas que podem aparecer dentro do contexto escolar de ensino-aprendizagem, principalmente quando o professor tem por objetivo

ampliar o que tem para dizer e as forma de dizer dos alunos (GERALDI, 2003 [1991], p. 175).

Basicamente, o trabalho com os eixos discutidos (a leitura/escuta e a produção de texto) se constitui de forma cíclica, em que “o movimento entre produção e leitura é para nós um movimento que vem da produção para a leitura e desta retorna à produção [...]” (GERALDI, 2003 [1991], p. 188).

Tanto a produção textual quanto a leitura/escuta de textos implicam o uso da língua nas diversas situações sociais. Dessa forma, se a leitura e a produção de textos têm por objetivo atingir necessidades sociais, a escola deve proporcionar entradas do texto em sala de aula, visando também promover a interação social, seja com o aluno na condição de autor/locutor ou leitor/interlocutor.

Já a análise linguística refere-se às reflexões acerca da linguagem que ocorrem no interior das atividades de leitura e produção textual (GERALDI, 1997). Essa nomenclatura proposta por Geraldi não pode ser vista como substituta da palavra *gramática*, visto que para a primeira atividade o aluno deve refletir sobre a língua no texto, isto porque é na unidade textual que ele constatará como se processam os recursos linguísticos e discursivos nos diferentes gêneros de discurso. Já as atividades de gramática têm por base o estudo de conceitos e categorias gramaticais e a prescrição de normas que não resultaram da reflexão da linguagem em uso, mas que foram formuladas a partir ou de uma concepção conceitualista de língua, apartada dos seus usos, ou de uma língua dita como “padrão”. Essa diferença mostra que o enfoque discursivo concebe a língua como algo que está em constante processo, que se constrói e reconstrói na fala dos indivíduos e não como um sistema pronto que pode ter todas as suas possibilidades de uso registradas. Britto (2008 [1997], p. 164) sintetiza essa divergência dizendo que “o objetivo fundamental da análise linguística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas”.

Franchi (2008) afirma que todos falam a sua língua materna e sabem fazer uso de suas estruturas. É com base nisso que o autor estabelece a distinção entre atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística. O primeiro caso, a atividade linguística, ocorre quando o sujeito interage com o outro fazendo uso pleno da linguagem nos mais diferentes contextos. Já quando o sujeito direciona um olhar mais reflexivo sobre a sua própria fala, a atividade caracteriza-se como sendo epilinguística. Essa última diz respeito ao exercício de operar sobre a própria linguagem, transformando-a, inovando-a, reconstruindo-a de modo a atender suas necessidades de interação: é,

por exemplo, “[...] quando a criança se exercita na construção de objetos linguísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua” (FRANCHI, 2008, p. 97). São essas duas atividades, linguísticas e epilinguísticas, que subsidiam as atividades metalinguísticas, cujo exercício pressupõe a classificação e a descrição sistemática das formas da língua.

A respeito da atividade epilinguística, Geraldi (1996) reitera que a criança reflete sobre a linguagem antes de ingressar na escola: “[...] ela opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com que interage, em função dos seus objetivos nesta ação” (p.189). Nesse sentido, essa reflexão que objetiva a adequação dos recursos expressivos à situação de interação é uma das faces da análise linguística. A outra compreende as atividades metalinguísticas. Essas, por sua vez, correspondem a “uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 1996, p. 190-191, grifo do autor).

Nenhuma se sobrepõe a outra, elas integram-se juntamente com as atividades linguísticas no processo de ensino e aprendizagem, mas, conforme Franchi (2008), as atividades epilinguísticas devem anteceder as atividades metalinguísticas, justamente porque as primeiras servem de pré-requisito para a sistematização da língua.

Após a apresentação do percurso histórico da disciplina de LP, no qual situamos no capítulo analítico os nossos dados de pesquisa, faz-se necessário, para melhor entendimento do objeto de estudo desta pesquisa, também abordar a constituição do livro didático de LP, uma vez que as atividades de redação analisadas inscrevem-se em livros didáticos.

1.3 A CONSTITUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No atual contexto, o LD pode ser analisado de diferentes pontos de vista: como produto cultural (BITTENCOURT, 2004; CHOPPIN, 2004; CHARTIER, 2007a); como produto do processo de massificação/democratização do ensino (BRITTO, (2008 [1997]; SOARES, 2004); no sentido bakhtiniano, como um gênero de discurso, que possui finalidade discursiva, tema, autoria, estilo e destinatários (BUNZEN; ROJO, 2005); como um objeto que dissemina a ideologia e a cultura de grupos dominantes, com vistas à reprodução do sistema

social ou à uniformização cultural; ou como recurso que compreende uma proposta teórico-metodológica de uma disciplina curricular.

Apesar de ser um material construído para fins pedagógicos, não há como ignorar as suas diferentes dimensões. No mercado econômico, o LD ganha outro enfoque devido a sua substancial presença nas vendas editoriais. Atualmente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é considerado o maior evento de compra e distribuição de livros no mundo²³. É em razão disso que Choppin (2004) afirma ser impossível o pesquisador do LD não considerar o fator econômico na sua pesquisa.

Esse fator, o econômico, está relacionado ainda aos aspectos de ordem tecnológica, educacional e social, tal como afirma Batista (2007, p. 566):

Ele [o LD] é uma mercadoria e, como tal, é dependente das condições materiais, econômicas e técnicas de uma determinada época, no quadro de uma determinada sociedade. Como mercadoria, é dependente também do mercado que o acolhe e para o qual se destina: é subordinado, de um lado, às relações que a indústria livreira em geral estabelece com seu mercado, particularmente, a sua estrutura e às possibilidades (de acolhimento, de recusa, de indiferença) que esse mercado oferece para a colocação e a circulação da produção editorial; é também, por outro lado, subordinado àquela instituição que constitui seu mercado consumidor por excelência: à escola e ao estado do desenvolvimento histórico dos sistemas de ensino – da oferta de matrícula, das populações discentes e docentes e de suas relações com a escola e a cultura, da estrutura curricular e das disciplinas às quais está tão intimamente ligado. Mas essa mercadoria produzida para a escola é também, por último, dependente do estado das relações de força entre os diferentes grupos sociais e políticos de uma determinada formação social e, assim, do modo como o Estado, por meio de sua ação, legitima a estrutura dessas relações ou deseja modificá-las. Desse modo, o livro

²³ “Cerca de 149 mil escolas do ensino fundamental (1º à 8ª série/1º ao 9º ano), nos 5.564 municípios, atendendo mais de 31 milhões de alunos” (BRASIL, 2008, p.27).

escolar é um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas e revela sempre, pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade, sobre o seu passado, seu presente e seu futuro.

O autor, considerando toda essa complexa rede de relações que envolvem a produção, o modo de circulação e de utilização do LD, conclui que a construção de um conceito de LD depende “dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, utilizam-se e se estudam os livros didáticos” (BATISTA, 2007, p. 570).

Ainda a respeito do conceito de LD, Bunzen e Rojo (2005), tendo por base pressupostos bakhtinianos, consideram o livro didático de português um gênero de discurso que teve a origem de sua configuração atual²⁴ no início da segunda metade do século XX, como resultado da união entre a antologia, a gramática escolar (estes dois eram os livros que mediavam anteriormente a aula do professor) e a aula. Para os pesquisadores, assim como qualquer locutor (autor),

os autores de livros didáticos e outros agentes envolvidos em sua produção produzem também enunciados num gênero do discurso, que possui *temas* (os objetos de ensino), uma *expectativa interlocutiva específica* (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um *estilo didático* próprio (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 86, grifo do autor).

Diferentemente da perspectiva de Marcuschi (2003), que concebe o LD como um suporte composto por diversos textos, Bunzen e Rojo (2005) sustentam sua posição considerando que o LD é, na verdade, um gênero constituído por gêneros intercalados (materializados nos textos propostos para leitura, por exemplo). Assim, os gêneros que se encontram no interior dos LDs, sejam eles verbais ou não-verbais, se relacionam de modo a cumprir com sua finalidade de interação, que, nesse caso, é de “ensinar determinados conteúdos ou de exercitar determinadas capacidades” (p. 89).

²⁴ É importante ressaltar que Bunzen e Rojo (2005) não estão afirmando o surgimento do LD na década de 1950, mas sim o surgimento de um formato de LD mais próximo dos que circulam atualmente. Soares (2004), ao referir-se aos manuais de Retórica e Poética, concebe-os como LDs do antigo secundário, dado o papel que eles desempenhavam na escola.

Diante dessa multiplicidade de enfoques, traçaremos um histórico do LD, inevitavelmente imerso nas questões de ordem social, política, econômica e pedagógica.

Choppin (2004) afirma que o surgimento da literatura escolar, no ocidente cristão, “coincide com o período em que se constituem e organizam, em um clima de intensa rivalidade religiosa, instituições encarregadas de assegurar a formação da juventude” (p. 554). Essas produções iniciais revelam o caráter nacional que marcou os LDs da época.

O processo de constituição do LD, no Brasil, coincide em muitos pontos com a história da disciplina de LP. Nesta seção, destacaremos: o período colonial, que compreende os séculos XVI, XVII e XVIII; a fase de construção da identidade nacional, após a emancipação política do Brasil ocorrida no início do século XIX; e o século XX, marcado pelo processo de democratização de ensino.

Como o Brasil, no período colonial, esteve sujeito aos interesses da metrópole, os manuais da época tinham como objetivo disseminar os valores, a ideologia e a religião de Portugal. Luz-Freitas (2004), ao analisar o conteúdo da obra *Breve instrução para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os princípios da língua portuguesa e sua orthografia*, publicada em 1759, constata intenção camuflada de formar cidadãos obedientes e passivos ao poder português.

Com a independência do Brasil, passa-se a construir uma identidade nacional. Não só no Brasil, mas também em outras ex-colônias “o livro escolar torna-se um símbolo da soberania nacional” (CHOPPIN, 2004, p. 555). Essa função do LD é denominada por Choppin de função *ideológica e cultural*²⁵.

Como a preocupação era com a fala correta e clara, destaca-se, nesse momento histórico, o estudo dos clássicos. A *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada no final do século XIX, persistiu até o início da segunda metade do século XX, totalizando nada menos que 74 anos de uso no ensino secundário, fato raríssimo se comparado com o tempo de duração dos LDs atuais. O seu período áureo tinha como fundo histórico o modelo escolar dual que vinha do Império, de acordo com a Constituição de 1981. Nesse período, a

²⁵ Além dessa função, o LD pode ter a função *referencial*, quando ele é cópia da proposta do programa curricular; a função *instrumental*, nesse caso, ele propõe um método de ensino-aprendizagem que favorece a apropriação dos conteúdos; e a função *documental*, que tem por objetivo desenvolver a autonomia e a criticidade dos alunos através de um conjunto de documentos. (CHOPPIN, 2004).

educação se dividia em formar duas classes: os alunos que pertenciam à classe dominante frequentavam a escola secundária acadêmica e a escola superior, ao passo que os alunos das classes populares cursavam o primário e a escola profissional (SOARES, 2001).

Mais precisamente no século XX, o Brasil (e as outras ex-colônias), inspirado no modelo educativo europeu, estabeleceu, tal como atesta Choppin (2004, p. 555), “a prática de regulamentações específicas para controlar a elaboração, a distribuição e o uso das obras de cunho didático”.

É a partir desse período que começa a se desenvolver uma política voltada para o LD. Freitag, Costa e Motta (1993, p. 11) caracterizam a história do LD como uma “sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade”.

O primeiro órgão, criado com o objetivo de coordenar as ações relacionadas ao LD e de estabelecer a produção e a distribuição através de instituições parceiras, foi o Instituto Nacional do Livro (INL) (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993). Nesse contexto, com o Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938, o LD passa a ter uma definição governamental:

Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA *apud* FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993, p.13)

Esse mesmo decreto criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cuja função era analisar e indicar livros para tradução e também promover concurso para a produção de LDs que não existissem no acervo brasileiro. Um ano depois, o decreto seguinte aumentou o número de membros dessa comissão: de sete passa a ser doze (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993).

De acordo com Freitag, Costa e Motta (1993), no período do Estado Novo, o Decreto 8.460/45, através da consolidação da legislação 1.006/38, estabelece o controle da distribuição e do comércio interno e externo do LD.

Já na década de 1960, o governo, por meio do Ministério da Educação (MEC), firma convênio com o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) e com a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e cria a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Nesse período, o governo americano passa a ter um controle minucioso - desde o processo de elaboração até o de distribuição -, que, conseqüentemente, garantiu também um controle ideológico (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993).

Posteriormente, na década de 1970, a política do LD passa a ser coordenada pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). As ações da década seguinte tiveram sua atenção voltada à criança carente através da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

O LD, conforme já mencionado, passou a compor um formato mais próximo dos exemplares que conhecemos hoje a partir dos anos de 1950 e 1960²⁶, visto que até então a escola fazia uso de antologias associadas a uma gramática escolar (BUNZEN; ROJO, 2005); (SOARES, 2004). O que se verificou nessas décadas foi o surgimento de uma nova organização que tirou gradativamente a autonomia do professor. O educador deixa o seu papel de produtor de suas próprias aulas à medida que o LD traz uma proposta a ser seguida, que une o texto e os exercícios de gramática. Quanto aos aspectos físicos, de acordo com Batista (2007), foi nesse período, anos de 1960 e 1970, que o LD deixou suas dimensões 21 x 14 cm e passou a ter o padrão atual: 27 x 21 cm.

Finalmente, em 1985, foi criado, conforme Brasil (2008), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, em 1996, a comissão de avaliação pedagógica dos LDs.

Esse breve histórico mostra que o LD sofreu transformações a partir dos interesses político-sociais e das concepções teórico-metodológicas da época. Assim sendo, podemos dizer que ele traz consigo dados importantes para a compreensão desses fatores. Como neste estudo buscamos analisá-lo em seus aspectos internos, mais especificamente, a constituição da redação como conteúdo escolar, a próxima seção, que discute as concepções de ensino e aprendizagem da produção escrita na escola, também fundamentará esta análise.

²⁶ Razzini (2000) e Batista (2007) assinalam que essas mudanças ocorreram mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970.

1.4 ESTUDOS SOBRE REDAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO

Tal como mencionado no final da seção anterior, dado que o nosso objeto de estudo é a concepção de escrita e as atividades de redação nos livros didáticos de Theobaldo Miranda Santos, esta seção apresenta as concepções de redação e produção textual que, de um modo ou de outro, nortearam e norteiam as atividades de redação e/ou produção textual²⁷ na escola.

Segundo Bunzen (2006), até meados do século XX, a *composição*, nome dado às atividades de escrita na escola²⁸, não era tão enfocada tal qual a gramática e a leitura. Como a linguagem era vista como expressão do pensamento, acreditava-se que o sujeito escreveria bem se ele pensasse bem.

Atrelada aos princípios racionais, essa concepção preconiza que a expressão é produzida no interior da mente; assim, a sua exteriorização quando articulada e organizada indica um pensamento organizado e lógico. Essa concepção de linguagem, nomeada como subjetivismo idealista por Bakhtin, entende a linguagem como tradução do pensamento, que pré-existe e se organiza sem uma linguagem, o que vai refletir na concepção de escrita como dom (de quem pensa bem).

Buscando a manutenção da regularidade da organização linguística em detrimento da sua heterogeneidade, essa orientação determina o estabelecimento de uma doutrina normativa do “certo” ou “errado” (PERFEITO, 2007). Nessa perspectiva, importa o produto final aliado a uma escrita correta, precisa e coerente, independente das condições de produção e da interação, uma vez que a função central da linguagem e, logo, da escrita, é traduzir o pensamento.

Esse modo de conceber a escrita na escola como conteúdo de ensino e aprendizagem fundamenta-se, conforme Bunzen (2006, p. 142), “[...] em elementos da retórica e da poética tradicional com outros da estilística, de modo prescritivo e não-descritivo”. Além disso, embora as antologias apresentassem somente uma coletânea de textos, o seu uso era seguido de exercícios criados pelo próprio professor. No caso da

²⁷ A expressão “atividades de redação e produção textual” está sendo usada para referir-se, de forma genérica, às atividades de escrita com as concepções de todas as décadas na escola.

²⁸ Lembramos, tal qual discutido na seção “1.2 A constituição da disciplina escolar de Língua Portuguesa no Brasil”, que nessa época já havia se constituído a disciplina escolar Língua Portuguesa, que agregou as disciplinas anteriores na área da linguagem (Gramática, Retórica e Poética), com prevalência dos conteúdos da disciplina de Gramática, o que também explica a não-prevalência das atividades de escrita na disciplina.

composição, a ideia era de que o aluno escrevesse seu texto por imitação dos autores de literatura clássicos.

Bonini (2002), em seu artigo “Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística”²⁹, denomina essa orientação de método retórico-lógico; diz que aprender a escrever corresponde, nessa concepção, à apropriação de regras gramaticais vistas como fórmulas lógicas de raciocínio. O autor acrescenta ainda, quanto às técnicas de ensino, que, fundamentalmente, objetiva-se a apropriação de esquemas básicos de texto: a narração, a descrição e a dissertação.

Na década de 1970, como bem dissemos anteriormente, um novo modo de conceber a linguagem passou a orientar o ensino de língua materna³⁰ – como forma de comunicação.

Com a publicação da obra “Curso de Linguística Geral”, Saussure (1969) apresenta sua teoria através dos pares dicotômicos: língua/fala, significante/significado, sincronia/diacronia; e estabelece a língua (*langue*) como objeto de estudo da Linguística. Além do estruturalismo, essa concepção de linguagem é sustentada também pela teoria da comunicação e pelo estudo das funções da linguagem, uma vez que concebem a língua como sistema e/ou código/instrumento de comunicação. A perspectiva da teoria da comunicação, apresentada acima, coaduna-se com a concepção de língua que Bakhtin nomeia como objetivismo abstrato,

O esquema da teoria da comunicação propunha que o emissor transmitiria mensagens, fazendo uso de um código, a um receptor. Devido a isso, Bunzen (2006) afirma que o processo de interação verbal era simplificado nessa visão, porque desconsiderava a historicidade da linguagem e seu caráter dialógico. Apesar das mudanças, com a inserção de objetivos pragmáticos e utilitários da língua, a atenção ainda voltava-se para o produto final: sobre os aspectos normativos e da estrutura textual.

Na década de 1980, além do advento da concepção interacionista da linguagem, assunto que já discutimos em seção anterior, houve muitas outras pesquisas sobre texto e produção de texto

²⁹ Bonini (2002), nesse artigo, traz um retrospectiva sobre as metodologias de produção de texto desde a década de 1960: na década de 1960, a concepção normativista, com o método retórico-lógico; a concepção texto-instrumental com os métodos textual-comunicativo a partir da década de 1970, e o textual-psicolinguístico, ao final da década de 1970; e, finalmente, nos últimos anos da década de 1980, a concepção interacional com as correntes sócio-retórica e enunciativista.

³⁰ Essa orientação encontra-se expressa nos documentos oficiais de ensino da época.

em contextos escolares e não-escolares. Rojo (2003) estabelece três vertentes teóricas que se debruçaram sobre a questão a partir dessa década: a textual, a cognitiva e a enunciativo-discursiva.

A abordagem textual teve como base as “[...] teorias *textuais* de descrição do texto escrito (Halliday & Hasan; Hoey; Van Dijk e o grupo de pesquisadores da Linguística Textual; posteriormente, Adam) [...]” (ROJO, 2003, p. 187, grifo da autora). Essa vertente, que ainda permanece enraizada em algumas práticas de produção de texto na escola, considera os aspectos normativos e o estudo da estrutura interna das três modalidades textuais da redação – narração, descrição e dissertação – a base norteadora do trabalho de redação e/ou produção textual. De acordo com Dahlet (1994), houve uma evolução dos elementos menores da língua para as questões que ultrapassam os limites da frase: por exemplo, o estudo e a identificação dos mecanismos de coesão, desenvolvidos pela Linguística Textual dessa década.

Estabelecendo um paralelo com Bonini (2002), encontramos que esse autor nomeia essa orientação de método textual-comunicativo e afirma que o aluno, nessa perspectiva, deve desenvolver a capacidade textual e não ser visto como alguém que deve se apropriar de regras para escrever textos.

Além dessa vertente textual, Rojo (2003) discute a vertente cognitiva da década de 1980. Essa abordagem, segundo a autora, toma como premissa o modelo de “processamento” proposto por Flower e Hayes. Segundo a autora, para esses pesquisadores, a atividade de produção de textos consiste num conjunto de procedimentos determinados por processos internos decorrentes de esquemas cognitivos localizados na memória do indivíduo. Nesse caso, todo o processo é visto como independente das questões de linguagem e discurso, cabendo somente ao contexto situacional de produção fornecer informações para acionar todo o processo cognitivo de elaboração textual.

Bonini (2002) acrescenta sobre essa vertente, nomeada por ele de método textual-psicolinguístico, que a redação e/ou produção de texto é vista como uma construção elaborada por etapas: planejar a tarefa, textualizar, revisar, reescrever e redigir o texto final. Assim, o desempenho por dom é desqualificado, tendo em vista que a elaboração do texto se faz a partir de habilidades adquiridas.

De acordo com Rojo (2003), o período que iniciou na década de 1980 e se estendeu nos anos 1990 também foi marcado por intensas discussões a respeito da incompatibilidade de ideias entre a perspectiva

construtivista e a sócio-histórica, no campo dos estudos da educação. Em virtude disso, dois posicionamentos se desdobraram: um representado pelo grupo de pesquisadores americanos acreditou na necessidade de articulação entre a linha piagetiana e a vygotskiana; o outro grupo, o dos europeus, buscou uma redefinição do conceito de linguagem. Entre os europeus destaca-se o grupo de Genebra (Schneuwly, Dolz e Bronckart), que, com base em Bakhtin e Vygotski, propôs uma releitura das relações estabelecidas entre a linguagem e o pensamento, configurando a abordagem enunciativo-discursiva.

Conforme Rojo (2003), o modelo enunciativo desenvolvido por Schneuwly estabelece que a produção textual depende fundamentalmente da situação social que a engendra. É em função da interação que os interlocutores mobilizarão o “modelo de linguagem” adequado à finalidade discursiva. Diante disso, verifica-se que a abordagem enunciativa assegura um ensino da produção textual mais próximo das práticas de linguagem que circulam fora da sala de aula.

Rojo (2003) acrescenta que essa abordagem permitiu a revisão de conceitos: a) o enunciado passa a ser a unidade de análise, “com seus temas, formas de acabamento (composição, estilo), acentos valorativos/vontade enunciativa” (p. 201); b) o enunciado é visto como produto da interação entre os sujeitos situados historicamente, logo, torna-se saliente sua natureza dialógica, plurilinguística e polissêmica; c) a noção de enunciador e destinatário ultrapassa a relação locutor-receptor; d) e o conceito de gênero ganha relevância, na medida em que a linguagem em uso passa ser o centro das discussões sobre o ensino de língua materna.

Na mesma linha de orientação, encontramos a vertente enunciativa, já discutida em seção anterior, proposta por Geraldi (2003 [1991], 2008 [1984]), a qual estabelece que para produzir um texto é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003 [1991], p. 137).

Nesse sentido, produzir um texto compreende uma situação de interação em que um locutor/autor ao se dirigir verbalmente para o (s) seu (s) interlocutor/leitor (es) tenha o que dizer em função de uma razão. Vale ainda acrescentar que esse locutor/autor deve escolher estratégias adequadas com vistas a atingir o seu objetivo de interação.

Partindo dessas considerações, como já discutimos em seção anterior, Geraldi diferencia os conceitos de redação e produção de texto. Enquanto a produção de texto diz respeito a textos que são escritos na escola e que resultam de situações reais de interação, com destinatário, razão de se escrever; a atividade de redação consiste na escrita de textos que são produzidos para a escola, em outras palavras, para o professor na sua condição de avaliador do texto produzido pelo aluno. Assim, não há interação e as propostas de escrita de textos limitam-se a exercícios de redigir tipos textuais, como, descrição, narração e dissertação.

A respeito disso, Rodrigues (2008), afirma que a redação escolar servia de meio para verificação da aprendizagem dos conteúdos gramaticais e da ortografia. Assim sendo, ao ignorar os aspectos discursivos, a escola acabou por produzir a escrita de textos que não circulavam fora do ambiente escolar, resultando naquilo que a autora chama de gêneros escolarizados.

Sobre o quadro atual do ensino e da aprendizagem da produção de texto, Furlanetto (2002) acrescenta que, muitas vezes, o que se encontra ainda, nas escolas, são textos ou pseudo-textos, que resultam de práticas focadas nas unidades abstratas da língua. A falta de destinatário, mesmo na sua condição virtual, não pressupõe a composição de unidade de sentido dotada de um contexto de produção, de autoria, mas de um produto que não ultrapassa o estudo das formas da língua.

Segundo Rojo (2009), a década de 1990 é caracterizada pelas crescentes transformações devido à globalização e à presença das novas tecnologias. Em meio a essas mudanças na sociedade, novos parâmetros são colocados para a formação do cidadão:

Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania, a menos que queiramos deixar grande parte da população no mundo do face a face, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecnologia e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes

sobre a vida social (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 46).

Considerando a necessidade de formar um aluno capaz de interagir fazendo uso da linguagem nas diversas situações sociais é que a Teoria de Gêneros trouxe contribuições para as discussões sobre ensino e aprendizagem não só da produção de texto, mas também da leitura/escuta, justamente porque ela (a Teoria de Gêneros) traz discussões que vão ao encontro de uma prática escolar plural que privilegie o trabalho com textos de circulação social em seus diferentes gêneros discursivos.

Nas perceptivas interacionistas da linguagem, a produção de texto não se caracteriza como uma criação individual, independente do contexto sócio-histórico. A respeito disso, Bunzen (2006, p. 156), apoiado na Teoria de Gêneros de Bakhtin, afirma:

Cada esfera comunicativa (a imprensa, por exemplo) cristaliza historicamente um conjunto de gêneros (notícia, reportagem, editorial, chamada, artigo de opinião etc.) apropriados a determinados lugares, posições e papéis sociais. Assim fazendo, renovam o texto em determinado gênero com uma nova temática, um estilo de autor (que, no caso de autoria coletiva, envolve o estilo do próprio jornal), uma expectativa interlocutiva específica (quem são os possíveis leitores desse jornal) etc.

A linguagem vista na perspectiva dialógica, assunto amplamente discutido na primeira seção, toma, na questão de ensino e aprendizagem de LP, os gêneros como objetos de ensino e o texto com unidade de ensino.

Nesse contexto, a linguagem é vista como produto das relações sociais entre os sujeitos, o que implica que seus processos não se resumem às formas da língua, mas compreendem os gêneros do discurso como elementos organizadores da interação social.

A respeito do trabalho escolar com gêneros e dos seus critérios para seleção, Rodrigues (2008) defende que, diante da pluralidade de gêneros, um dos critérios para a elaboração de currículos pode pautar-se nas diferentes esferas sociais. A defesa sustenta-se na perspectiva bakhtiniana, que, por sua vez, afirma que o enunciado é produzido nas diferentes esferas de atividades humana e, portanto, tem sua constituição (tema, composição e estilo) marcada por elas (esferas sociais); e, ainda,

que a interação nas diferentes situações de interação dessas esferas passam pelo domínio dos gêneros que as medeiam e as significam.

Outro ponto levantado pela autora na situação de produção escolar, é que além da orientação social e da situação de produção, o projeto escolar deve contemplar condições autênticas similares, que consistem em levar o aluno a:

- a. colocar-se discursivamente como autor;
- b. construir a imagem dos interlocutores, seus pontos de vista (leitores);
- c. considerar o lugar institucional e o momento social de onde se enuncia;
- d. estabelecer o objeto do enunciado;
- e. pôr-se em uma relação valorativa (posicionamento) diante do objeto do enunciado e dos outros discursos sobre o mesmo objeto (RODRIGUES, 2008, p. 217).

Considerando as correntes de ensino e aprendizagem de redação e/ou produção de texto discutidas nesta seção, verificamos que cada qual em seu tempo teve seu modo de conduzir o trabalho com esse conteúdo (redação e/ou produção de texto) estritamente relacionado à concepção de linguagem vigente na época (embora possam estar todas presentes ainda hoje em várias escolas). Nesse sentido, podemos afirmar que as atividades de redação presentes nos LDs de Theobaldo Miranda Santos, em virtude do período de circulação das obras selecionadas (nas décadas de 1950, 1960 e 1970), tinham suas bases teóricas fundadas na gramática tradicional, que, conforme Bonini (2002, p. 32), entendia a redação “como um substrato direto do raciocínio”. Daí vem a ideia de que aprender a escrever corresponde a aprender as regras gramaticais, que, nessa visão, servem de fórmulas lógicas de raciocínio. Retomaremos esse assunto no terceiro capítulo, o qual analisará as atividades de redação presentes nos LDs de Theobaldo Miranda Santos.

Tendo em vista esses apontamentos que dizem respeito às concepções de escrita e de seu ensino e aprendizagem na esfera escolar, terminamos o capítulo teórico com uma seção que apresenta alguns estudos de Anne-Marie Chartier acerca da escrita na escola, feitos a partir de uma perspectiva sócio-histórica, no qual nos filiamos também teoricamente, com vistas a entender e analisar nosso objeto de estudo.

1.5 OS ESTUDOS DA ESCRITA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Os estudos de Anne-Marie Chartier sobre a história da escolarização da leitura e da escrita se fazem pertinentes como respaldo teórico-metodológico em nosso trabalho. Embora seus escritos narrem a história das práticas escolares na França, muito de sua pesquisa tem a contribuir para nossos estudos, justamente porque o modelo cultural francês do período do século XIX era seguido pelo Brasil (GALVÃO; PRADO, 2007).

Conforme Chartier (2007a), Choppin (1993), Magnani (1997) e Frade e Maciel (2003), o pesquisador que se interessa por essa área depara-se primeiro com a dificuldade de encontrar referencial teórico sobre o assunto, depois com a dificuldade de levantamento não só de LDs, mas também de cadernos, documentos oficiais, currículos, manuais de orientação, enfim de material escolar que possa servir de objeto para análise.

Esses dados, por sua vez, apresentam peculiaridades que exigem do pesquisador olhar atento. Através dos excertos de Chartier (2007), verificamos que a história das políticas educacionais, das discussões pedagógicas e das práticas escolares evolui em tempos diferentes, portanto as fontes, dependendo de sua origem, oferecem discursos muitas vezes não correspondentes num mesmo período de tempo. Podemos averiguar essa constatação nos dias de hoje quando um livro didático não atende às exigências dos programas oficiais, ou quando uma professora, atuante em sala de aula, ignora as recentes discussões do meio acadêmico sobre ensino de língua materna.

A respeito da metodologia de análise de cadernos antigos, em seu artigo “Os cadernos escolares: organizar os saberes escrevendo-os”, Chartier (2007b) afirma que essas experiências constituem filtros interpretativos variados, conforme dois princípios: 1º Familiaridade ou estranhamento e o 2º Julgamento ou preconceito pedagógico. O primeiro princípio consiste numa análise em que o pesquisador reconhece a “atividade” ao lembrar suas vivências passadas, inclusive das informações implícitas, o modo como o exercício era desenvolvido. Por outro lado, as “atividades” podem parecer estranhas ao pesquisador, sobressaindo somente seus aspectos arbitrários, muitas vezes indecifráveis, bem como seu caráter arcaico. O segundo princípio, julgamento ou preconceito pedagógico, acaba por cometer anacronismos de modo a avaliar o dado não conforme seu contexto de produção, mas

em confronto com as ideias atuais ou com as expectativas do pesquisador.

Nesse sentido, Chartier (2007b, p. 18) afirma que, numa perspectiva histórica, “o importante é relacionar os cadernos às normas de seu tempo, tanto as escolares como as sociais e culturais”.

Por exemplo, em cadernos datados antes de 1914, Chartier (2007b) encontra três exercícios: “a cópia, o ditado e a composição (ou “redação”)” (p. 22). Tendo por base as ideias atuais, conforme a autora, as finalidades dessas atividades seriam, respectivamente: a cópia para memorização de um determinado conteúdo, o ditado para fixação da escrita correta e a composição para mostrar a habilidade de redigir textos. Porém, essas atividades constituíam três níveis da aprendizagem do “saber escrever”. Para o professor, a cópia, o ditado e a composição conduziam à etapa final de chegar à sintaxe específica da língua escrita a partir da oralidade escolar.

Embora os títulos das propostas de redação recorressem à subjetividade do aluno, de acordo com Chartier (2007b), entre as propostas de redação não entravam as de cunho religioso, político ou pessoal, visto que poderiam desagradar a família ou romper com a suposta neutralidade da escola. Dessa forma os alunos falariam sobre passeios, viagem, natureza, festa e jogos.

Antes de 1914 (antes da Primeira Guerra Mundial), as propostas de redação solicitavam a escrita de textos voltados para testemunhos de boas condutas. No entanto, não necessariamente vivenciados pelos alunos, mas em conformidade com as condutas morais da época de um “eu universal” (CHARTIER, 2007b).

Após a Segunda Guerra Mundial, por influência das novas pesquisas, os professores começam a trabalhar com propostas relacionadas à realidade da criança. Da mesma forma, passam a aceitar a diversidade de opiniões dos discentes diante de um fato ou assunto (CHARTIER, 2007b).

Sobre a análise de LDs, de acordo com Chartier (2007b), o uso de uma determinada metodologia se justificava de forma empírica. Na perspectiva da época, era suficiente estar a obra em turmas e verificar se “funcionava bem”. Para a autora, a leitura histórica “deve perceber aquilo que o autor não acreditava ser necessário recusar ou criticar, ou seja, questões que faziam parte das evidências da época” (CHARTIER, 2007b, p. 74).

A autora formulou a hipótese de que o valor de uso de um manual pesaria mais que seus posicionamentos teóricos. Nesse caso, estariam em jogo seus aspectos que facilitariam a sua utilização: seleção

de palavras, exercícios presentes, progressão dos conteúdos ao longo do ano. A autora acrescenta ainda, como ponto a favor do manual, o seu custo acessível. No entanto, esses produtos não tiveram sua repercussão somente devido aos seus próprios aspectos, mas também devido às estratégias de divulgação das editoras, juntamente com a sua validação na sala de aula.

Associado a isso não podemos esquecer o contexto sócio-histórico do autor e de suas obras, à medida que esse conhecimento oferece pistas sobre as necessidades sociais e a demanda da época. Em seu artigo “Português na escola: história de uma disciplina curricular”, Soares (2004, p. 175 - 176, grifo da autora) já dizia que em cada momento histórico a disciplina de Língua Portuguesa:

[...] se define pelas condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino – os *fatores externos*: que grupos sociais têm acesso à escola? a quem se ensina língua? que expectativas, interesses, objetivos têm esses grupos e a sociedade como um todo em relação à escola e ao que se deve ensinar e aprender nela, a respeito da língua materna? em regime político se insere a escola e o ensino da língua? Em que estrutura de sistema educacional?

Por outro lado, verifica-se também que em cada momento histórico a constituição do Português em disciplina ou disciplinas é determinada pela natureza dos conhecimentos sobre a língua então disponíveis, pelo nível de desenvolvimento em que se encontrem esses conhecimentos, pela formação dos profissionais atuantes na área – os *fatores internos*: em que estágio de desenvolvimento se encontram os conhecimentos sobre a língua? sobre o seu ensino? conseqüentemente, que aspectos da língua são privilegiados? que concepção se tem da língua e, portanto, de seu ensino? que formação têm os que ensinam a língua?.

Como dito na introdução desta seção, o objetivo da apresentação dos estudos de Chartier é balizar a análise também em alguns dos pressupostos teórico-metodológicos dos estudos sócio-históricos. Nessa perspectiva, nossa busca é por analisar as atividades de escrita nos LDs de Theobaldo Miranda Santos à luz dos referenciais

teóricos e das tendências educacionais e sócio-históricas da época em que foram publicados esses LDs. De posse do referencial teórico exposto, o próximo capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, a contextualização dos dados e a primeira entrada analítica nos dados da pesquisa.

2 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DAS OBRAS

Este capítulo é composto por quatro seções. Na primeira seção, com o objetivo de apresentar o percurso teórico-metodológico desta pesquisa, discutimos os procedimentos da pesquisa documental. Na segunda, com base na História da Educação, por meio do estudo das obras de Ghiraldelli Júnior (1990) e Saviani (1994, 2008), relatamos os principais acontecimentos que constituíram o sistema educacional brasileiro no período concernente aos nossos dados de pesquisa. Assim sendo, tendo em vista que os LDs de Theobaldo Miranda Santos foram produzidos e circularam entre o final da primeira metade do século XX até meados da década de 1970, fizemos um recorte histórico apontando os principais acontecimentos do contexto educacional, bem como estabelecemos relações com os aspectos políticos, sociais e culturais da época que, de alguma forma, permitiram melhor compreensão dos dados.

Na terceira seção, apresentamos uma breve biografia de Theobaldo Miranda Santos, bem como a contextualização de sua produção editorial. Finalmente, na última seção, apresentamos uma análise global dos quatro LDs de Theobaldo Miranda Santos selecionados, considerando aspectos externos (capa, contracapa, etc) e internos da obra. Neste caso, analisamos como o autor estabeleceu o processo de ensino e aprendizagem da leitura, da gramática e da redação, considerados os conteúdos de ensino e aprendizagem de língua materna. Essa análise estabelece diálogos com o volume “Linguagem na Escola Elementar”, da Coleção Guias de Ensino e Livros de texto³¹, o qual consiste em um documento governamental com republicação em 1955, e que se constituía como documento oficial de orientação do ensino do primário dessa época.

³¹ O guia Linguagem na Escola Elementar foi reedição do Programa de Linguagem, editado pela primeira vez em 1935, pelo então Departamento de Educação do Distrito Federal. A reedição feita em 1955 pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Ministério de Educação e Cultura, tinha por objetivo oferecer uma reorientação para o ensino primário do país (BRASIL, 1955).

2.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

Considerando que o objetivo desta pesquisa é compreender como se constituem as atividades de redação presentes em LDs de Theobaldo Miranda Santos, podemos afirmar que esse estudo aconteceu de forma indireta, posto que o fizemos através da análise de quatro LDs produzidos pelo autor. O objeto de estudo, bem como o percurso relacionado à natureza e aos objetivos deste trabalho, levaram-nos à metodologia da pesquisa documental, a qual resumiremos nesta seção.

Nas palavras de Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009, p. 5), a pesquisa documental é “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Em função disso, faz-se necessário discorrermos, à luz desse tipo de pesquisa, como se processa a construção do conhecimento a partir da compreensão e da análise de documentos.

O documento como produto social é um legítimo testemunho das atividades humanas. Por ser situado histórico e socialmente traz consigo não só aspectos relativos ao seu autor, como suas concepções, seu conhecimento, seus gostos, sua moral, mas também, levando em consideração a abordagem sócio-histórica, toda a atmosfera coletiva estabelecida pelas relações sociais que, por sua vez, constituíram o autor e, conseqüentemente, os documentos.

Diante dessas considerações, adentramos em duas dimensões apontadas por Cellard (2008) na avaliação preliminar dos documentos: o contexto dos documentos e o autor (ou autores).

O conhecimento sobre o contexto de produção dos documentos contribui para a análise dos dados, pois permite uma compreensão global do objeto de estudo. Dessa forma, o documento é explorado em “ligação” com o seu cronotopo³². Nessas condições, o pesquisador evita cometer interpretações anacrônicas, ou “análises “presentistas”, que o levariam apenas a ratificar o passado e glorificar o presente” (PIMENTEL, 2001, p. 192).

Considerando que todo contexto é constituído por um tempo e espaço, ou seja, por um cronotopo, toda e qualquer produção documental está inscrita em um cronotopo. Rodrigues (2007), com base na teoria do Círculo de Bakhtin afirma que:

Cada gênero está assentado em um diferente cronotopos, pois inclui um horizonte espacial e

³² Conceito já discutido no Capítulo I desta dissertação.

temporal (qual esfera social, em que momento histórico, qual situação de interação), um horizonte temático e axiológico (qual o tema do gênero, qual a sua finalidade ideológica-discursiva) e uma concepção de autor e destinatário (RODRIGUES, 2007, p. 165).

Tendo por base essas considerações e a defesa de Bunzen e Rojo (2005) de que o livro didático é um gênero de discurso, podemos afirmar que, em nosso caso, os dados desta pesquisa – os quatro LDs de Theobaldo Miranda Santos selecionados – constituem-se em obras que emergiram na esfera educacional/escolar nas décadas de 1950, 1960 e 1970, período em que a Escola Nova predominava como concepção pedagógica na educação brasileira; que foram produzidas por Theobaldo Miranda Santos, autor que pertenceu ao grupo dos “católicos”³³; que seus destinatários eram professores e alunos do quarto ano do antigo primário, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, o entendimento de todos esses aspectos relacionados aos dados desta pesquisa acaba por contribuir na construção de uma análise dialógica, em que os LDs são vistos não como produtos isolados, mas “ligados” de alguma forma ao seu contexto de produção.

Segundo Cellard (2008), o pesquisador não pode ignorar também o fato de o contexto ser uma combinação complexa de ideias, de posicionamentos e de forças afins e opostas. É em razão disso que a interpretação de um documento depende do conhecimento sobre a identidade do autor. Saber seu papel social, seus interesses diante dos destinatários e, principalmente, os motivos que o levaram à produção do documento esclarece o que está lacunar ou o que se caracteriza como óbvio. Um mero sumário de uma obra, por exemplo, à primeira vista pode parecer irrelevante, no entanto pode revelar informações pertinentes para a interpretação do documento se considerarmos a questão da autoria.

A respeito disso, Bakhtin (2006 [1979]), nas discussões sobre a criação literária, diferencia autor-pessoa de autor-criador. Para ele, o autor-pessoa refere-se ao escritor, ao artista propriamente dito, ao passo que o autor-criador é um elemento da obra, é a “função estético-formal engendradora da obra” (FARACO, 2008, p. 37).

³³ Grupo de educadores que será discutido na próxima seção.

Faraco (2008, p. 38), com base em Bakhtin, afirma que essa função estético-formal materializa “uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo”. Assim, o autor-criador concebe o herói e seu mundo ou com ironia, ou sarcasmo, ou respeito, ou proximidade, entre outros. Vale ainda acrescentar que essa posição axiológica, a qual não resulta de um todo homogêneo, mas de múltiplas e heterogêneas coordenadas, é que orienta o autor-criador na constituição do todo, no acabamento estético.

O papel desempenhado pela posição axiológica do autor-criador revela que “todo ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de inter-determinações responsivas, isto é, em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas [...]” (FARACO, 2008, p. 38).

O círculo bakhtiniano afirma também que o objeto estético é constituído por uma rede de relações axiológicas que envolvem o autor, o receptor e o herói. Assim sendo, a relação autor-criador e herói (muitas vezes chamada de tema) é atravessada pelas posições axiológicas do receptor, o que lhe (receptor) confere também a “[...] função estético-formal que permite transpor para o plano da obra manifestações do coro social de vozes” (FARACO, 2008, p. 44).

Relacionando essas considerações sobre autoria aos dados desta pesquisa, podemos afirmar que os LDs emergiram de uma rede de relações axiológicas de Theobaldo Miranda Santos e de seus destinatários. A organização dos LDs, as unidades, as seções, as atividades propostas, a metodologia empregada, a concepção de aluno, professor e linguagem presente nos LDs não resultaram somente de uma única voz. Ao assumir uma posição axiológica, Theobaldo Miranda Santos estava imerso em um panorama educacional com vozes divergentes e convergentes que representavam vários segmentos sociais. Portanto, suas obras, enquanto produtos culturais, condensam toda a atmosfera científico-cultural da época.

Retomando a metodologia da pesquisa documental, Cellard (2008) acrescenta ainda mais três dimensões: a autenticidade e a confiabilidade do texto, que consistem na verificação da procedência do documento; a natureza do texto, que se refere aos aspectos relativos ao suporte; e, por fim, os conceitos-chave e a lógica interna do texto, sendo o primeiro caso voltado para a compreensão dos termos e do vocabulário, sejam eles regionais ou específicos de uma área, e o segundo voltado ao exame do plano textual.

No campo das Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa documental torna-se eficaz à medida que traz à tona a contribuição do

uso de documentos como objetos de estudo. Somado a isso, é importante retomar que para a LA o deslocamento de seus interesses, nesse caso, por pesquisas que contribuam de alguma forma para a sociedade, exige um objeto de estudo imbricado em sua rede de relações sociais e um tratamento de análise diferenciado que considere o objeto de estudo em seu contexto sócio-histórico e, portanto, que o veja como um produto cultural, múltiplo e complexo na sua constituição.

Ainda a respeito de pesquisa em Ciências Humanas, Amorim (2006, p. 98 - 100), tendo por base os excertos de Bakhtin que tratam do conceito de exotopia³⁴, afirma que:

Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico. Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas [...]. O pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver.

De posse do quadro teórico, dos objetivos e dessas dimensões, o pesquisador passa para a análise documental. As próximas seções percorrem essas dimensões, principalmente, o contexto e o autor, as quais sustentam a análise dos LDs na seção final deste capítulo e no próximo capítulo.

³⁴ Conceito que se refere à relação espaço e tempo na atividade criadora em geral (AMORIM, 2006).

2.2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E EDUCACIONAL DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS

As obras de Theobaldo Miranda Santos foram publicadas e circularam no período da Educação em que predominou o ideário da Escola Nova, momento bastante peculiar dentro da história da educação do país. Para entendimento desse contexto, faremos um resgate histórico buscando articular a história das ideias pedagógicas com os principais fatos político-educacionais do país.

A começar pelas ideias pedagógicas, encontramos em Saviani a seguinte periodização sobre a Educação no Brasil, do período colonial aos dias atuais:

1º Período (1549 – 1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. Uma pedagogia brasílica ou o período heróico (1549 – 1599);
2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599 – 1759).

2º Período (1759 – 1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759 – 1827);
2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827 – 1932);

3º Período (1932 – 1969): Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases:

1. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932 – 1947);
2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947 – 1961);
3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961 – 1969).

4º Período (1969 – 2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:

1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia

- da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969 – 1980);
2. Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980 – 1991);
 3. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991 – 2001) (SAVIANI, 2008, p. 19 – 29, grifos do autor).

No que se refere à Educação no século XIX, a tendência em evidência era a Pedagogia Tradicional. Economicamente, esse período é marcado pelo deslocamento da economia brasileira do nordeste para o centro-sul, ou seja, da produção do açúcar para a produção cafeeira. Com a eleição de Prudente de Moraes para a presidência da República do Brasil em 1894, a oligarquia cafeeira tem seu período de poder no governo central através dos partidos republicanos paulistas e mineiros (política do café-com-leite).

Como podemos observar através dessa periodização política, o período da Primeira República (1889 – 1930) comportou a Pedagogia Tradicional, representada pela oligarquia (cafeeira) e pela igreja. No entanto, Ghiraldelli Júnior (1990) acrescenta a esse período as primeiras aparições da Pedagogia Nova, representada pela burguesia e pela classe média, e da Pedagogia Libertária, ligada ao movimento operário anarquista ou anarco-sindicalista. Dentre as três tendências, a Pedagogia Nova teve maior expressão no combate à Pedagogia Tradicional e, da mesma forma, acabou por sufocar o movimento da Pedagogia Libertária. Na sequência, relatamos o percurso do movimento da Pedagogia nova, desde o seu surgimento nos Estados Unidos até seu declínio no Brasil na década de 1960.

A Pedagogia Nova, também conhecida como Escola Nova ou escolanovismo, tem sua origem nos Estados Unidos com o professor universitário John Dewey (1859 – 1952). Em função do imperialismo americano após a primeira guerra mundial, não só novos padrões de consumo de bens materiais foram impostos, mas também foram introduzidas em outras culturas as teorias pedagógicas do Movimento da Escola Nova (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990).

Por volta de 1920, jovens intelectuais do Brasil, entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco Campos, aderiram aos princípios escolanovistas e promoveram reformas educacionais. A ascensão desse movimento deve-se em parte por sua

disseminação não partir do governo central, mas por meio de reformas estaduais e, também, por compor uma “proposta” (pensamento) educacional completa, compreendendo “uma política educacional, uma teoria da educação e de organização escolar e metodologias próprias” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 26).

Conforme Saviani (1994), a classe burguesa estava perdendo seu poder em função da crescente participação das classes populares nas decisões governamentais. Essa situação foi consequência dos próprios interesses dos burgueses em querer que sua visão de mundo fosse comum a todos. Essa fase, chamada de “escola redentora da humanidade” (concepção humanista tradicional), cujo objetivo era promover a democracia, possibilitando a participação política, tinha a classe burguesa como dirigente. Tendo as classes populares a oportunidade de acesso à educação e, conseqüentemente, maior participação nas decisões políticas, instaura-se um período conflituoso, já que seus interesses eram opostos aos da burguesia. Nessas circunstâncias,

A “escola nova” surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita [...] a “escola nova”, ao mesmo tempo que aprimorou a qualidade de ensino destinado às elites, forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais (SAVIANI, 1994, p. 31 – 32).

A concepção “humanista moderna” que fundamenta a escola nova concebe o homem centrado na existência, na atividade. Nesse sentido, a existência precede a essência e não o contrário, tal como acontece na concepção “humanista tradicional”, que considera o homem um ser pronto e acabado. Enquanto que a pedagogia tradicional tem seu foco no educador e no conhecimento, a vertente “humanista moderna”, ao considerar o homem pronto, mas inacabado no decorrer de sua vida, centra-se no aprendiz, na atividade (SAVIANI, 1994).

Tendo a criança como centro do processo educacional, a perspectiva escolanovista deu relevância à liberdade e aos interesses do

educando, incorporando, na ação pedagógica, a prática de trabalhos em grupo e de trabalhos manuais.

Na Segunda República, entre os anos de 1930 e 1937, desenrolou-se uma série de confrontos ideológicos. Entre os projetos para a formação de uma nova política educacional, duas linhas de pensamento sobre a educação se confrontaram diretamente: os “liberais” e os “católicos”.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) em 1931, o ministro Francisco Campos teve uma postura neutra diante das duas frentes. Apesar de pertencer ao grupo dos liberais, o ministro dizia querer a contribuição de ambos os grupos; no entanto, desenvolveu uma política educacional própria sem ligação com os princípios democráticos, pois

[...] criou o Conselho Nacional de Educação, traçou diretrizes para o ensino superior, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, organizou o ensino secundário, regulamentou a profissão de contador e estruturou o ensino comercial etc. Todavia, viciosamente elitista, tal reforma não atacou os problemas do ensino popular nem se preocupou com a expansão ou melhoria da escola primária (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 42).

Os “liberais” correspondiam àqueles que promoveram reformas educacionais nos anos de 1920 e tinham como ideário a Pedagogia Nova. Em 1932, publicaram o “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, o qual propunha uma mudança na base pedagógica, bem como a reformulação do sistema educacional. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1990, p. 42), o manifesto “pautou-se, em linhas gerais, pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrick e outros”.

Em contraposição a esses ideais estavam os “católicos”, cuja principal missão, diante da disputa de espaço na construção da política educacional do país, era combater a laicização do ensino. Saviani (2008) afirma que para eles a educação e a igreja constituíam uma relação indissociável, de modo que a escola sem religião incitaria o individualismo e a neutralização das normas morais. Já os escolanovistas, ao depositar no Estado toda a responsabilidade com a educação, desconsideraram a hierarquia entre as instituições: família,

Igreja e Estado. Nesse caso, de acordo com os “católicos”, o Estado deveria subordinar-se às agências família e Igreja.

É importante ressaltar que nos anos de 1930 houve mudança na organização política do país: as oligarquias agroexportadoras (política do café-com-leite) passaram a dividir o poder do governo central com as outras representações, como, militares e empresários industriais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990). Na verdade, conforme Saviani (2008), a exportação do café acabou por favorecer o desenvolvimento do país, à medida que seu próprio capital gerou o capital industrial, contribuindo, assim, com o processo de industrialização e urbanização do Brasil.

Os conflitos entre “católicos” e “liberais” foram mediados com a elaboração da Constituição de 1934. Esse documento contemplou medidas propostas pelos escolanovistas, como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, e pelos “católicos”, entre elas, a inserção do ensino religioso como disciplina e o reconhecimento do papel educativo da família (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990).

Em contrapartida, em 1937, a nova Constituição determinada pelo Estado Novo³⁵ (1937–1945) acabou por subverter os princípios democratizantes da carta constitucional anterior. O período estadonovista contou ainda com a emissão das leis orgânicas do ensino. Elas resumiam-se a decretos-leis que ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola da época.

O ensino primário, conforme sua lei orgânica através do decreto-lei nº 8.529 de 1946, era ofertado em escola isolada (uma turma), escolas reunidas (até quatro turmas) ou em grupo escolar (com mais de cinco turmas) e totalizava quatro anos de ensino fundamental e um ano de ensino complementar. Esse último ano era o preparatório para a admissão ao ginásio. Para adolescentes e adultos, havia o supletivo de dois anos fornecido em escola supletiva.

O decreto fundamentado nos princípios da pedagogia tradicional compunha o currículo com os seguintes grupos de disciplinas: Leitura e Linguagem Oral e Escrita, Iniciação à Matemática, Geografia e História do Brasil e também, por influência da pedagogia nova, Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, Educação para

³⁵ De acordo com Ghiraldelli Júnior (1990, p. 83), o Estado Novo consistiu numa ditadura, “num regime sem funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais, sem eleições. Desenvolveu-se o fortalecimento do Estado no sentido de melhor servir aos interesses do capitalismo na sua política de controle das classes assalariadas”.

Saúde e para o Trabalho, Desenho e Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Educação Física.

Com a deposição de Vargas em 1945, termina oficialmente o Estado Novo. O país, nessa década, mesmo com a industrialização e a urbanização, ainda tinha a maior parte da população vivendo em área rural.

Ao longo das décadas, progressivamente, a Escola Nova foi ganhando adeptos, inclusive daqueles que se opuseram inicialmente aos seus princípios. Conforme Saviani (2008), se na década de 1930, bem como nos anos finais do Estado Novo, houve um equilíbrio entre as concepções humanista tradicional (“católicos”) e a humanista moderna (escolanovistas), na sequência, houve o predomínio da tendência humanista moderna. O autor afirma que os “católicos”, com o risco de perder clientela, tiveram que se renovar pedagogicamente. No entanto, “a questão que estava em pauta era, pois, renovar a escola confessional sem abrir mão de seus objetivos religiosos” (SAVIANI, 2008, p. 301).

Nas palavras de Almeida Filho (2008, p. 3, grifos do autor):

nesse período, construiu-se um modelo constitutivo de uma arquitetura de *saber e de poder*, que envolvia um grande projeto eclesial de adequação do mundo católico aos tempos modernos, sem perder a essência da fé cristã e da doutrina católica.

Entre as teorias pedagógicas que foram disseminadas a partir da década de 1950, os “católicos” tiveram preferência pela de Lubienska, justamente porque se inseria no movimento europeu da Escola Nova em articulação com os objetivos da educação católica. Lubienska, para construção de seu método, “tornou-se profunda conhecedora dos ritos orientais e da Liturgia em sentido geral, assim como da história da Igreja e das Sagradas Escrituras” (SAVIANI, 2008, p. 302). Além da teoria dessa autora de origem francesa, também foram disseminadas as teorias escolanovistas de inspiração católica de Dalton (americana) e Montessori (italiana).

É nesse contexto sócio-histórico e educacional que se insere a produção editorial de Theobaldo Miranda Santos. De acordo com Almeida Filho (2008), em meio a esse projeto de ressignificação do papel da Igreja na educação, a produção de coleções foi uma estratégia para garantir a adequação da concepção escolanovista ao modelo católico de educação. Nesse sentido, os livros de Santos, segundo

Almeida Filho (2008), constituíram materiais pedagógicos que difundiram o ideário cristão.

O final dos anos de 1950 e o início da década seguinte caracterizam-se pelos movimentos de educação popular. Entre eles podemos citar o Movimento de Educação de Base (MEB), criado e dirigido pela Igreja Católica. O Movimento Paulo Freire, apesar de não estar vinculado diretamente à Igreja Católica, tinha sua orientação pautada na religiosidade. Saviani (2008) afirma que assim como na renovação católica surgiu uma espécie de “Escola nova Católica”, nesse período surgiu a “Escola Nova Popular”.

A hegemonia escolanovista (assim como os movimentos populares) foi rompida com o Golpe de 31 de março de 1964. A ditadura militar, no que diz respeito à educação, pautou-se pela

[...] repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 163).

Nesse período, oficialmente é imposta a Pedagogia Tecnicista. No entanto, conforme a periodização de Saviani, houve uma articulação da Pedagogia Nova, já em circulação nos ambientes educacionais, com a Pedagogia Tecnicista, que passou a ser exigida pelos documentos oficiais. Somente na década seguinte houve o predomínio da tendência tecnicista.

Conforme já mencionado, as obras de Theobaldo Miranda Santos foram publicadas e circularam nas décadas de 1950, 1960 e 1970: “Linguagem”, 2ª edição de 1955; “Brasil, Minha Pátria”, 22ª edição de 1961; “Riquezas do Brasil”, 3ª edição de 1963; “Vamos Estudar?”, 113ª edição de 1973.

Esse período foi marcado, inicialmente, pelo predomínio da Escola Nova que provocou a ressignificação da pedagogia católica (nesse caso, a adequação dos princípios escolanovistas aos objetivos católicos) e finalizado pela crise da Escola Nova com a inserção da Pedagogia Tecnicista por meio dos documentos oficiais. Nesse sentido, podemos supor que embora as obras de Theobaldo Miranda Santos tenham tido circulação no período tecnicista, seus pressupostos teórico-

metodológicos são das décadas anteriores, ou seja, trazem a articulação da Escola Nova com o projeto eclesialístico.

2.3 O AUTOR THEOBALDO MIRANDA SANTOS E SUA PRODUÇÃO EDITORIAL

Com base em Almeida Filho (2008), Theobaldo Miranda Santos nasceu em Campos, Rio de Janeiro, no ano de 1904, e faleceu em 1971. Concluindo o secundário em 1920, “iniciou o curso de Odontologia e Farmácia no Colégio Metodista Grambery, em Juiz de Fora e, posteriormente, iniciou-se no magistério como professor na Escola Normal de Manhaçu, também em Minas Gerais” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 6).

A partir de então, atuando na área de saúde e educação, foi professor em instituições de ensino superior, dentre elas da antiga Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro). Também exerceu cargos de chefia na prefeitura do Rio de Janeiro e do antigo Distrito Federal.

Sua produção acadêmica iniciou-se em 1932, com a publicação de artigos nos jornais e nas revistas das cidades de Campos, Niterói e Rio de Janeiro. Como já mencionado na seção anterior, Santos pertenceu ao grupo dos “católicos”, juntamente com Alceu de Amoroso Lima, Gustavo Corção, Jônatas Serrano, Pe. Leonel Franca, Everardo Beckheuser, Pe. Helder Câmara e Leonardo Van Acker.

Após sua aposentadoria em 1958, passou a se dedicar somente à produção de livros. Produziu cerca de 150 títulos para o público do ensino primário, secundário, normal e superior, neste último caso, para os cursos de formação de professores (ALMEIDA FILHO, 2008).

O mercado editorial no período de circulação das obras de Theobaldo Miranda Santos comportava a disputa entre as obras produzidas tanto pelos “renovadores” quanto pelos “católicos”. Esse plano estratégico permitiu que o modelo pedagógico cristão e católico circulasse, por meio dos livros, nos ambientes educacionais.

Segundo Almeida Filho (2008), na visão dos católicos, a conquista de espaço deveria acontecer com o profissional que atuava diretamente com a educação nas escolas, por isso a produção de Theobaldo Miranda Santos abarca não só LDs destinados ao ensino primário e secundário, mas também obras destinadas à formação dos professores.

No que diz respeito a sua produção para a formação de professores, Theobaldo Miranda Santos produziu as coleções: “Curso de

Psicologia e Pedagogia”, “Curso de Filosofia e Ciências”, “Iniciação Científica e Atualidades Pedagógicas”. Almeida Filho (2008), em sua tese, organiza essas coleções e suas respectivas obras³⁶.

Quadro 1 – Títulos da coleção “Curso de Psicologia e Pedagogia”

VOL.	TÍTULOS
1	Noções de Filosofia da Educação
2	Noções de História da Educação
3	Noções de Psicologia Educacional
4	Noções de Sociologia Educacional
5	Noções de Pedagogia Científica
6	Noções de Didática Geral
7	Noções de Didática Especial
8	Noções de Administração Escolar
9	Noções de Prática de Ensino
10	Noções de Metodologia de Ensino Primário
11	Manual do Professor Primário
12	Manual do Professor Secundário
13	Orientação Psicológica da Criança
14	Métodos e Técnicas do Estudo da Cultura
15	Noções de Psicologia Experimental
16	Noções de Psicologia da Criança
17	Noções de Psicologia do Adolescente
18	Noções de Psicologia da Aprendizagem
19	Noções de Psicologia Aplicada ou da Personalidade
20	Grandes Mestres da Pedagogia Moderna*
21	Grandes Mestres da Psicologia Moderna*
22	Dicionário da Pedagogia Moderna*

Fonte: ALMEIDA FILHO, O. J. de. **A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos**: (1945-1971). 2008, 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Notas: (*) volumes que não chegaram a ser publicados.

Podemos visualizar, nos Quadros 1 e 2, que alguns volumes, apesar de prontos, não chegaram a ser publicados, indicando que as obras atendiam aos interesses da editora.

³⁶ O autor também fornece dados sobre o ano de publicação das edições de cada volume.

Quadro 2 – Títulos da coleção “Curso de Filosofia e Ciências”

VOL.	TÍTULOS
1	Manual de Filosofia
2	Manual de Sociologia
3	Manual de Psicologia
4	Manual de Economia
5	Manual de Política*
6	Manual de História*
7	Manual de Antropologia*
8	Manual de Biologia*
9	Manual de Lógica *
10	Manual de Ética*
11	Manual de Metafísica*
12	Manual de História da Filosofia*

Fonte: ALMEIDA FILHO, O. J. de. **A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos**: (1945-1971). 2008, 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Notas: (*) volumes que não chegaram a ser publicados.

Outro ponto que se destaca é que algumas coleções eram compostas por obras produzidas por outros autores, tal como podemos ver nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Título publicado na coleção “Iniciação Científica”

VOL.	TÍTULOS
23	Manual de Filosofia

Fonte: ALMEIDA FILHO, O. J. de. **A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos**: (1945-1971). 2008, 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Nota: Nessa coleção, somente esse volume é de autoria de Santos. Esse livro também foi publicado na coleção Curso de Filosofia e Ciências.

Ainda com relação aos Quadros 3 e 4, podemos observar que alguns volumes eram publicados em mais de uma coleção. Isso comprova o sucesso de algumas obras se comparadas a outras.

Quadro 4 – Títulos publicados na coleção “Atualidades Pedagógicas”

VOL.	TÍTULOS
42	Noções de Psicologia Educacional
43	Noções de História da Educação
47	Noções de Filosofia da Educação
50	Noções de Sociologia Educacional

Fonte: ALMEIDA FILHO, O. J. de. **A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: (1945-1971)**. 2008, 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Nota: Nessa coleção, somente esses volumes são de autoria de Santos. Esses livros também fazem parte da coleção Curso de Psicologia e Pedagogia.

Quanto às coleções de LDs do ensino primário, Santos publicou, conforme a parte interna da capa do 4º Livro da série *Vamos Estudar?* (SANTOS, 1973), vinte coleções.

Quadro 5 – Coleções para o antigo ensino primário

SÉRIE	CARACTERIZAÇÃO DA SÉRIE
Vamos estudar?	Cartilha e livros de leitura e conhecimentos para todas as séries do ensino primário, com adaptações regionais (13 vols.), Agir, 1969.
Criança Brasileira	Cartilha e livros de leitura para todas as séries do ensino primário, com adaptações regionais, Agir, 1963.
Minha Cidade	4 livros de leitura para o ensino primário, Agir, 1959, esgotados.
Riquezas do Brasil	Cartilha e 4 livros de leitura para o ensino primário, Agir, 1969.
Brasil, Minha Pátria!	Cartilha e 4 livros de leitura para o ensino primário, Agir, 1969.
Leituras Infantis	Cartilha e 4 livros de leitura para o ensino primário, Agir, 1969.
Leituras Maravilhosas	4 livros de leitura para o ensino primário, Agir, 1969.
Cartilha Maravilhosa	Cartilha pelo método dos contos, Agir, 1969.
Vamos Aprender?	4 livros de conhecimentos gerais para o ensino primário, Agir, 1958, esgotados.
Terra Bandeirante	4 livros de leitura para as escolas primárias de São Paulo, Agir, 1963, esgotados.
Minas Gerais	4 livros de leitura para as escolas primárias de Minas Gerais, Agir, 1960, esgotados.
Rio Grande do Sul	Para o curso primário, Agir, 1958, esgotado.
Bahia	Para o curso primário, Agir, 1956, esgotado.
Ceará	Para o curso primário, Agir, 1953, esgotado.
Paraná	Para o curso primário, Agir, 1956, esgotado.
Estudante Brasileiro	Cartilha e 1º livro (para adultos e crianças), Agir, 1969.
Vida Nova	1º, 2º, 3º e 4º livros de leitura e exercícios para o curso primário, Agir, 1970.
Terra Brasileira	Cartilha, 1º, 2º, 3º e 4º livros, leitura, conhecimentos e iniciação democrática, Agir, 1969.
Exercícios de linguagem e matemática	4 livros para o ensino primário, Agir, 1968.
Matemática	Para o 2º ano primário, Agir, esgotado.

Fonte: Adaptado de SANTOS, T. M. **Vamos Estudar?** 113. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

As informações que constam no Quadro 5 não retratam com exatidão a produção editorial destinada ao ensino primário, visto que não há fontes com dados mais precisos sobre o número de coleções e ano de publicação das edições de cada obra. Ainda devemos considerar que esses dados que coletamos estão no LD para fins comerciais de divulgação das coleções publicadas pela editora “Agir”. Sendo assim, não há informações sobre as coleções que foram publicadas por outras editoras, como é o caso da coleção a que pertence um dos LDs selecionados para nossa análise: “Linguagem” (quarto grau primário), publicado em 1955 pela Companhia Editora Nacional.

É importante também considerar que esse quadro não apresenta as coleções com a data da primeira ou da última edição. Pudemos constatar isso porque embora tenham sido retirados esses dados do LD “Vamos Estudar?”, de 1973, em sua contracapa, há informação de que a coleção é de 1969.

Apesar dessas ressalvas, através do Quadro 5 podemos perceber a representatividade que Theobaldo Miranda Santos teve para a época em todas as áreas de conhecimento. Algumas obras encontravam-se esgotadas já nessa época, indicando que suas publicações foram bem aceitas pelos educadores, possivelmente devido à estratégia do projeto editorial.

Partindo dessas considerações, a próxima seção apresenta os motivos que levaram à escolha dos LDs selecionados para a análise. Além disso, essa seção apresenta a análise global de cada um dos livros dos dados de pesquisa, considerando aspectos externos e internos às obras.

2.4 APRESENTAÇÃO GLOBAL DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS

Conforme já mencionamos na introdução, a opção por escolher os LDs de Theobaldo Miranda Santos como objeto de análise das atividades de ensino e aprendizagem da redação deve-se à representatividade que o autor teve no período da Escola Nova, sobretudo nas décadas de 1940, 1950, 1960 e 1970. Suas obras, de modo geral, tanto as publicações destinadas à formação de professores quanto os LDs para os alunos das séries iniciais, foram grandes sucessos de venda a partir dos anos de 1940, persistindo até meados da década de 1970.

Nesse contexto, dado que o objetivo desta pesquisa é analisar como se constitui como conteúdo de ensino e aprendizagem a redação, e

devido ao vasto número de coleções e obras publicadas pelo autor, optamos pela seleção de quatro LDs destinados ao quarto ano de escolarização (conforme a nomenclatura utilizada na época para o ensino primário).

Outro critério de seleção adotado foi com relação ao ano de publicação das edições. Dessa forma, com o objetivo de abarcar períodos distintos, escolhemos edições de diferentes décadas.

A partir dos dois critérios acima delimitados, foram selecionados os seguintes LDs:

- “Linguagem” (quarto grau primário) – 2ª edição de 1955.
- “Brasil, Minha Pátria!” (quarto livro) – 22ª edição de 1961.
- “Riquezas do Brasil” (quarto livro) – 3ª edição de 1963.
- “Vamos Estudar?” (quarto livro) – 113ª edição de 1973.

Embora essas edições sejam de décadas distintas (à exceção da segunda e da terceira, que são da década de 1960), a primeira edição do LD “Linguagem” é 1954 (TOLEDO, 2011), do LD “Brasil, Minha Pátria!” é 1953, do LD “Riquezas do Brasil” é 1951 e do LD “Vamos Estudar?” é 1950 (VIANA, 2011). Importante ressaltar que as obras ao longo das edições possivelmente passaram por alterações, tendo em vista que o LD “Vamos Estudar?” passou a integrar (no livro) o ensino de Educação Moral e Cívica, em conformidade com a obrigatoriedade dessa disciplina estabelecida pelo Decreto-lei nº 869 em 1969, tal como veremos na última subseção.

A seguir, começamos a caracterização das obras com o LD “Linguagem”, seguindo os pressupostos da pesquisa documental. Ainda, a análise global da obra para a compreensão das atividades de redação baseia-se na concepção de enunciado do Círculo de Bakhtin. Em primeiro lugar, considerando que todo enunciado produz seus sentidos na articulação com seu contexto sócio-histórico, realizamos a análise do contexto em que foram produzidos os livros em análise. Em segundo lugar, consideramos que a análise de aspectos de um enunciado, no nosso caso, as atividades de redação nos LDs, requer a análise da inteireza do enunciado, isto é, o livro didático no seu todo. Por essa razão, analisamos primeiramente todos os conteúdos e atividades dos LDs selecionados. As próximas seções objetivam dar conta dessa questão.

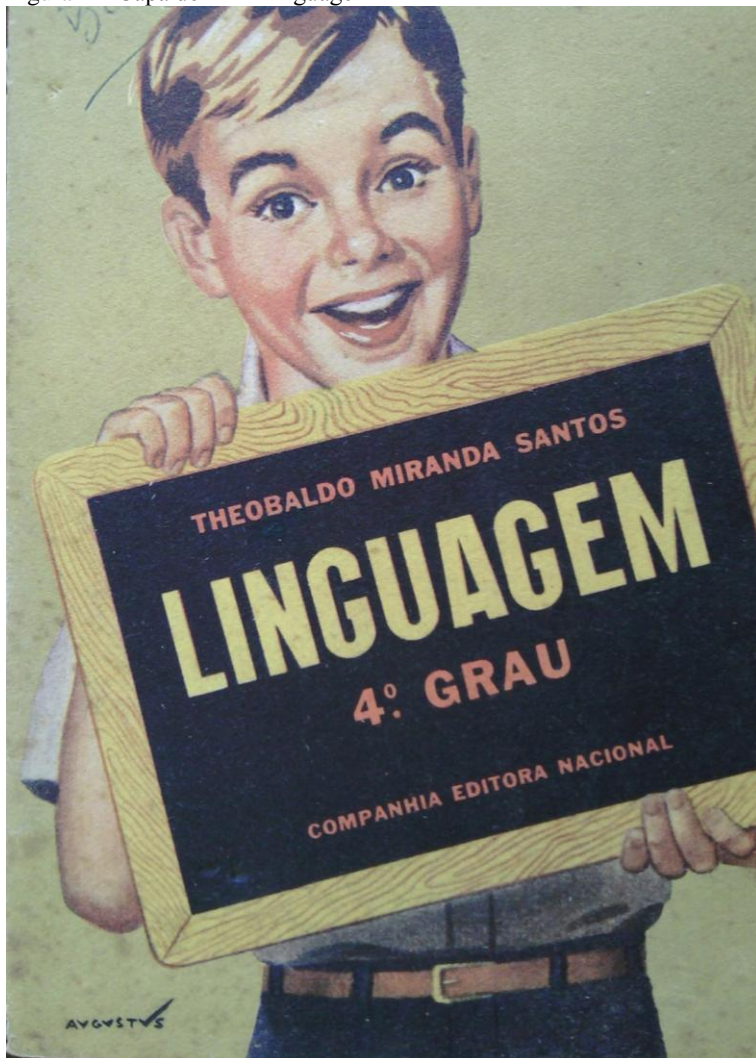
2.4.1 O livro didático “Linguagem”

O LD “Linguagem” foi publicado em São Paulo pela Companhia Editora Nacional. Conforme o Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional, o ano da primeira edição dessa obra é 1954 e o ano da última, a 37ª edição, é 1963. Como dito na seção anterior, a nossa análise baseia-se na 2ª edição, publicada em 1955³⁷. Esse livro possui 190 páginas distribuídas em 28 lições de linguagem. Na capa (figura 1), há um menino segurando uma espécie de lousa³⁸, onde estão escritas as informações gerais sobre a obra: nome do autor (Theobaldo Miranda Santos), título do LD (Linguagem), grau de ensino (4º grau) e editora (Companhia Editora Nacional).

³⁷ SANTOS, T. M. **Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955. (4º grau) 190 p.; 13,5 cm x 19 cm.

³⁸ Com base em Bastos (2005) e Chartier (2007), a lousa individual ou ardósia consistia num quadro com dimensões entre 20 a 30 centímetros de comprimento por 15 de largura. Esse recurso era usado nos primeiros anos até a criança ficar preparada para o uso de caderno. No Brasil, especialmente, nas capitais, a ardósia foi usada até os anos de 1940, momento em que baixou o preço do caderno, com o crescimento da indústria de papel de celulose.

Figura 1 – Capa do LD “Linguagem”



Fonte: SANTOS, T. M. **Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

Logo na primeira página, após a capa, consta o título: *Linguagem* e, abaixo, o subtítulo : *Gramática – Redação – Leitura silenciosa*. A ordem em que se encontram essas unidades de ensino e aprendizagem já antecipa também a organização das lições do LD e, de

certa forma, o grau de importância dado a cada conteúdo. Nesse caso, a gramática é o conteúdo que encabeça a unidade e, portanto, influencia e subordina os demais conteúdos, como veremos no capítulo de análise das atividades de escrita, nomeadas pelo autor como *Redação*.

A segunda página informa que a obra está “Rigorosamente de acordo com os programas oficiais”; e, abaixo, podemos encontrar o número do exemplar: “Exemplar N° 5247”. Provavelmente, esse número era um controle da editora.

Lembramos que, conforme comentamos em seção anterior, estava nessa época em vigência a lei orgânica do ensino primário (Decreto-lei nº 8.529/1946), promulgada pela Reforma de Capanema, que viabilizava a centralização das orientações educacionais. Almeida Filho (2008) acrescenta que as publicações para formação de professores também estavam em conformidade com a sua lei orgânica (Decreto-lei nº 8.530/1946), bem como com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Já o índice do LD traz somente informações sobre os conteúdos gramaticais e suas respectivas páginas dentro das lições (Figura 2), ou seja, mais uma vez, embora o livro anuncie no subtítulo os conteúdos de gramática, redação e leitura silenciosa, encontramos evidências no sumário de que o conteúdo gramatical é a base da lição, corroborando com as observações de Soares (2004) e Razzini (2000), de que o ensino de língua portuguesa na escola cristalizou-se predominantemente como ensino de gramática, seja nas séries do ginásio, seja nas séries do primário, tal como indica essa obra a partir do seu índice.

Figura 2 – Índice do LD “Linguagem”

Í N D I C E	
Substantivo	7
Classificação dos substantivos	13
Gênero dos substantivos	20
Número dos substantivos	27
Graus dos substantivos	34
Adjetivo qualificativo e determinativo	42
Adjetivos determinativos	48
Graus dos adjetivos	66
Pronome	72
Pronomes pessoais	72
Pronomes retos e oblíquos	73
Pronomes demonstrativos	78
Pronomes possessivos	78
Pronomes numerais	78
Pronomes relativos	84
Pronomes indefinidos	84
Pronomes interrogativos	84
Pronomes de reverência	160
Verbo	90
Classificação dos verbos	90
Modos, tempos e pessoas dos verbos	96
Conjugação dos verbos regulares	167
Conjugação dos verbos auxiliares	176
Verbos transitivos e intransitivos	185
Advérbio. Locuções adverbiais	103
Preposição. Locuções prepositivas	109
Sentença ou oração	115
Sujeito e predicado	121
Objeto direto e indireto	126
Sinônimos e antônimos	132
Homônimos e parônimos	132
Formação de palavras. Prefixos e sufixos	139
Notações léxicas. Acentuação	146
Pontuação	153

Fonte: SANTOS, T. M. **Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

Essa obra não apresenta prefácio, tampouco informações ou propagandas de outras coleções na contracapa.

No que se refere às vinte e oito lições, primeiramente, elas apresentam sua numeração (por exemplo, “Lição I, Lição XX,...) e, abaixo, o título, que é um conteúdo gramatical (por exemplo, Substantivo, Classificação dos substantivos,...), tal como se pode

observar no índice (Figura 2). Elas se subdividem em quatro seções nomeadas e organizadas, basicamente, da seguinte forma:

- A) Gramática
- B) Exercícios
- C) Redação
- D) Leitura silenciosa

A seção “A) Gramática” compreende, de forma conceitual, taxionômica e normativa, a explicação sobre o tópico gramatical. Essa seção é metódica no sentido de sempre seguir um padrão de apresentação do conteúdo gramatical, resumindo-se a um breve conceito acompanhado de exemplos. Os exemplos podem ser uma sequência de palavras da categoria em questão ou de frases apresentando a categoria em destaque. Alguns conteúdos são contemplados com explicações sobre procedimentos de como, por exemplo, passar uma palavra que está no singular para o plural, ou do feminino para o masculino e vice-versa. Essas explicações, de certa forma, mecanizam o processo, de modo que o aluno realiza a atividade de fixação sem ao menos ler a palavra, acrescentando, por exemplo, somente o “s” para ter o plural do substantivo.

Em todas as lições, a seção “A) Gramática” organiza-se em tópicos numerados (de dois a seis tópicos) e separados por um espaço maior. Essa medida torna não só o texto “limpo” visualmente, mas também conciso na explicação do assunto. Quando se trata de um conteúdo extenso, o conteúdo é fracionado em mais de uma lição. Podemos ver isso logo no título das lições, como, por exemplo, “Lição VII – Adjetivos determinativos (I)”, “Lição VIII – Adjetivos determinativos (II)”, “Lição IX – Adjetivos determinativos (III)”.

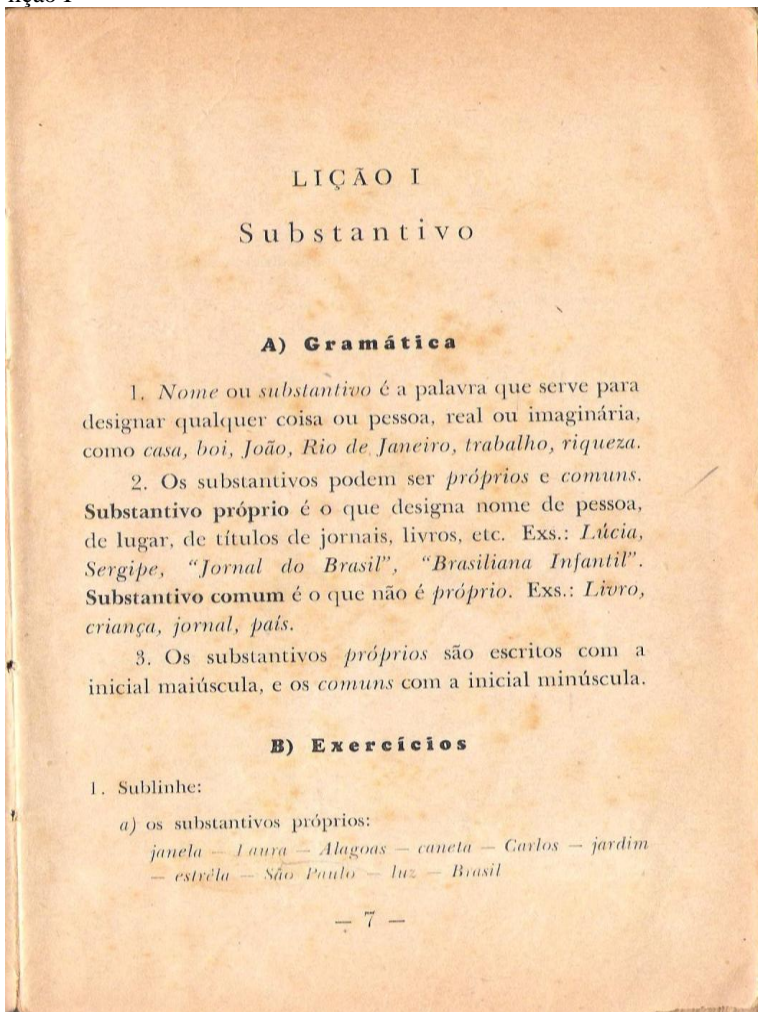
Em especial, inferimos que esse LD contempla a fase em que professores, autores de LDs e gramáticos da época não tinham um consenso quanto à classificação das palavras. Por exemplo, conforme esse LD de Theobaldo Miranda Santos, os adjetivos determinativos eram: artigos, demonstrativos, possessivos, numerais e indefinidos. No entanto, na Lição VII, há uma nota de esclarecimento de que alguns professores chamavam os adjetivos determinativos de pronomes. Os próximos LDs de Theobaldo Miranda Santos já abordam a organização e a nomenclatura gramatical próxima da que está em uso atualmente pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)³⁹.

³⁹ A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) foi publicada pelo Ministério da Educação e Cultura em 1959.

De modo geral, entre os conteúdos gramaticais contemplados nesse LD encontramos a classificação dos substantivos, o gênero, o número e o grau dos substantivos, adjetivo qualificativo e determinativo, graus dos adjetivos, pronome, verbo, advérbio, preposição, oração, sujeito e predicado, objeto direto e indireto, sinônimos e antônimos, homônimos e parônimos, prefixos e sufixos, notações léxicas, e, finalmente, a pontuação.

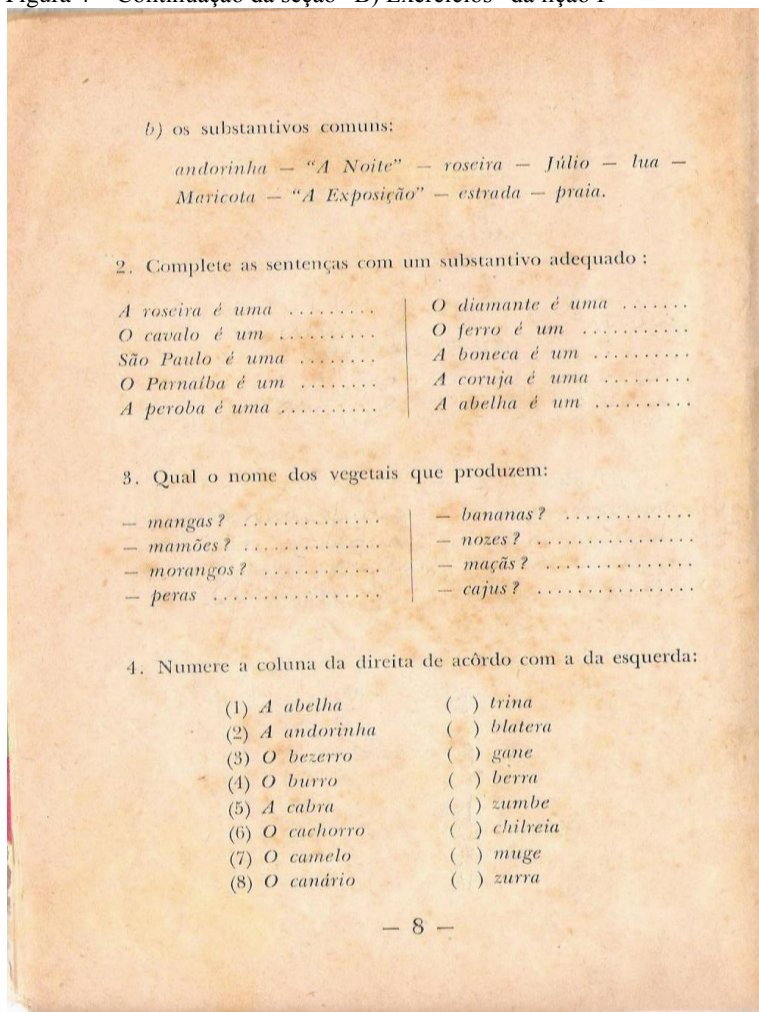
Para melhor entendimento dessa seção “A) Gramática”, exemplificamos com a Lição I (Figuras 3, 4, 5, 6 e 7), cujo título é “Substantivos”, e que serve de parâmetro para entendermos a seção “Gramática” das outras lições, bem como para a apresentação das seções “Exercícios”, “Redação” e “Leitura silenciosa” do LD em análise:

Figura 3 – Seção “A) Gramática” e início da seção “B) Exercícios” da lição I



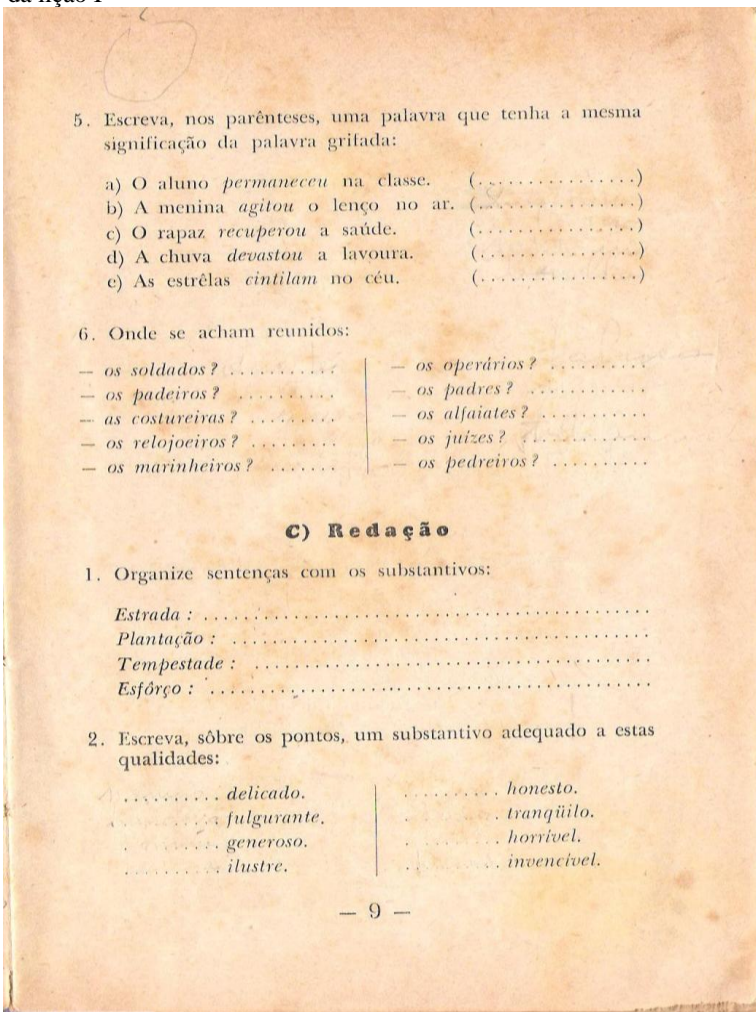
Fonte: SANTOS, T. M. **Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

Figura 4 – Continuação da seção “B) Exercícios” da lição I



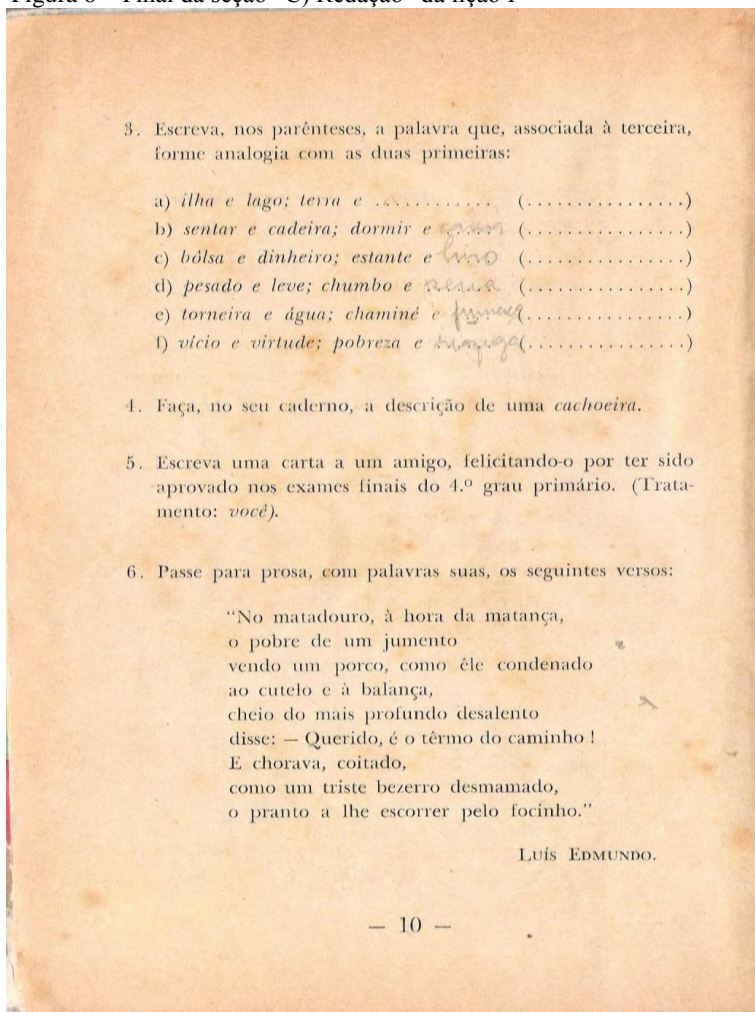
Fonte: SANTOS, T. M. **Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

Figura 5 – Final da seção “B) Exercícios” e início da seção “C) Redação” da lição I



Fonte: SANTOS, T. M. **Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

Figura 6 – Final da seção “C) Redação” da lição I



Fonte: SANTOS, T. M. **Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

Na seção “A) Gramática”, primeiramente, o autor apresenta o conceito de substantivo (Figura 3), bem como apresenta alguns exemplos de palavras pertencentes a essa categoria gramatical. Na sequência, traz a classificação dos substantivos em próprio e comum, acompanhada também de exemplos. O terceiro ponto prescreve as

convenções de uso de letra inicial maiúscula e minúscula nessas duas subcategorias.

A próxima seção, “B) Exercícios”, resume-se a seis atividades de fixação do conteúdo gramatical focado anteriormente. No entanto, há, em algumas lições, exercícios que cobram conhecimentos não trabalhados em nenhuma seção “Gramática” do LD. A lição IV, por exemplo, que trata do número dos substantivos (plural de palavras simples), pede, em um exercício, para passar dez substantivos compostos para o plural, ou seja, nesse caso, a atividade está cobrando um conteúdo não abordado na lição e em nenhuma outra lição do LD.

Entre os exercícios, ao longo das lições, há a presença constante dos seguintes tipos de exercícios: numere a coluna, complete as sentenças, substitua as palavras destacadas nas frases, sublinhe palavras de alguma categoria. Alguns exercícios contemplam conhecimentos mais voltados para o aprimoramento do vocabulário do aluno, como nomear os animais e suas vozes, o local de trabalho ou o que fazem determinados profissionais, nomear as partes de algum objeto.

Esses exercícios dispõem de palavras e orações simples. Os comandos, em geral, seguem um padrão com pouca variação: *sublinhe*, *complete*, tal como podemos ver nas Figuras 3, 4 e 5.

Podemos encontrar também atividades que usam o texto poético ou prosódico como pretexto para sublinhar ou selecionar palavras (para organizá-las em colunas) de alguma categoria gramatical, como podemos observar no exercício 5 da seção “B) Exercícios” da lição III:

5. Leia estes versos de Baltazar G. Moreira e, depois, escreva os substantivos masculinos e femininos, que neles existem, nas respectivas colunas, abaixo:

“No quintal de minha casa
há uma árvore grande, uma figueira
que eu quero muito bem!
Nos dias de verão, quando a soalheira
fora é uma brasa,
embaixo dela a enorme sombra
tem um gostoso frescor.
Livre do sol e do calor
para ali, quase sempre de manhã,
levo meus livros, leio
e, trabalhando com dobrado afã,
com melhor atenção,
venho depois à escola sem receio,

porque sei a lição.”

MASCULINOS	FEMININOS
.....
.....
.....
.....

(SANTOS, 1955, p.22-23)

Outro aspecto também presente é o fato de a seção “Exercícios” não se limitar à fixação do conteúdo abordado na lição em que se encontra. Como forma de revisão, muitos assuntos são retomados nas lições posteriores. Por outro lado, há dois conteúdos que são antecipados nos exercícios: sinônimo e antônimo, justamente porque os alunos já sabem entender o que são palavras com o mesmo sentido ou com sentidos opostos, só não dominam a nomenclatura.

Também composta por seis atividades, a subdivisão “C) Redação”, que é objeto central de pesquisa desta dissertação, está relacionada às seções anteriores. As atividades 1, 2 e 3 das Figuras 5 e 6 seguem o padrão da seção “B) Exercícios”, sendo que é regra em todas as seções “C) Redação” das lições a primeira atividade solicitar a escrita de frases fazendo uso de palavras da classe gramatical estudada na lição. Embora a lição XXIII seja a única que não apresenta esse tipo de exercício, suas atividades estão associadas à formação de frases. As últimas atividades dessa seção normalmente propõem a redação de uma descrição a partir de gravura, a invenção de uma história ou a produção de uma carta, conforme podemos na Figura 6.

Essa seção que estamos exemplificando, de modo geral, está relacionada ao conteúdo “substantivos”, ou seja, as atividades de redação reforçam o estudo da categoria gramatical em questão. Os três primeiros exercícios mais parecem pertencer à seção anterior do que à seção “Redação”. Já as três últimas atividades solicitam, respectivamente, a redação de uma descrição, de uma carta e a transformação de um poema em um texto em prosa. No entanto, o LD não pressupõe a necessidade de um ensino deliberado que propicie ao aluno a aprendizagem da produção dessas redações. São, na verdade, enunciados que cobram esse conhecimento. Se compararmos essa seção com as anteriores, podemos constatar que, no caso da gramática, há, primeiramente, a apresentação do conteúdo e, posteriormente, exercícios para sua fixação. Já na seção “C) Redação”, o exercício pressupõe que o

aluno já saiba produzir esses textos. Voltaremos a essa questão no capítulo de análise das atividades de redação.

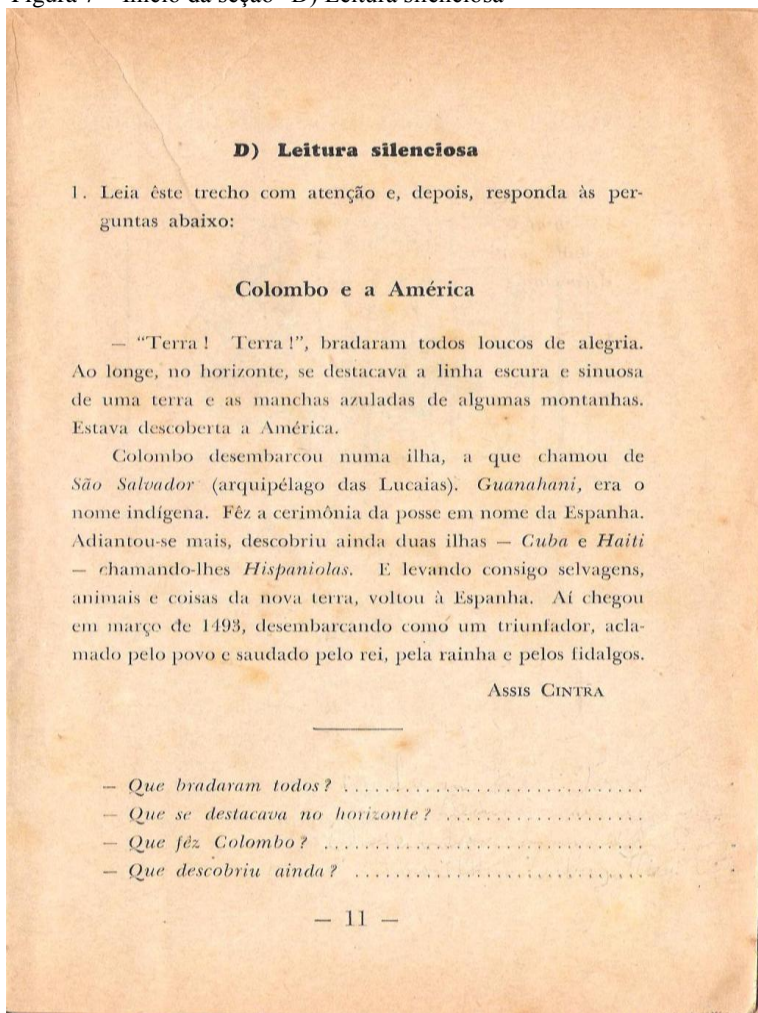
Finalmente, a última seção, “D) Leitura silenciosa” (Figuras 7 e 8), é composta por duas atividades: a primeira consiste na leitura silenciosa de um texto verbal, seguida de questões ou de frases com lacunas para completar conforme o texto; a segunda atividade, em todas as lições do LD, propõe a leitura de uma imagem.

Os textos são trechos, fragmentos de textos de historiadores, poetas ou escritores com participação civil na sociedade, como Olavo Bilac e Coelho Neto, ou de educadores também autores de livros escolares, entre eles Rita Amil de Rialva e Jônatas Serrano. O conteúdo temático dos textos compreende os principais acontecimentos históricos do Brasil, numa sequência cronológica, desde a chegada de Colombo à América até a Proclamação da República no Brasil. Apesar de o LD não ter como foco o ensino da disciplina de História, os textos acabam por contribuir com essa área. De certo modo, as leituras têm por objetivo despertar no aluno o amor à pátria e a prática do civismo através de textos que enaltecem a história do país e os feitos de personalidades históricas.

Curiosamente, a segunda atividade dessa seção é a única com figura em todas as lições (na seção Redação, também há, mas não com a mesma frequência). Conforme a gravura, o aluno deve completar frases, ou responder questões, ou ainda escrever o nome dos objetos que aparecem na imagem.

A primeira lição apresenta a proposta de leitura de um texto não muito longo, seguido de questões que exploram a sua compreensão de modo linear. As respostas das perguntas facilmente são encontradas no texto, não exigindo do leitor níveis mais complexos de compreensão ou uma leitura crítica, tal como podemos ver na Figura 7 e na Figura 8.

Figura 7 – Início da seção “D) Leitura silenciosa”



Fonte: SANTOS, T. M. **Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

Figura 8 – Final da seção “D) Leitura silenciosa” da lição I

2. Complete as sentenças abaixo, de acordo com o desenho:



As crianças vão

Ambos estão carregando

O menino está fechando a

O vestido da menina é

Fonte: SANTOS, T. M. **Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

Em suma, tanto a seção “A) gramática”, quanto as seções “B) Exercícios” e “(C) Redação” estão subordinadas ao assunto da Lição, “Substantivos”. Já a subseção “D) Leitura silenciosa” se configura de forma independente em relação às outras seções.

De modo geral, o LD “Linguagem” apresenta um padrão fixo de organização e apresentação de suas lições, dando maior ênfase ao

conteúdo gramatical, através das subseções “A) Gramática”, “B) Exercícios” e “C) Redação”. A leitura também tem seu espaço em “Linguagem”, mas sua representatividade é ampliada nos próximos LDs, tal como podemos ver nas próximas seções.

2.4.2 O livro didático “Brasil, Minha Pátria!”

O exemplar do LD “Brasil, Minha Pátria!” que obtivemos para pesquisa está sem capa, portanto a análise partirá da contracapa, que ainda está preservada, e da folha de rosto. Conforme a seção de obras gerais da Fundação Biblioteca Nacional, o ano da primeira edição desse LD foi 1953. A nossa análise baseia-se na 22ª edição, publicada em 1961⁴⁰. Na contracapa (Figura 9) não há escritos, somente, sob um fundo azul marinho com estrelas que imitam o céu à noite ou o universo, cinco imagens, que ocupam a página toda: de uma baiana com uma bandeja sobre a cabeça, de um homem derrubando uma árvore, outro sendo seguido por bois, de um minerador e, finalmente, de um casal enchendo um saco com um tipo de grão. O todo da contracapa constituída pelas cinco imagens compõe a representação da diversidade cultural, bem como das profissões típicas das diferentes regiões do país.

⁴⁰ SANTOS, T. M. **Brasil, Minha Pátria!**. 22. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961. (4º livro) 322 p.; 13,5cm x 18,5cm.

Figura 9 – Contracapa do LD “Brasil, Minha Pátria!”



Fonte: SANTOS, T. M. **Brasil, Minha Pátria!**. 22. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

Voltando ao início do LD, a folha de rosto é composta por várias informações dispostas uma abaixo da outra até o final da página. Ela começa, no alto da página, com o nome completo e em letra maiúscula do autor do livro, Theobaldo Miranda Santos. Logo abaixo, em fonte menor, há um currículo breve do autor, informando que ele é “professor catedrático do Instituto de Educação e da Universidade

Católica do Rio de Janeiro”. Essa informação reforça que Theobaldo Miranda Santos pertenceu ao grupo dos “católicos”, visto que atuou em uma instituição confessional.

Na sequência, em letras maiores e bem destacadas, o título do LD, “Brasil, Minha Pátria!”, e abaixo, mas em fonte menor, o subtítulo, “Literatura infantil e matérias escolares”. Partindo dessas informações, já podemos antecipar que os textos para leitura pertencem ao contexto literário infantil brasileiro e que o LD não aborda somente a disciplina Linguagem, como veremos na sequência. Outro ponto que se destaca é que a “Literatura infantil” (na concepção que o autor atribui à literatura infantil), ou seja, a leitura é a base da área de ensino de Linguagem e, conseqüentemente, o ponto de partida para cada lição.

Ao centro da página, há a indicação de que é o “quarto livro” da coleção e, abaixo, a informação de que a obra está “De acordo com a nova nomenclatura gramatical”; depois, que se trata da 22ª edição; que o LD tem seu “Uso autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura. Registro Nº 2607”; o ano da publicação: 1961; a editora: Livraria Agir; e, finalmente, a cidade: Rio de Janeiro.

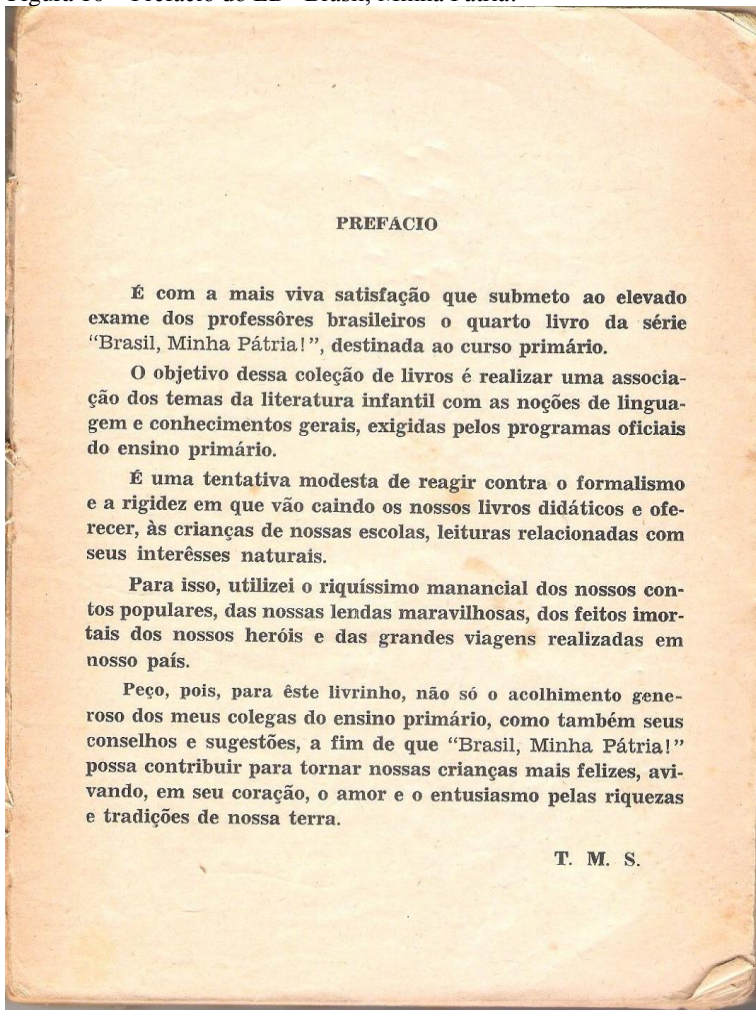
Como já dito na introdução desta seção, por tratar-se de um livro em condições regulares pela ação do tempo, suas últimas páginas encontram-se rasgadas e coladas, indicando mudança do suporte (capa) original. Na página 319, há a “Bibliografia” e as “Ilustrações”, as quais informam, respectivamente, os autores dos trechos que foram consultados e adaptados para a elaboração do LD e o nome dos ilustradores.

A última página traz informações sobre a série completa de “Brasil, Minha Pátria!” e também de outra série que não é possível identificar. Abaixo, para pedidos via postal, há três endereços da editora/livraria Agir: um em Guanabara, Rio de Janeiro, outro em Belo Horizonte, Minas Gerais, e o outro não é possível também identificar, mas, provavelmente, é em São Paulo, capital, tendo em vista que na contracapa do LD “Vamos estudar?” há esses três endereços. Esse é um indício de que os próprios LDs serviam de material para divulgação da própria coleção ou de outras coleções, informando também endereços para efetuação de compras via correio.

O prefácio deste LD (Figura 10) é um texto curto com cinco parágrafos, escritos de forma objetiva e com certa informalidade,

demonstrada através do uso da 1º pessoa do singular, o que aproxima mais o leitor-professor⁴¹ do autor da obra.

Figura 10 – Prefácio do LD “Brasil, Minha Pátria!”




Fonte: SANTOS, T. M. **Brasil, Minha Pátria!**. 22. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

⁴¹ Interessante observar que o autor do LD se dirige ao professor e não ao aluno. Outro aspecto que podemos inferir é que não havia um livro para o professor e outro para o aluno, tal como acontece atualmente.

De modo geral, o prefácio apresenta o LD ao leitor-professor, justificando “modestamente” o valor de seu uso em sala de aula. O primeiro parágrafo apresenta o livro como o quarto da série “Brasil, Minha Pátria!”, destinado aos alunos do quarto ano do primário. O próximo parágrafo assegura que a obra atende às exigências dos programas oficiais, pois estabelece uma articulação da literatura infantil com as noções de linguagem e conhecimentos gerais. Ainda sobre isso, o terceiro parágrafo argumenta que essa proposta é contrária aos demais LDs da época, que seguiam “o formalismo e a rigidez”, e que vai ao encontro dos interesses dos alunos, pois, conforme o quarto parágrafo, a obra é constituída de contos, lendas, feitos heróicos e das grandes viagens realizadas em nosso país. O último parágrafo consiste numa solicitação da parte de Theobaldo Miranda Santos: a de os professores não só acolherem a obra, mas também de contribuírem com sugestões e conselhos, com vistas “a tornar nossas crianças mais felizes, avivando, em seu coração, o amor e o entusiasmo pelas riquezas e tradições de nossa terra” (SANTOS, 1961 p. 5). Desse trecho, podemos destacar, como prática daquele período, a comunicação por meio de cartas entre Theobaldo Miranda Santos e os professores que trabalhavam com seus LDs.

Almeida Filho (2008, p. 334) traz em sua tese cartas de professores destinadas a Theobaldo Miranda Santos ou à editora, tal como podemos ver na Figura 11, em que a professora não se refere a essa obra, mas ao LD “Vamos Estudar?”, o qual será caracterizado em seção adiante. O prefácio é finalizado com as iniciais do autor: T. M. S.

Figura 11 – Carta de professor


 ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
 SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Grupo Escolar "Henrique Coutinho"
 Lima, 17 de março de 1955

Shmo. sr. Livraria Agir Editora Prof. Teobaldo
24/3/55

Recebi o folheto catálogo dessa Editora, obras do professor Theobaldo Miranda Santos.

Como as obras desse autor têm sido largamente adotadas nas escolas primárias aqui do meu Estado, exemplificando com o livro de leitura Vamos Estudar?, gostaríamos, eu, e todas as professoras espirotocantenses, de uma editora se empenhasse em convencer o professor Theobaldo, de que, deveria publicar uma edição especial dedicada ao Estado do Espírito Santo, este retalhozinho de terra que também possui suas riquezas naturais.

Se isto fosse possível, pro. proprietários da Livraria Agir Editora, estejam certos, o professorado espirotocantense, em peso, de folhos lhes agradeceriam.

Aguardamos o pronunciamento dessa editora, acerca de novo ronho de professoras de ensino primário, estermoremos nossa gratidão se conseguirem do pro. Theobaldo essa valiosa edição especial para o Espírito Santo.

Fonte: arquivo pessoal de Theobaldo Miranda Santos, cedido por Gilda Oliveira Miranda Santos, apud ALMEIDA FILHO, O. J. de. **A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: (1945-1971).** 2008, 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

O índice, localizado nas páginas sete e oito, apresenta a organização das lições em grandes unidades. É importante ressaltar que esse LD não nomeia essas divisões de unidades, sendo que nós adotamos essa nomenclatura para melhor descrevê-las. São seis unidades, assim nomeadas: I. Contos e Lendas, II. Grandes Aventuras, III. Viagens Famosas, IV. Vidas Ilustres, V. Festas e Tradições e VI. Matérias Escolares.

Cada uma dessas unidades é composta por sete lições nomeadas pelos títulos dos textos destinados à leitura; no entanto, a unidade “Matérias Escolares” é dividida em quatro disciplinas de ensino: Geografia do Brasil, História do Brasil, Ciências Naturais e Higiene e Aritmética e Geometria. Essas, por sua vez, estão organizadas, em seu interior, por textos didáticos seguidos de exercícios. Como o enfoque deste trabalho é área de ensino de Linguagem, a última unidade não será analisada. Mas não podemos ignorar o fato de esse LD de 322 páginas incluir todas as disciplinas de ensino. A proposta de unir em um mesmo livro Literatura Infantil com noções de Linguagem e outras matérias escolares segue, conforme dito no prefácio, as orientações oficiais. No entanto, é importante destacar que a área de ensino de Linguagem, se comparada às outras áreas de ensino, é a que predomina no LD, tal como podemos ver nas Figuras 12 e 13.

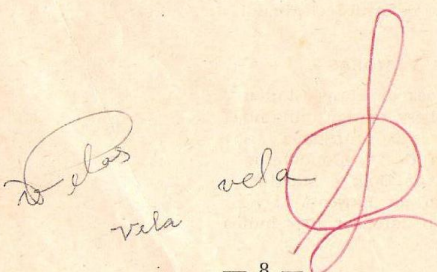
Figura 12 – Índice do LD “Brasil, Minha Pátria!”

Í N D I C E	
CONTOS E LENDAS	
	Pág.
O cantor das matas	11
O caboclo-d'água	15
Os “Tatus Brancos”	19
A vingança de Mboi	23
O sacrifício de Nhara	27
O sonho de Jaguaretê	31
O afilhado de Nossa Senhora	35
 II. GRANDES AVENTURAS	
O crime de Borba Gato	43
A astúcia de Anhangüera	47
A decisão de Ajuricaba	51
A coragem de Tabira	55
A bravura de Poti	58
O heroísmo de Henrique Dias	62
Aventuras de Anita Garibaldi	66
 III. VIAGENS FAMOSAS	
Atribulações de Hans Staden	73
Jean de Lery e os Tupinambás	78
Orellana e as Amazonas	83
A viagem de La Condamine	87
O roteiro de Spix e Martius	91
O mistério de Fawcett	95
Rondon, o defensor dos índios	100

Fonte: SANTOS, T. M. **Brasil, Minha Pátria!**. 22. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

Figura 13 – Continuação do Índice do LD “Brasil, Minha Pátria!”

IV. VIDAS ILUSTRES		Pág.
○ Patriarca da Independência		107
○ Soldado da Pátria		112
○ Marinheiro do Brasil		117
○ Paladino do Direito		122
○ Saneador do Rio de Janeiro		128
○ Compositor do “Guarani”		134
○ Pai da Aviação		139
V. FESTAS E TRADIÇÕES		
Reisados e cheganças		147
Côcos e maracatus		152
Batuques e congadas		156
Fandangos e sarabandas		159
Rodeios e vaquejadas		162
Carreiras e cavalhadas		166
Festa do Senhor do Bonfim		169
VI. MATERIAS ESCOLARES		
Geografia do Brasil		175
História do Brasil		214
Ciências Naturais e Higiene		243
Aritmética e Geometria		260

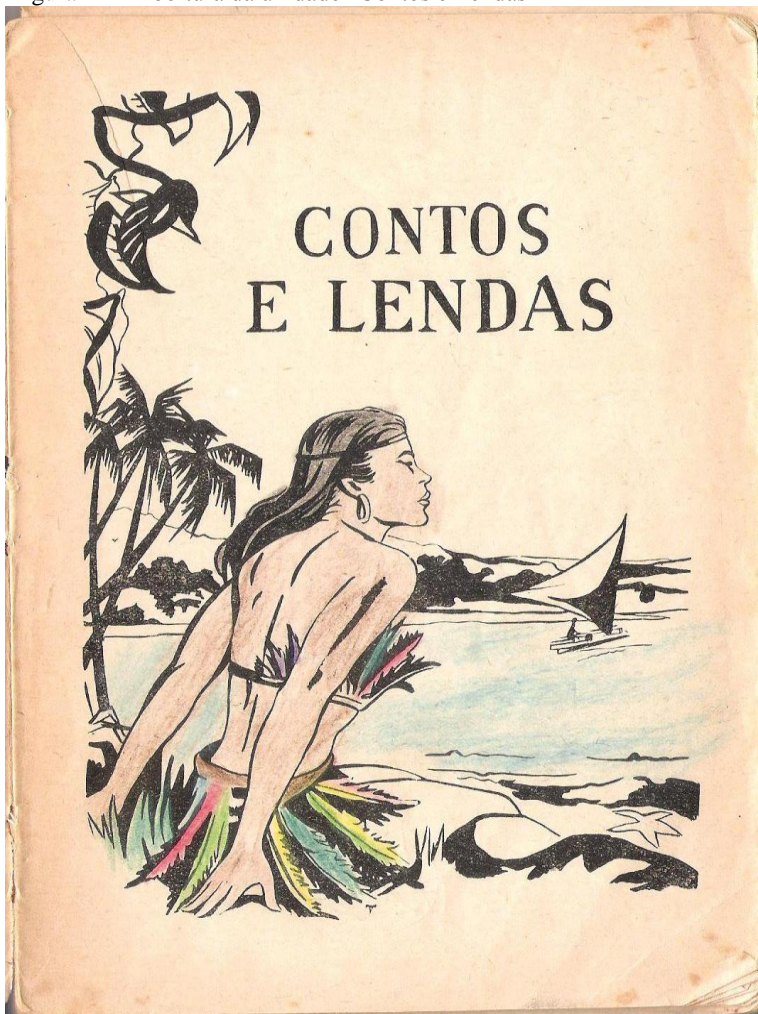


— 8 —

Fonte: SANTOS, T. M. **Brasil, Minha Pátria!**. 22. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

Ao longo do LD, as unidades são demarcadas por uma página de abertura, contendo o título da unidade e uma ilustração. Por exemplo, na unidade I está escrito em letras garrafais “Contos e Lendas” e há a imagem de uma índia à beira da praia (Figura 14).

Figura 14 – Abertura da unidade “Contos e Lendas”



Fonte: SANTOS, T. M. **Brasil, Minha Pátria!**. 22. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

Cada lição ocupa no máximo quatro páginas. Os textos são relativamente longos (ocupando entre uma e uma página e meia). A fonte de apresentação dos nomes das seções posteriores, a saber: “Vocabulário”, “Questionário”, “Gramática”, “Exercícios” e “Redação” é menor que a do texto para leitura, além disso, essas seções ocupam a página em sua totalidade, como, por exemplo, as perguntas da seção

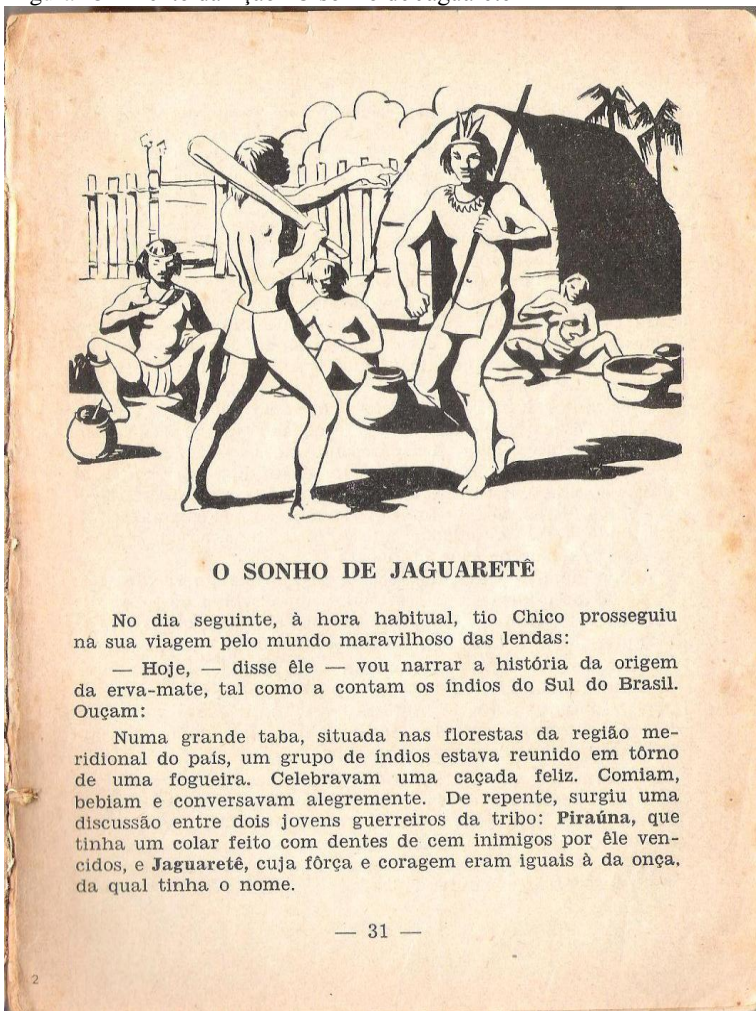
“Questionário”, que estão dispostas uma ao lado da outra, como veremos na Figura 17.

Diferentemente do LD “Linguagem” (primeiro livro analisado), o LD “Brasil, Minha Pátria!” inicia suas lições com textos e não com conteúdos gramaticais. Podemos dizer que esse LD, ao condensar em uma só obra a “Literatura Infantil e as matérias escolares”, traz, então, a leitura, a gramática, os exercícios de redação e o estudo das outras disciplinas de ensino e aprendizagem. É importante lembrar que a escola, antes de dispor do LD conjugado, no que diz respeito à disciplina de ensino e aprendizagem de Linguagem, fazia uso dos Livros de Leitura, os quais compreendiam somente textos de leitura, as chamadas Antologias Escolares. Como esses livros não traziam uma sistematização de atividades a serem seguidas, o professor acabava por ter maior autonomia no desenvolvimento de suas aulas. Já com o uso do LD “Brasil, Minha Pátria!” o professor tinha em mãos um planejamento praticamente pronto: com os conteúdos acompanhados de exercícios e fracionados em lições, de acordo com o modelo de LD que veio a substituir as antologias e as gramáticas escolares.

Esse LD não traz somente a união entre a antologia e a gramática, tal como afirmam as autoras Soares (2004) e Razzini (2000) no que diz respeito às publicações de LDs nas décadas de 1950 e 1960, mas também a inserção dos conteúdos das outras áreas de ensino, como: Geografia do Brasil, História do Brasil, Ciências Naturais e Higiene, Aritmética e Geometria.

No que se refere às lições, tal como podemos ver nas Figuras 15, 16, 17 e 18, que exemplificam uma das lições deste LD, as lições do LD “Brasil, Minha Pátria!” contêm seis seções, sendo elas: texto para leitura, “Vocabulário”, “Questionário”, “Gramática”, “Exercícios” e “Redação”. Há duas lições que não têm as seções “Exercícios” e “Redação”, porque a seção “Gramática” traz a conjugação de verbos, ocupando várias laudas do livro. As seis últimas lições não apresentam a seção “Gramática”, cabendo à seção “Exercícios” dessas lições a revisão dos conteúdos gramaticais apresentados nas lições anteriores.

Figura 15 – Texto da lição “O sonho de Jaguaretê”



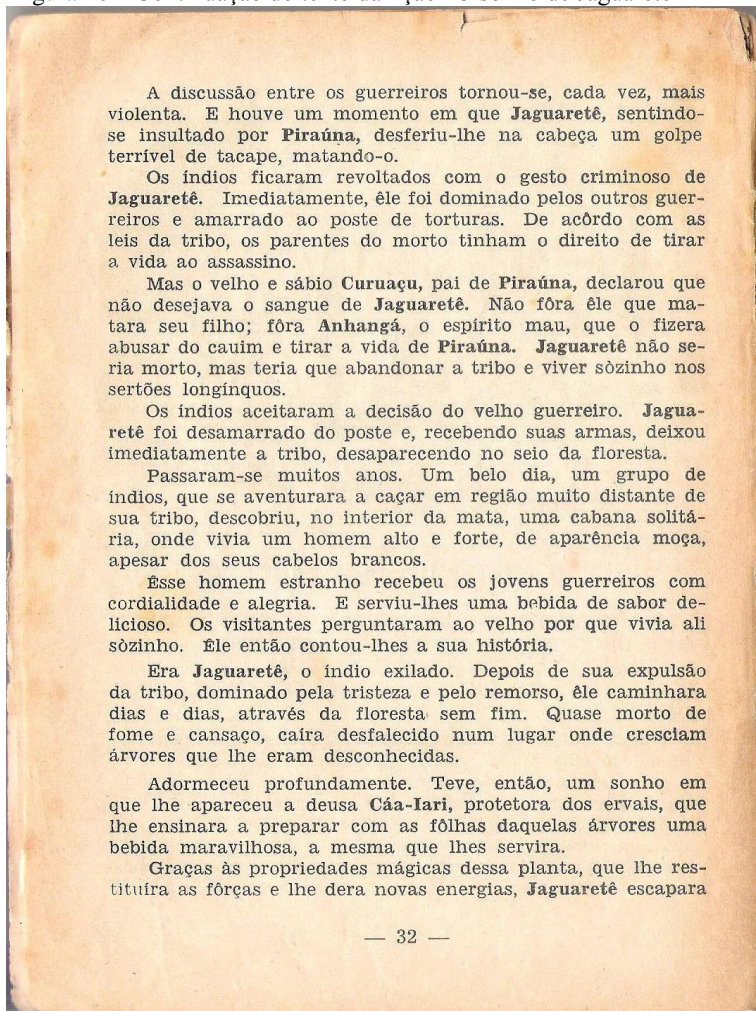
O SONHO DE JAGUARETÊ

No dia seguinte, à hora habitual, tio Chico prosseguiu na sua viagem pelo mundo maravilhoso das lendas:

— Hoje, — disse êle — vou narrar a história da origem da erva-mate, tal como a contam os índios do Sul do Brasil. Ouçam:

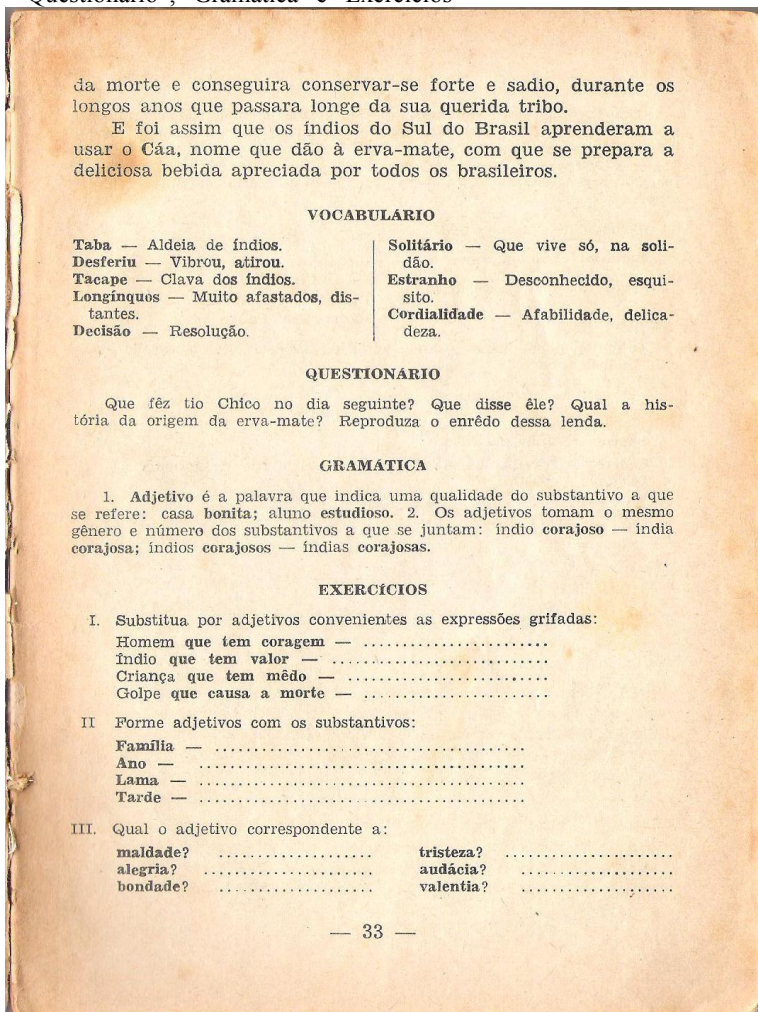
Numa grande taba, situada nas florestas da região meridional do país, um grupo de índios estava reunido em torno de uma fogueira. Celebravam uma caçada feliz. Comiam, bebiam e conversavam alegremente. De repente, surgiu uma discussão entre dois jovens guerreiros da tribo: **Piraúna**, que tinha um colar feito com dentes de cem inimigos por êle vencidos, e **Jaguaretê**, cuja força e coragem eram iguais à da onça, da qual tinha o nome.

Figura 16 – Continuação do texto da lição “O sonho de Jaguareté”



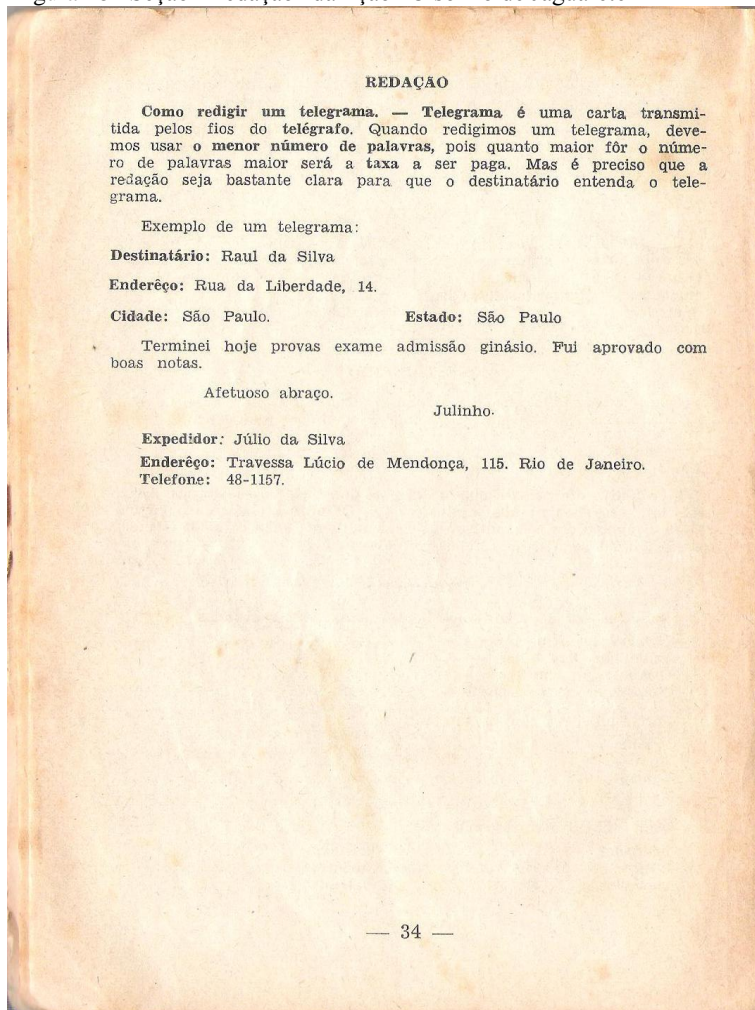
Fonte: SANTOS, T. M. **Brasil, Minha Pátria!**. 22. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

Figura 17 – Final do texto para leitura e as seções: “Vocabulário”, “Questionário”, “Gramática” e “Exercícios”



Fonte: SANTOS, T. M. **Brasil, Minha Pátria!**. 22. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

Figura 18— Seção “Redação” da lição “O sonho de Jaguaretê”



Fonte: SANTOS, T. M. **Brasil, Minha Pátria!**. 22. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

As 35 lições estão interligadas por meio dos textos, justamente porque todas as leituras iniciam sempre com as mesmas personagens: tio Chico e os seus sobrinhos José e Marly. A interligação se dá porque nos textos de cada lição, tio Chico conta a seus sobrinhos os contos e lendas, as grandes aventuras, as viagens famosas, as vidas ilustres e as festas e tradições do Brasil. Todos os textos de leitura constituem-se como se

fossem um único texto, cuja unidade se constrói em torno dessas personagens. Os contos, lendas, aventuras e outras histórias relatadas pela personagem tio Chico retratam os costumes das famílias tradicionais e do interior do país: os mais velhos contando histórias para os mais novos. Em meio a essa atmosfera e somado ao estilo de Theobaldo Miranda Santos como autor de textos, a leitura desses textos parece agradável e atrativa, embora algumas unidades apresentem textos de cunho mais didático, como os que falam sobre as festas e tradições.

Como já dissemos, os textos são antecedidos por ilustrações que antecipam o conteúdo presente na leitura, contribuindo, assim, para a sua compreensão.

A sequência dos textos para leitura sempre segue uma organização. No caso do LD “Linguagem” (primeiro livro analisado), os textos seguem a ordem cronológica dos principais acontecimentos históricos do Brasil. No LD “Brasil, Minha Pátria!”, os textos organizam-se por temáticas: “Grandes Aventuras”, “Viagens Famosas”, “Vidas Ilustres” e “Festas e Tradições”; ou pelos gêneros do discurso: “Contos e Lendas”. Santos também organiza as unidades buscando contemplar enredos, aventuras ou personalidades de todas as regiões do Brasil. Essa medida é estabelecida tendo em vista que a série circulou por todo o país e que os LDs de Theobaldo Miranda Santos objetivavam também a construção da identidade brasileira.

A unidade “I” reúne lendas indígenas e contos do interior; a unidade “II” relata as aventuras de bandeirantes que desbravaram o sertão brasileiro e de índios que ficaram famosos por seus feitos; a unidade “III” fala sobre as viagens realizadas por pesquisadores estrangeiros; a “IV”, por sua vez, conta a trajetória de vida de grandes políticos, militares, do compositor da ópera “Guarani” e do inventor Santos Dumont; e, por último, a unidade V retrata as principais festas e tradições regionais.

Como já dito, os textos para leitura são relativamente longos, ocupando mais de uma página e com fonte maior que o restante da lição. As leituras, embora proporcionem ao leitor divertimento e fruição, também são didáticas, justamente porque, em seu início, através da personagem tio Chico, que conta as histórias para seus sobrinhos, é feita uma contextualização que situa a lenda, o conto, a aventura, a personalidade, ou a tradição cultural no seu tempo e espaço, o que facilita a compreensão do texto. Como se trata de compilações realizadas por Santos ou adaptações a partir de textos de outros autores, obviamente que está em todos os textos o seu posicionamento ideológico. Curiosamente, os textos enaltecem e valorizam feitos de

índios e negros quando esses estavam a favor dos portugueses ou do governo.

Os textos são acompanhados e seguidos de “Vocabulário” e, na sequência, de “Questionário” contendo de 3 a 14 questões sobre o texto. O vocabulário, dependendo do texto, tem entre quatro e quinze palavras ou expressões seguidas de um ou dois significados.

Algumas perguntas do questionário exigem a capacidade de sintetizar a informação do texto para leitura, como as presentes na Figura 17. Há também questionários que têm como respostas o reconto do texto, como podemos observar no excerto a seguir:

Que é caboclo-d’água? Que aconteceu no tempo em que os Tupinambás viviam nos sertões da Bahia? Que fizeram os pais de Guaripuru? Que fez o jovem índio? Que lhe aconteceu durante a viagem? Que pensou ele? Que houve depois com Guaripuru? Que resolver fazer mais tarde? Que lhe aconselhou a índia? Que fez Guaripuru? Qual foi o seu fim? (SANTOS, 1961, p. 17).

As respostas unidas formam um resumo da lenda “O caboclo-d’água”. É importante ressaltar que não é possível, através desta pesquisa, saber com precisão quais seriam as devolutivas dos alunos: se respostas autênticas (com as próprias palavras) ou reprodução fiel de trechos dos textos. Essa tendência de exploração do enredo bem como dos fatos está presente nas unidades I, II e III, pois seus textos são constituídos, predominantemente, pela sequência narrativa. Já as perguntas das duas últimas, “Vidas Ilustres” (biografias de personalidades) e “Festas e Tradições”, solicitam informações que se encontram linearmente no texto, portanto não permitem desenvolvimento crítico de ideias, nem o posicionamento do aluno. Podemos ver na lição “O compositor do “Guarani”” que as perguntas são fechadas no sentido de conceber como resposta somente o que está escrito no texto:

Qual o grande brasileiro que quase morreu de febre amarela? Quem era ele? De quem era filho? Quantos irmãos possuía? Como se explica isso? Quais os acontecimentos mais importantes da vida de Carlos Gomes? Que óperas compôs? Qual sua obra-prima? Que fez quando foi proclamada a

República? Quando morreu? Onde foi enterrado?
(SANTOS, 1961, p. 136).

O conteúdo gramatical na seção “Gramática” é apresentado de forma objetiva: primeiramente o conceito, seguido de explicação e exemplos, exatamente como na seção “A) Gramática” do LD “Linguagem” (primeiro livro analisado), o que demonstra que apesar da presença mais marcante do texto para as atividades de leitura, o modo de abordagem da gramática é o mesmo. No entanto, há mudanças na nomenclatura gramatical: no LD “Linguagem”, os pronomes possessivos e demonstrativos eram chamados de adjetivos determinativos; já no LD “Brasil, Minha Pátria!”, eles passam a ser nomeados de pronomes adjetivos.

Os “Exercícios” estão relacionados à seção “Gramática”. Essa seção é composta por três atividades. Somente em algumas lições encontramos duas ou quatro atividades. Quando há a conjugação dos verbos na seção “Gramática”, por conta do uso de várias páginas, não há a presença da seção “Exercícios”.

As atividades da seção “Exercícios” resumem-se a exercícios de *sublinhe, escreva ao lado, numere a coluna, forme, complete, substitua*, como podemos ver na Figura 17. O trabalho com o vocabulário (sinonímia e antonímia) acontece logo nas primeiras lições, mas não fazendo uso da nomenclatura gramatical. O autor usa, então, para os sinônimos a expressão “palavras com o mesmo significado” ou, quando antônimos, “palavras com sentido oposto”.

Os exercícios que se referem ao vocabulário não são antecedidos por uma apresentação, como, por exemplo, os que pedem para relacionar os animais às suas vozes, ou para escrever as partes de alguma coisa, os locais de trabalho de profissionais, entre outros.

Normalmente, as sentenças presentes nas atividades não têm nenhuma relação com o texto para leitura, mas na lição “Rondon, o defensor dos índios” o segundo exercício, numa sequência de três, faz uso de uma frase relacionada ao texto:

II. Na frase – Cândido Rondon sempre defendeu os índios:

- qual o sujeito?.....
- qual o predicado?.....
- qual o substantivo comum?.....
- qual o substantivo próprio?.....
- qual o advérbio?.....

- em que tempo e modo está o verbo?...(SANTOS, 1961, p. 103).

No entanto, é importante ressaltar que não se trata de uma sentença retirada do texto para leitura, mas sim de uma frase semanticamente relacionada ao texto. No mais, a atividade não apresenta a gramática no uso, para a compreensão do texto. Leitura e gramática continuam atividades separadas, constituindo-se a seção de “Exercícios” o espaço para a fixação do conteúdo gramatical da lição. Ainda destacamos, tal como atesta Soares (2004) a respeito dos LDs de Língua Portuguesa que circularam nas décadas de 1950 e 1960, a primazia da gramática diante do trabalho com o texto.

Embora a tendência seja os exercícios trabalhem/fixem o conteúdo abordado na seção anterior (Gramática), há aqueles, principalmente o último na ordem dos três, que cobram os conteúdos gramaticais apresentados nas lições anteriores. As quatro últimas lições, por não terem a seção gramática, acabam por trazer exercícios de revisão dos conteúdos gramaticais das lições anteriores.

Se no LD “Linguagem” a “Redação” era a penúltima seção do livro, no LD “Brasil, Minha Pátria!”, com o deslocamento da seção destinada à leitura para o início da lição, a seção “Redação” passa a ser a última. Essa seção, assim como a dos “Exercícios”, também passa a ter três atividades, com exceção de cinco lições, que trazem, no lugar das três propostas de redação, o ensino de como redigir uma carta, um telegrama (Figura 18), uma história, um recibo e um requerimento.

Em quase todas as lições, salvo as cinco que ensinam somente a redigir textos, há atividades de gramática na seção “Redação”: ou pedindo para escrever exemplos de palavras da categoria gramatical trabalhada na própria lição ou na anterior, ou pedindo para elaborar frases fazendo uso da categoria gramatical em questão. As demais atividades consistem em propostas de: descrever gravuras, locais, passeios entre outros; retextualização de texto poético para prosa, elaborar resumo do texto de leitura ou de um filme; produzir bilhete, carta, rascunho de telegrama e inventar história sobre gravura; interpretar provérbios e atividades de ortografia.

As atividades com os provérbios solicitam somente a interpretação deles, sem outras orientações didáticas. A seção “Redação” da lição “O crime de Borba Gato” traz exemplos de algumas dessas propostas de atividades:

REDAÇÃO

I. Forme 3 sentenças empregando artigos definidos e 3 empregando artigos indefinidos.

II. Escreva uma carta a seu avô (ou outro parente) dando notícias de sua família.

III. Interprete os seguintes provérbios brasileiros:

- **Água não tem cabelo.**

- **Cesteiro que faz um cesto faz um cento, tendo cipó e tempo.**

- **Deixe estar, jacaré, que a lagoa há de secar.**

- **Garapa dada não é azeda** (SANTOS, 1961, p. 46, grifo do autor).

De modo geral, o LD em questão apresenta um formato a ser trabalhado ao longo do ano, conforme a sequência apresentada, tendo em vista que os textos para leitura estão interligados por meio do “tio Chico” – o contador de todas as histórias - e das unidades organizadas por temáticas. Se for trabalhada uma lição aleatoriamente, os parágrafos iniciais dos textos para leitura podem confundir o estudante. A proposta lembra a leitura de um livro, em que o leitor lê um capítulo por dia. É interessante também observar que esse LD tenta melhor integrar a leitura, a gramática e a redação, o que o torna mais próximo e semelhante aos LDs atuais.

2.4.3 O livro didático “Riquezas do Brasil”

Conforme a seção de obras gerais da Fundação Biblioteca Nacional, o ano da primeira edição do LD “Riquezas do Brasil” foi 1951. A nossa análise baseia-se na 3ª edição, publicada em 1963⁴². O LD “Riquezas do Brasil” vem com a proposta de divulgar as riquezas do país. A começar pela capa (Figura 19), há duas crianças, um menino de cabelos escuros e uma menina loira, próximos de um rio, a contemplar a paisagem. O ambiente rural e a presença das crianças expressam que o LD conduz os alunos ao conhecimento e à valorização das riquezas naturais e culturais do nosso país. Além disso, a capa e a contracapa pretendem, através da imagem, aproximar o LD da realidade rural do país.

⁴² SANTOS, T. M. **Riquezas do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1963. (4º livro), 219 p.; 13,5cm x 18,5cm.

Acima da capa está escrito em letra maiúscula e na cor azul o nome completo do autor; no centro do livro, em vermelho, com letras estilizadas e em fonte maior que os outros escritos, está o nome do LD, “Riquezas do Brasil” e, logo abaixo, a informação de que é o “4º livro” da coleção. No rodapé da capa, no canto direito, o nome da editora: “Agir”. A contracapa é um prolongamento da capa: consiste na continuação da paisagem, sem nenhuma informação por escrito.

Ao centro da primeira página, encontramos o que também estava escrito no centro da capa: “Riquezas do Brasil” e, abaixo, “4º Livro”, no entanto, ambos os escritos em letras menores. Atrás dessa página, há uma listagem de coleções de obras do autor: livros para formação de professores e para os alunos do primário.

Figura 19 – Capa e contracapa do LD “Riquezas do Brasil”



Fonte: SANTOS, T. M. **Riquezas do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

A próxima página apresenta, além do nome completo do autor no alto da folha, do título do LD e da informação de que é o 4º livro da coleção, as disciplinas escolares presentes na obra: Linguagem, História do Brasil, Geografia do Brasil, Ciências Naturais e Higiene e Matemática. Através dessa lista de disciplinas escolares podemos afirmar que a disciplina a ser analisada nessa pesquisa era chamada de Linguagem. Conforme já mencionado, a Lei Orgânica do Ensino

Primário nº 8.529 de 1946 referia-se à disciplina como Leitura e Linguagem Oral e Escrita.

Essa página ainda conta com as seguintes informações: a indicação de que é a 3ª edição do livro e que o LD está de acordo com a nova nomenclatura gramatical; o ano de publicação, 1963; a editora, Livraria Agir; e a cidade, Rio de Janeiro. A informação da edição, bem como o ano de sua publicação, indica que esse livro teve poucas vendas se comparado aos outros LDs.

Através da visualização do índice, que se encontra nas páginas 5, 6 e 7, respectivamente, as Figuras 20, 21 e 22, podemos identificar a relação de lições de cada disciplina abordada pelo LD. Aparentemente, tendo por base somente o índice, há três grandes unidades, sendo que cada qual apresenta suas subdivisões. A unidade “I. Leituras” está dividida em cinco regiões do Brasil: “Região Norte”, “Região Leste”, “Região Nordeste”, “Região Sul e Região Centro-Oeste”. Cada região, por sua vez, constitui-se de nove lições, totalizando 40 lições para a disciplina de Linguagem, foco do nosso trabalho.

A próxima unidade, “II. Conhecimentos Gerais”, está dividida em três disciplinas: “Geografia do Brasil”, “História do Brasil” e “Ciências Naturais”, cuja organização compreende em cada disciplina, respectivamente, a quinze, dezessete e a dezesseis lições, perfazendo um total de 48 lições. Por fim, a unidade “III. Matemática” é composta por 32 lições.

Figura 20 – Índice do LD “Riquezas do Brasil”

ÍNDICE	
I. LEITURAS	
Região Norte	
O rio Amazonas	11 X
A vitória-régia	15
A pesca no Norte	18
A caça do jacaré	21
A ilha de Marajó	24
A vida nos seringais	28
Igaritês e gaiolas	31
Cobra Norato	34
Belém do Pará	38
Região Nordeste	
Riquezas do Nordeste	41
Sal e salinas	44
Côco do babaçu	47 X
Colheita da carnaúba	51 X
Usinas e canaviais	54
Jangadas e jangadeiros	58
Cachoeira de Paulo Afonso	61
O carro caído	64
Frutas brasileiras	67
Região Leste	
O cacau da Bahia	71
O ouro de Minas Gerais	74
O petróleo brasileiro	77
A Usina de Volta Redonda	80
O rio São Francisco	83 X
O caboclo-d'água	88
A baía de Guanabara	93
A Cidade Maravilhosa	96
O céu fluminense	99
Região Sul	
Terra bandeirante	102
Fazendas e cafésais	106
Soldados verdes	110
Ervais e ervateiros	113
Cataratas do Sul	117
Como nasceram as cataratas	121
Uvas e vinhos	124
Pinheiros e madeiros	127 X
Minas de carvão	130
Região Centro-Oeste	
Mato Grosso e Goiás	133
A criação de gado	136
Vida dos garimpeiros	139
A sombra dos buritis	143 X
Tipos regionais	146
Charqueadas goianas	149
A lenda do diamante	152
Marcha para o Oeste	155
Brasil	158

Fonte: SANTOS, T. M. **Riquezas do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

Figura 21 – Continuação do Índice do LD “Riquezas do Brasil”

II. CONHECIMENTOS GERAIS			
Geografia do Brasil	História do Brasil		
Situação e limites do Brasil	14	Descobrimto da América . . .	63
Estados e Territórios do Brasil	17	Descobrimto do Brasil . . .	66
Relêvo do Brasil	20	Os indígenas do Brasil . . .	70
Rios do Brasil	23	Os Jesuítas e o Brasil	73
Litoral do Brasil	27	Primeiras explorações	76
Regiões do Brasil	30	Capitanias hereditárias	79
Região Norte	33	Governos-gerais	82
Região Nordeste	37	Invasões francesas	87
Região Leste	40	Invasões holandesas	92
Região Sul	43	Entradas e bandeiras	95
Região Centro-Oeste	46	Tentativas de independência	98
Vias de comunicação do Brasil	49	Vinda de D. João VI para o Brasil	101
Comércio do Brasil	53	Independência do Brasil . . .	105
Povo e língua do Brasil . . .	57	D. Pedro I e D. Pedro II . . .	109
Países que mantêm relações com o Brasil	60	Abolição da escravidão . . .	112
		Proclamação da República . .	116
		Governos republicanos	119
Ciências Naturais			
Digestão	123		
Circulação	123		
Respiração	126		
Excreção	126		
Vida de relação	129		
Animais vertebrados	135		
Animais invertebrados	138		
Vida dos vegetais	141		
Pressão atmosférica	145		
Gravidade, balanças e alavancas	148		
Princípio de Arquimedes	151		
Vasos comunicantes	154		
Eletricidade	157		
Magnetismo	159		
III. MATEMÁTICA			
Numeração falada	163	Numeração romana	167
Numeração escrita	165	Operações sobre inteiros	169, 173
Leitura e escrita dos números	166	Divisibilidade. Números primos	177
Números ordinais	167		

Fonte: SANTOS, T. M. **Riquezas do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

Figura 22 – Última página do Índice do LD “Riquezas do Brasil”

Máximo divisor comum	181	Cálculo da área	204
Mínimo múltiplo comum	182	Medidas de volume	205
Frações ordinárias	184	Medidas de capacidade	207
Operações sobre frações ordinárias	188	Medidas de massa	208
Frações decimais	194	Sistema monetário brasileiro	209
Operações sobre frações decimais	196	Medidas de tempo	210
Conversão de frações ordinárias em decimais e vice-versa	199	Porcentagem	210
Sistema métrico decimal	200	Noção de escala	211
Medidas de comprimento	201	Medida de ângulos	212
Cálculo do perímetro	202	Triângulos e quadriláteros	214
Medidas de superfície	202	Estudo da circunferência	215
Medidas agrárias	204	Relação entre a circunferência e o diâmetro	217
		Volume do paralelepípedo e do cubo	218

Fonte: SANTOS, T. M. **Riquezas do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

No entanto, apesar de o índice apresentar essas possíveis unidades separadas, as lições da unidade “I. Leituras” e “II. Conhecimentos Gerais” estão unidas em uma só lição geral. Somente a unidade “III. Matemática” está separada e começa a partir da página 163. Sendo assim, as primeiras lições iniciam com a disciplina de Linguagem e terminam com um conteúdo de conhecimentos gerais, pela

ordem, ou Geografia do Brasil, ou História do Brasil, ou Ciências Naturais.

Nesse sentido, Theobaldo Miranda Santos propõe nesse LD a inclusão de todas as disciplinas escolares em um único LD, mas não numa perspectiva interdisciplinar⁴³. Mesmo porque as disciplinas não se relacionam a fim de atingir um objetivo de aprendizagem na construção de um conhecimento, simplesmente estão postas em uma mesma lição, sem qualquer interferência mútua. Além disso, conforme Fazenda (2008 [1994]), as discussões em torno da pedagogia interdisciplinar só vão surgir, no Brasil, ao final dos anos 1960.

A justificativa do autor para essa proposta do LD está no prefácio. Theobaldo Miranda Santos alega que não existe orientação científica que seja contra essa união dos conteúdos disciplinares e ainda argumenta, tendo em vista a dosagem das matérias de ensino e de leitura, que de modo algum a aprendizagem da língua nacional é prejudicada.

Além dessa argumentação em favor de um LD que integre os conteúdos das diferentes disciplinas, encontramos, no prefácio, outras considerações distribuídas em cinco parágrafos. De modo conciso e objetivo, Theobaldo Miranda Santos direciona-se aos professores, usuários do LD, primeiramente colocando sua obra ao exame deles. No segundo parágrafo, num tom de modéstia, referindo-se ao LD como “livrinho”, e de respeito aos professores, vistos como colegas do mesmo patamar, Theobaldo Miranda Santos argumenta o valor de sua obra, cujo objetivo é “tornar conhecidas às crianças brasileiras as riquezas naturais e espirituais de nossa pátria” (SANTOS, 1963, p. 9). O penúltimo parágrafo, que está relacionado ao parágrafo anterior, acrescenta sua indignação com os administradores escolares que, diante da situação econômica do país, ainda insistiam em separar as matérias escolares, encarecendo o ensino primário. Por fim, o autor informa, dando mais credibilidade ao LD, que as ilustrações de Percy Lau são reproduções de publicações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O prefácio é encerrado com as iniciais de Theobaldo Miranda Santos, T.M.S.

A página 219 contém a última seção da unidade “III. Matemática” e, ao final da página, uma nota sobre as ilustrações, informação já abordada no prefácio, dizendo que os desenhos de Percy

⁴³ A respeito disso, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, “a interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles [...]. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas” (BRASIL, 1997b, p. 31).

Lau são reproduções do livro “Tipos e Aspectos do Brasil”, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A última página, que se encontra colada no verso da contracapa, traz a “propaganda” da coleção “Riquezas do Brasil” e da coleção “Exercícios de Linguagem e Matemática”. Há a solicitação para que os leitores consultem os preços e a informação de que as obras podem ser adquiridas em qualquer livraria ou na “Livraria Agir Editora”, através de três endereços localizados ao final da página: em São Paulo, Guanabara e Belo Horizonte, tendo como forma de pagamento o reembolso postal.

O LD “Riquezas do Brasil” traz em uma mesma lição as seções de Linguagem e de Conhecimentos Gerais, como já dito, sendo que essa última compreende as outras disciplinas: ou Geografia do Brasil, ou História do Brasil ou Ciências Naturais. Somente a unidade Matemática fica isolada das demais. Como bem mencionamos, faremos somente a análise da parte de linguagem. Inicialmente apresentaremos a lição “Ervais e Ervateiros”, com o objetivo detalhar seus aspectos internos, oferecendo melhor entendimento de como se organizam os conteúdos em suas seções. Paralelamente, buscaremos identificar o que há de comum entre as lições, com vistas à construção de suas principais características.

As lições, de modo geral, seguem a seguinte estrutura: texto para leitura, “Vocabulário”, “Questionário”, “Gramática”, “Exercícios” e “Conhecimentos Gerais”. Apesar de não ter uma seção para a redação, tal como nos LDs “Linguagem” e “Brasil, Minha Pátria!”, suas propostas encontram-se na seção “Exercícios”.

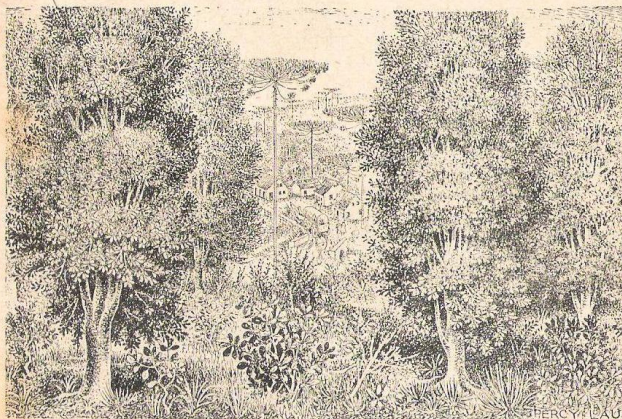
As lições estão agrupadas a partir das quatro regiões do Brasil, conforme a divisão geográfica da época: a região norte compreendia os estados de Amazonas, Pará e Acre e os territórios Amapá, Rio Branco e Rondônia; a região nordeste era constituída pelos estados: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas e o território de Fernando de Noronha; a região leste pelos estados de Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Guanabara; a região sul com os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; e, finalmente, a região centro-oeste com os estados de Goiás, Mato Grosso e o Distrito Federal (SANTOS, 1963). Cada agrupamento regional é constituído por nove lições com nove textos para leitura. Os textos para leitura, por sua vez, falam, conforme o agrupamento regional, sobre a fauna e a flora, sobre os aspectos geográficos, econômicos e culturais dos estados.

A lição “Ervais e Ervateiros” está localizada no agrupamento da Região Sul, nas páginas 113, 114, 115 e 116 (respectivamente, Figuras

23, 24, 25 e 26). Somente no índice do LD é possível perceber os agrupamentos das lições pelas regiões do Brasil, pois, ao longo da obra, não há páginas com a função de demarcar os limites textuais entre uma região e outra: logo que finaliza a última lição de uma determinada região, a próxima página já inicia com a primeira lição de outra região.

Antes do texto para leitura, há uma imagem relacionada ao assunto do texto. No caso da lição em análise, a imagem que ocupa meia página é da vegetação típica da região sul: árvore da erva mate e, ao fundo, uma vila e pinheiros araucárias. A outra metade da página inicia com o texto para leitura: “Ervais e Ervateiros”. O texto com fins didáticos, através de um diálogo entre um tio e dois sobrinhos, fala sobre a plantação da erva-mate, sua localidade no sul do país, sua colheita, seu processo de preparo, bem como sobre a vida dos ervateiros. O texto finaliza, num tom poético, com versos que expressam a vida desse tipo regional.

Figura 23 – Texto “Ervais e Ervateiros” do LD “Riquezas do Brasil”



ERVAIS E ERVATEIROS

— Uma das maiores riquezas do Brasil é a erva-mate. É uma planta nativa que existe no interior dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os ervais aparecem tanto nas serras, como nas planícies, tanto nas florestas como nos campos. Nas florestas, os ervais formam verdadeiros bosques, que surgem, às vêzes, no meio dos pinheiros e de outras árvores robustas, como a peroba, a imbuia e a canela.

No território paranaense, há ervais imensos, como o que margeia o trecho navegável do rio Paraná, que se estende por 400 quilômetros.

— Como se faz a colheita da erva-mate? perguntou Isabel que gosta muito de beber mate.

Figura 24 – Continuação do texto “Ervais e ervateiros” e seção “Vocabulário”

— As fôlhas da erva, cortadas com facões e tesouras, são “sapecadas”, logo depois de colhidas. Em seguida, são colocadas no cariço, que é um pequeno rancho ou jirau coberto de fôlhas de palmeira ou de sapé. Aí, as fôlhas são submetidas ao calor lento para a secagem, graças a um pequena fogueira acesa debaixo do cariço. As vèzes, é empregado o processo do barbaquá, em que o calor vem de um fogão colocado a alguns metros de distância.

Depois de sêca, a erva é cancheada, isto é, reduzida a pequenos pedaços por meio de bastões de madeira. Esta operação desprende as fôlhas dos galhos mais grossos. E, então, separada em duas qualidades: a grossa, composta sômente de fôlhas partidas; e o pó, que é a fôlha pulverizada. Em seguida, a erva é pesada e acondicionada em sacos ou cêstos de taquara.

— Como vivem os ervateiros, titio? indagou Pedrinho.

— Os ervateiros vivem em ranchos ou tendas, durante a época da colheita, que vai, geralmente, de junho a outubro. Quando chega o verão, voltam ao campo, onde cuidam de suas plantações. Enquanto o chefe se acha ausente, a família do ervateiro fica sob a guarda da mulher, que nem sempre se dedica à exploração das “minas” ou ervais.

O ervateiro constitui, assim, um tipo regional do sul do Brasil. Honesto, corajoso e trabalhador, sua vida está resumida nos seguintes versos:

“Peço pouco nesta vida
Pra minha felicidade
Uma cabrocha destorcida,
Uma viola bem sentida,
Facão, mate e liberdade.”

VOCABULARIO

Nativo — Que é natural, que não precisa ser plantado.	Acondicionado — Guardado ou ar- rumado de modo conveniente.
Sapecadas — Chamuscadas.	Constitui — Representa.

Figura 25 – Seções “Questionário” e “Exercícios” da lição “Ervais e ervateiros”

QUESTIONARIO

Onde nasce a erva-mate no Estado do Paraná? Como se faz a colheita da erva-mate? Como vivem os ervateiros?

EXERCICIOS

I. Na frase — José deu-lhe um ótimo livro!

— qual é o sujeito?

— qual é o predicado?

— qual é o objeto direto?

— em que grau está o adjetivo? *superlativo absoluto*

— em que tempo e modo está o verbo?

— de que pessoa é o pronome oblíquo?

II. Cite três partes de:

— uma biblioteca:

— um museu escolar:

— um jardim zoológico:

— um viveiro de passaros:

III. Dê três qualidades aos seguintes objetos:

Espingarda:

Bengala:

Chapéu:

Gravata: *malhada*

Canivete: *bonito grande*

IV. Forme sentenças com pronomes oblíquos:

.....

.....

.....

.....

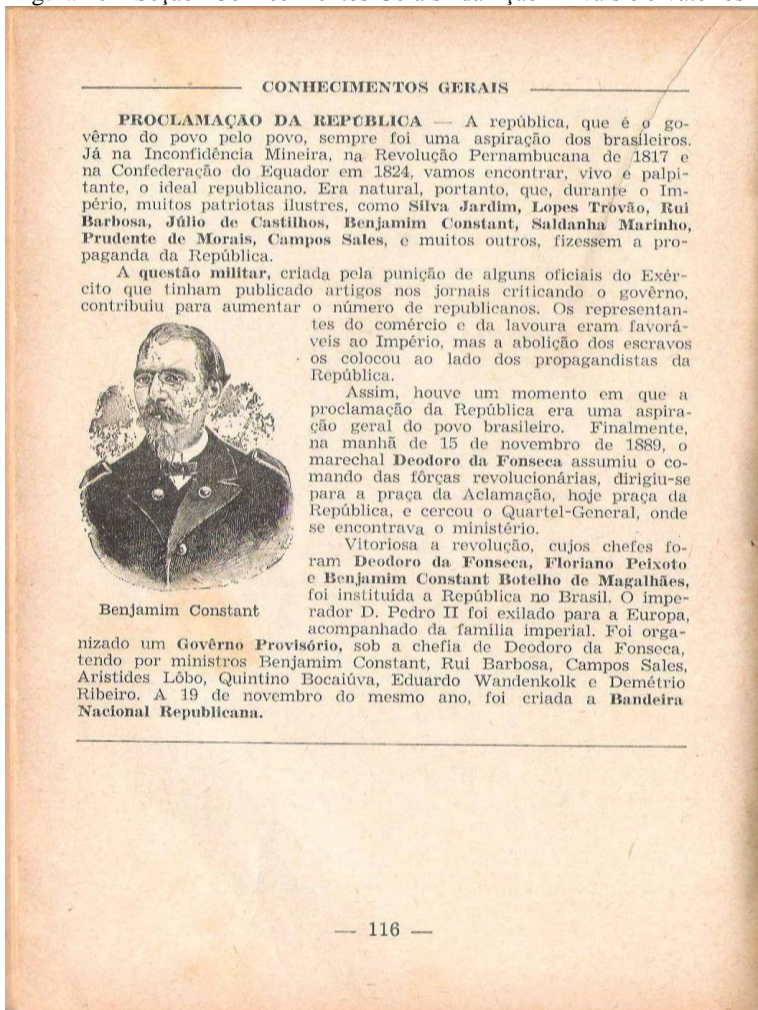
V. Descreva a casa em que você reside:

.....

— 115 —

Fonte: SANTOS, T. M. **Riquezas do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

Figura 26 – Seção “Conhecimentos Gerais” da lição “Ervais e ervateiros”



Fonte: SANTOS, T. M. **Riquezas do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

Nesse texto, “Ervais e Ervateiros”, está também subentendido o mesmo procedimento de apresentação das leituras do LD “Brasil, Minha Pátria!”, em que há o tio contando as histórias para os sobrinhos. No entanto, no LD “Riquezas do Brasil”, a primeira lição não apresenta as personagens que estão introduzindo o conteúdo do texto, justamente porque a grande maioria dos textos é de outros autores, que seguem ou

não esse procedimento de uso de um diálogo entre pessoas: uma que expõe seu conhecimento sobre algum assunto a partir das perguntas feitas por outras pessoas, as que não dominam esse assunto.

Há também alguns textos que também são diálogos entre “personagens” cuja autoria não consta ao final do texto, subentendendo que o texto foi elaborado por Theobaldo Miranda Santos. Entre os autores dos textos para leitura, encontramos escritores de literatura infantil, poetas e geógrafos. São eles: Ofélia Fontes e Narbal Fontes, Renato Sêneca Fleury, Aroldo Azevedo, Sílvio Fróis Abreu, Ariosto Espinheira, Manuel Bandeira, entre outros.

Por meio desse texto para leitura, observamos a tendência do autor em abordar a cultura regional. Podemos também verificar a atmosfera ruralista nos LDs: “Brasil, Minha Pátria!”, “Riquezas do Brasil e, também, no LD “Vamos estudar?”, que será caracterizado na próxima seção. Essas leituras trazem um retrato do país no início da segunda metade do século XX: sua economia, sua tradição, seus costumes, suas paisagens naturais. Muito disso já não faz mais parte da realidade do nosso país, até mesmo as paisagens naturais. Por exemplo, no texto “Cataratas do Sul” há a descrição do “Salto de Sete Quedas”, paisagem natural que teve seu desaparecimento na década de 1980, com a construção do lago da usina hidrelétrica de Itaipu.

O texto conta com o apoio do “Vocabulário”, seção localizada logo após a seção do texto para leitura, contendo de duas a doze palavras. Somente o texto “A vida nos seringais”, de O. Bilac e M. Bonfim, não é seguido da seção “Vocabulário”.

A seção “Questionário” traz, nessa lição, três perguntas com respostas facilmente encontradas no texto, ou seja, são perguntas de localização de informações no texto. Como os textos são didáticos e, portanto, aparentemente claros e objetivos na exposição do assunto abordado, as perguntas retomam o que está explícito no texto. Quando o texto é uma lenda, o questionário explora os acontecimentos da narrativa. As lições com poemas não contêm a seção “Questionário”.

A seção “Gramática” segue a mesma sequência, organização e modo de exposição dos LDs já caracterizados. Inicia com as classes gramaticais, a começar com os substantivos, e finaliza com os verbos transitivos e intransitivos. No entanto, a gramática desse LD traz algo de diferente em relação aos outros já caracterizados, a inserção do conteúdo “sentido figurado”. À página 78 esse assunto é abordado, mas não é retomado na seção “Exercícios”. De todo modo, cumpre registrar que tal qual ao modo de apresentação dos conteúdos gramaticais, o sentido figurado não é explorado na sua função que exerce na produção de

sentidos na leitura ou na produção escrita, mas é apresentado de modo conceitual para o aluno:

Sentido figurado – é o que se atribui às palavras, fora de seu sentido próprio, mas conservando certa relação com êle. Exs.: o **braço** da cadeira; **trevas** da ignorância (SANTOS, 1963 p. 78, grifo do autor).

Outro detalhe da seção “Gramática” é que ela está presente somente até a vigésima oitava lição, ou seja, até a primeira lição da região sul. As demais lições da região sul, bem como as lições da região centro-oeste, não possuem a seção gramática, tal como podemos ver na lição selecionada para análise (Figura 25).

A seção “Exercícios” compreende atividades para fixar o conteúdo exposto na “Gramática” e também atividades de redação. Chegamos a essa conclusão tendo em vista que o autor, ou melhor a diagramação do LD, uniu essas “atividades” de natureza diferente para melhor aproveitamento do espaço, já que o LD também traz conteúdos de outras disciplinas. No entanto, chegamos a um impasse: quais seriam as atividades de redação especificamente, uma vez que não há uma seção nomeada como tal? Podemos identificar aqueles que pertencem à redação por semelhança às atividades encontradas na seção “Redação” dos LDs anteriormente analisados. Assim sendo, acabamos por estabelecer as atividades do tipo *substitua, complete, sublinhe, numere*, entre outras, como correspondentes aos exercícios de fixação do conteúdo gramatical; e de redação as propostas que solicitam a escrita de texto ou frases. Esse critério tem por base o conhecimento do modo como Theobaldo Miranda Santos propôs e organizou seu repertório de atividades nos LDs já caracterizados.

Assim sendo, passamos à caracterização dos “Exercícios”, nesse caso, daqueles que estão exclusivamente articulados à seção “Gramática”. Além de contemplar atividades que reforçam o conteúdo gramatical, encontramos também exercícios que exploram o vocabulário. Mesmo sem ter trabalhado o que é sinônimo e antônimo, logo nas primeiras lições há exercícios dessa natureza:

III. Escreva, nos parênteses, as palavras que substituem as expressões grifadas:

Pouco a pouco, juntarei o dinheiro necessário –
(.....)

Leia a página **que se segue** – (.....)

Os **ladrões do mar** assaltaram o navio – (.....)
(SANTOS, 1963, p. 26, grifo do autor).

No caso das lições que não possuem a seção “Gramática”, cabe a elas revisar, através da seção “Exercícios”, os conteúdos gramaticais das lições anteriores. Na lição “Ervais e ervateiros” há cinco exercícios (Figura 25): o primeiro retoma os elementos sintáticos de uma sentença, o grau do adjetivo, tempo e modo do verbo e a pessoa do pronome oblíquo; o segundo exercício trata do vocabulário e o terceiro revisa adjetivos. Em um mesmo exercício podemos encontrar revisão de conteúdos gramaticais de diferentes lições, como é o caso da primeira atividade.

Já o quarto exercício solicita a formação de frases fazendo uso de pronomes oblíquos. Classificamos essa atividade como exercício de redação, tendo em vista os LDs anteriormente analisados e também os documentos de orientação sobre o ensino da linguagem da época, que consideravam a formação de frases um exercício de composição. Analisando a parte que se refere à composição no volume *Linguagem na Escola Elementar*, da Coleção *Guias de Ensino e Livros de texto*⁴⁴, que tinha por objetivo orientar o ensino primário da época, verificamos como objetivo para o quarto ano o desenvolvimento do vocabulário e da habilidade de formar boas frases. Chama a atenção também a preocupação com a linguagem correta em virtude da concepção de linguagem em voga na época, no caso a que está em evidência no objetivo “2” desse documento:

1) Fortalecer a boa formação e disposição das frases; 2) despertar no aluno interesse pela expressão correta e clara do pensamento; 3) enriquecer-lhe o vocabulário; 4) interessá-lo pela eliminação dos erros de sua linguagem (BRASIL, 1955, p. 92).

A proposta de formação de frases também está relacionada à “Gramática”. O quarto exercício solicita que sejam elaboradas frases usando os pronomes oblíquos, os quais foram trabalhados em lição anterior.

⁴⁴ Como já comentado antes, o guia *Linguagem na Escola Elementar* foi reeditado em 1955 pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Ministério de Educação e Cultura e tinha por objetivo oferecer uma reorientação para o ensino primário do país (BRASIL, 1955).

Além de formação das frases e de descrição da casa, trajeto de casa à escola, de cidade, festa escolar, entre outros, o LD em questão conta ainda com as seguintes propostas de redação: a escrita de textos epistolares, como carta, bilhete e telegrama; descrição de passeios à floresta, à praia e à fazenda; invenção de história a partir de um provérbio; produção de diálogo; resumo de um enredo de filme e também resumo do texto da seção leitura. Essa última proposta demonstra uma articulação entre a seção destinada à leitura e as atividades de redação, já que o aluno para fazer a atividade de escrita (resumir o texto) deverá ler o texto da seção destinada à leitura. Essa proposta mostra que as atividades de redação desse LD não estão somente relacionadas à seção “Gramática”, mas também à seção destinada à leitura.

A última seção (Figura 26), “Conhecimentos Gerais”, aborda os conteúdos das outras disciplinas. Traz resumidamente um texto didático sobre um determinado assunto, que não é acompanhado de exercícios. Essa seção não está relacionada às seções anteriores de linguagem.

Em suma, “Riquezas do Brasil” difere-se dos demais LDs pelo modo de organização das lições, através dos textos para leitura (agrupamento dos textos por regiões do país) e por trazer em uma mesma lição a disciplina de Linguagem e, também, a disciplina ou de Geografia do Brasil, ou História do Brasil ou Ciências Naturais. Com relação às semelhanças, verificamos a mesma forma de apresentação do conteúdo gramatical, bem como propostas de atividades parecidas e até mesmo idênticas às dos outros livros.

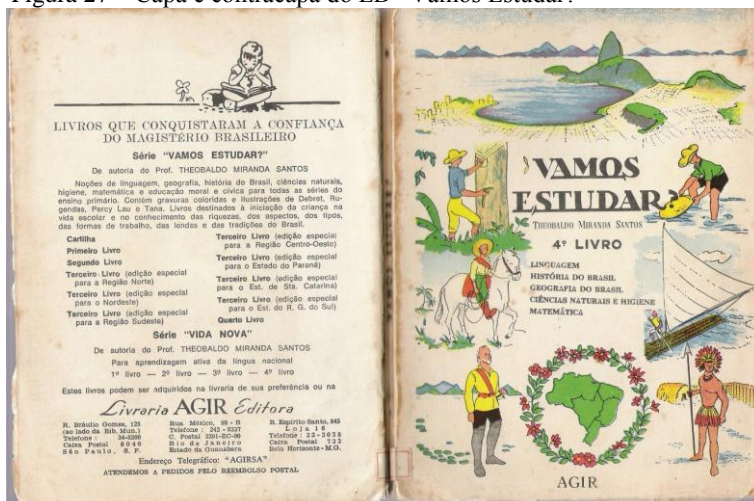
2.4.4 O livro didático “Vamos Estudar?”

Conforme a seção de obras gerais da Fundação Biblioteca Nacional, o ano da primeira edição do LD “Vamos Estudar?” foi 1950. No entanto, analisamos, nessa seção, a 113ª edição, publicada em 1973⁴⁵. Inferimos que devido ao seu número de edições publicadas e de sua frequente presença em acervos de bibliotecas, sua circulação foi a mais efetiva nos meios educacionais.

A capa traz, seguindo a mesma linha dos dois últimos LDs já caracterizados, a imagem de tipos regionais do Brasil, da baía de Guanabara e do mapa do país, dividido por regiões (divisão da época) e cercado por uma guirlanda de flores (Figura 27).

⁴⁵ SANTOS, T. M. **Vamos Estudar?** 113. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973. (4º livro) 230 p.

Figura 27 – Capa e contracapa do LD “Vamos Estudar?”



Fonte: SANTOS, T. M. **Vamos Estudar?** 113. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973

Abaixo da imagem da Baía de Guanabara há a presença dos elementos verbais, a começar com o título do LD em letras maiores, “Vamos Estudar?”, e em letra menor o nome do autor. Na sequência, há a informação de que se trata do 4º livro e, abaixo, as disciplinas que o LD abarca, que são: Linguagem, História do Brasil, Geografia do Brasil, Ciências Naturais e Higiene e Matemática. Ao final da capa, o nome da editora: Agir.

À contracapa, cabe o espaço de divulgação da própria série “Vamos Estudar?” e da série “Vida Nova”. Se comparado aos outros LDs, que também fazem uso dessas estratégias de propaganda, há, além do detalhamento breve de como são as coleções, da indicação dos volumes e dos endereços da livraria Agir nas capitais para o serviço de reembolso postal, no alto da página, a imagem de uma criança lendo um LD, o que incentiva, juntamente com a frase de divulgação: “Livros que conquistaram a confiança do magistério brasileiro”, a compra das coleções.

O verso da capa traz informações técnicas, a edição e o número do exemplar, respectivamente: “113ª edição” e “Exemplar 001785”. No rodapé dessa mesma página, em fonte bem menor, o nome de outra editora: “Impresso na Editora Vecchi S. A.”, o que indica que a Agir fazia parcerias com outras empresas de impressão.

Na primeira página há somente o nome do LD e a informação de que se trata do “4º Livro”. Em contrapartida, seu verso traz todas as outras coleções de LD de Theobaldo Miranda Santos publicadas pela editora Agir, sendo elas destinadas aos cursos: primário, de admissão, secundário, comercial, normal e superior.

A folha de rosto inicia, no alto da página, com o nome completo do autor e a informação de que ele é professor catedrático do Instituto de Educação do Estado da Guanabara. Abaixo, em letras grandes, o título do LD, na sequência, tal como na capa, a indicação de que é o 4º livro e as disciplinas abarcadas: Linguagem, História do Brasil, Geografia do Brasil, Ciências Naturais de Higiene e Matemática. Mais abaixo, em fonte menor, a página informa pela primeira vez que o LD “Contém o programa básico de Educação Moral e Cívica elaborado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo” e, também, que a obra foi autorizada pelo Ministério da Educação e Cultura. Essas indicações validam o valor da obra. Finalmente, o ano (1973), a editora (Agir) e o nome da cidade (Rio de Janeiro).

Retomando a informação de que o livro contém o programa básico de Educação Moral e Cívica elaborado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, assunto que também será visto no prefácio a seguir, podemos constatar que o LD “Vamos Estudar?” foi modificado ao longo de suas edições, à medida que procurava se adaptar às determinações oficiais.

Conforme Filgueiras (2006, 2007), o ensino de Educação Moral e Cívica tornou-se obrigatório em todas as escolas brasileiras de todos os níveis de ensino como disciplina e prática educativa pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Ainda, de acordo com a autora, esse período caracterizou-se pelo movimento de reestruturação do sistema educacional brasileiro, em que novos LDs foram publicados e antigos LDs foram reestruturados, como é o caso do LD “Vamos Estudar?”.

Voltando à análise, assim como os LDs “Brasil, Minha Pátria!” (segundo livro analisado) e “Riquezas do Brasil” (terceiro livro analisado), o LD “Vamos Estudar?” também une as disciplinas numa mesma obra, mas todas de forma independente, de modo que cada uma tem seu agrupamento. Nesse caso, a disciplina de Linguagem inicia na página 11 e vai até a página 90; História do Brasil, da 91 a 118; Geografia do Brasil, da 119 a 153; Ciências Naturais e Higiene, da 154 a 168; Matemática, da 169 a 224; e Educação Moral e Cívica, da 225 a 230. Assim sendo, o LD não une numa mesma lição Linguagem com outras disciplinas, como acontece no LD “Riquezas do Brasil”.

Percebemos que na parte destinada à Linguagem os textos de leitura e a gramática são a base do conteúdo de ensino da lição, posto que são as páginas dessas desses dois conteúdos que se encontram destacados como seções no sumário do LD (Figura 28), revelando que o usuário do LD, seja ele professor ou aluno, procuravam com mais frequência essas seções. Em outras palavras, o que se destaca como importante para o LD, na disciplina de Linguagem, é a leitura e o conteúdo de gramática.

Figura 28 – Índice da disciplina de Linguagem do LD “Vamos Estudar?”

ÍNDICE GERAL			
LEITURA			
Aquarela do Brasil ...	11	Cenas da roça 46	
Embarcações da Amazônia	14	Feira de gado 49	
Vaqueiros de Marajó ..	17	Boiadeiro misterioso ..	52
Mitos sertanejos	20	Ferro de Minas Gerais	55
Fábulas brasileiras ...	23	Matuto mineiro	58
Música indígena	26	Rio de Janeiro	61
Índios heróis	29	Riquezas de São Paulo	63
Cantos e danças do Brasil	32	Histórias de bandeirantes	66
Rendeiras do Nordeste	35	Primeiras cidades	69
Cachoeira de Paulo Afonso	38	Primeiras lendas	72
Manhã brasileira	41	Se ainda houvesse escravos	75
O carreiro e o papagaio	43	Pescadores do Sul	78
		Grandes brasileiros ...	84
		Bandeira do Brasil ...	88
GRAMÁTICA			
Substantivo	13, 16	Grau do adjetivo	30
Adjetivo	28	Nomes coletivos	16
Pronome	42	Artigo	34
Verbo	50	Numeral	36
Advérbio	56	Pronome	40
Preposição	60	Pronomes pessoais ...	42
Conjunção	65	Pronomes demonstrativos	44
Interjeição	68	Pronomes possessivos	44
Gênero do substantivo	19	Pronomes relativos ...	48
Número do substantivo	22	Pronomes indefinidos ..	48
Grau do substantivo ..	25	Pronomes interrogativos	48
Gênero do adjetivo ...	28		
Número do adjetivo ..	28		

Fonte: SANTOS, T. M. **Vamos Estudar?** 113. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

O prefácio, constituído por cinco parágrafos, inicia apresentando a obra aos professores como a nova edição do 4º livro da série “Vamos Estudar?”. Através dessa afirmativa juntamente com a informação de que houve a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica por meio do Decreto-lei nº 869 em setembro de 1969, constatamos que de fato houve mudanças da 1ª edição (1950) para 113ª

(1973). Esse parágrafo indica ainda as disciplinas que o LD compreende e, na sequência, no segundo parágrafo, o autor acrescenta que os textos para leitura apresentam conteúdos genuinamente brasileiros e que as noções de conhecimentos gerais e de matemática foram elaboradas conforme o nível mental e a capacidade de aprendizagem dos alunos. Além disso, os princípios de educação moral e cívica foram elaborados a partir do programa básico da Comissão Nacional de Moral e Civismo.

O terceiro parágrafo postula que o LD tem como orientação geral as normas da pedagogia científica e que a estratégia de unir em um mesmo livro todas as disciplinas da série escolar a qual se destina é para atender as condições econômicas dos alunos, que, em sua grande maioria, não tinham recursos para comprar livros. Essa justificativa, também presente no prefácio do LD “Riquezas do Brasil”, enseja o processo de democratização do ensino, em que as classes populares passam a frequentar os bancos escolares do sistema público de ensino. Em virtude disso, podemos inferir que os destinatários de Theobaldo Miranda Santos eram também alunos e professores de escola pública.

O sucesso editorial da coleção é expresso nos últimos parágrafos e justifica-se, nas palavras de Theobaldo Miranda Santos, devido à série abordar interesses e necessidades reais do país. O autor finaliza o prefácio argumentado que a obra se apoia na pedagogia moderna e nas condições sociais, econômicas e culturais do Brasil. A expressão “pedagogia moderna” supõe que Theobaldo Miranda Santos estava imerso no ideário da pedagogia nova articulado aos princípios religiosos, tal como já discutido em seção anterior deste capítulo, que tinha como concepção o humanismo moderno.

No que diz respeito à organização dos LDs, encontramos, na primeira lição, o texto para leitura “Aquarela do Brasil”, que tem por objetivo não só trabalhar o conteúdo *leitura*, mas também apresentar o LD para o aluno, através de uma história. Esse texto, que é antecedido pela imagem de um menino visualizando o mapa do Brasil, conta que Luisinho ficou encantado com a descrição da viagem que seu tio fez pelo país. Por esse motivo, ele leu vários livros que falam sobre o Brasil e montou um caderno que recebeu o nome de “Aquarela do Brasil”. O texto é concluído com a afirmação de que os textos para leitura das próximas lições são trechos retirados desse caderno. Como esse texto não apresenta autoria, subentende-se que seu autor é Theobaldo Miranda Santos.

Assim como os dois últimos LDs analisados, os textos para leitura é que iniciam as lições e, portanto, seguem uma progressão

conforme o critério estabelecido: “Vamos Estudar?” traz uma sequência de textos que configuram uma viagem de norte a sul do país.

A “viagem de norte a sul” é revelada em 26 lições com textos para leitura que falam sobre o país. Muitos deles são textos que também estão presentes nos LDs “Brasil, Minha Pátria” e “Riquezas do Brasil”.

A presença de conteúdos genuinamente brasileiros nas leituras remete ao que Choppin (2004) chama de função ideológica e cultural. Por meio dos LDs, o aluno sem viajar conhece o país em seus aspectos culturais, econômicos, históricos e geográficos de modo a perceber na diversidade a identidade do Brasil da segunda metade do século XX.

As lições, de modo geral, apresentam as seguintes seções: texto verbal para leitura, precedido de imagem; “Vocabulário”; “Questionário” (sobre o texto lido); “Noções Gramaticais” e “Exercícios”, como podemos observar nas Figuras de 29 a 31. Em algumas lições, há também as seções: “Revisão” e “Redação”.

A princípio, podemos dizer que Theobaldo Miranda Santos seguiu a mesma organização de seus LDs anteriormente analisados, no entanto, há diferenças na organização da estrutura das lições deste LD, como, por exemplo, a presença esporádica da seção “Revisão”. Outra característica que chama a atenção é o aproveitamento das páginas: as lições não ultrapassam três páginas, com exceção da antepenúltima e penúltima lições, que trazem a conjugação de verbos e, por isso, acabam ultrapassando esse número de laudas.

A imagem que inicia a lição oferece um antecipação do assunto que está por vir no texto para leitura. Para melhor compreensão do LD, selecionamos a décima segunda lição para exemplificação das lições do livro, que tem como texto para leitura a fábula “O carreiro e o papagaio”, de Monteiro Lobato (Figura 29). A imagem que antecede o texto é de um carreiro à frente de um carro de boi que carrega lenha. É preciso destacar que se trata da mesma imagem que inicia a lição “Carro Caído”, do LD “Riquezas do Brasil”. A fábula consiste num diálogo entre um papagaio que, fingindo ser um santo, ajuda um homem a desatolar um carro de boi.

Além de fábulas de Monteiro Lobato, encontramos também como textos para leitura lendas, poemas, textos didáticos que falam sobre a cultura popular, os tipos regionais e demais aspectos relacionados ao país. Alguns textos não têm autoria informada, subentendendo-se que Theobaldo Miranda Santos era o seu autor. Entre os autores dos textos de leitura estão: Monteiro Lobato, Mário Sette, Elsa Coelho de Souza, Urbano Duarte, Erasmo Braga, Ariosto Espinheira.

Assim como em todas as lições, o texto é seguido de um “Vocabulário” de apoio e também de um “Questionário” sobre o texto lido. No entanto há lições que não tem “Questionário”, justamente porque seu texto para leitura é um poema. Essa tendência de Theobaldo Miranda Santos em não propor questões sobre o poema lido também acontece nos LDs “Brasil, Minha Pátria!” e “Riquezas do Brasil”.

Normalmente, o “Questionário” compõe-se de perguntas fechadas com respostas que são facilmente encontradas no texto. Na lição que selecionamos, as respostas das perguntas acabam por retomar os fatos que desencadeiam o enredo da fábula (Figura 30). Alguns textos para leitura apresentam perguntas de caráter mais “aberto”, cujas respostas dependem do ponto de vista do aluno e do seu conhecimento prévio sobre o que foi questionado. Por exemplo, o texto “Mitos Sertanejos”, localizado na quarta lição, apresenta as seguintes perguntas, das quais destacamos a última como aberta para uma resposta de cunho pessoal:

Que é Uiara? Onde vive? Que faz com os homens? Os índios acreditam na Uiara? Que é Saci-Pererê? Que faz ele? Que é Boitatá? Você acredita nessas lendas? (SANTOS, 1973, p. 22).

Figura 29 – Imagem e texto para leitura da lição “O carreiro e o papagaio”



O CARREIRO E O PAPAGAIO

Vinha um carreiro à frente dos bois, cantarolando pela estrada sem fim. Estrada de lama. Em certo ponto o carro atolou. O pobre homem aguilhoa os bois, dá pancada, grita; nada consegue e põe-se a lamentar a sorte.

— Desgraçado que sou! Que fazer agora, sozinho neste deserto? Se ao menos São Benedito tivesse dó de mim e me ajudasse...

Um papagaio escondido entre as folhas condeou-se dele e, imitando a voz do santo, começou a falar:

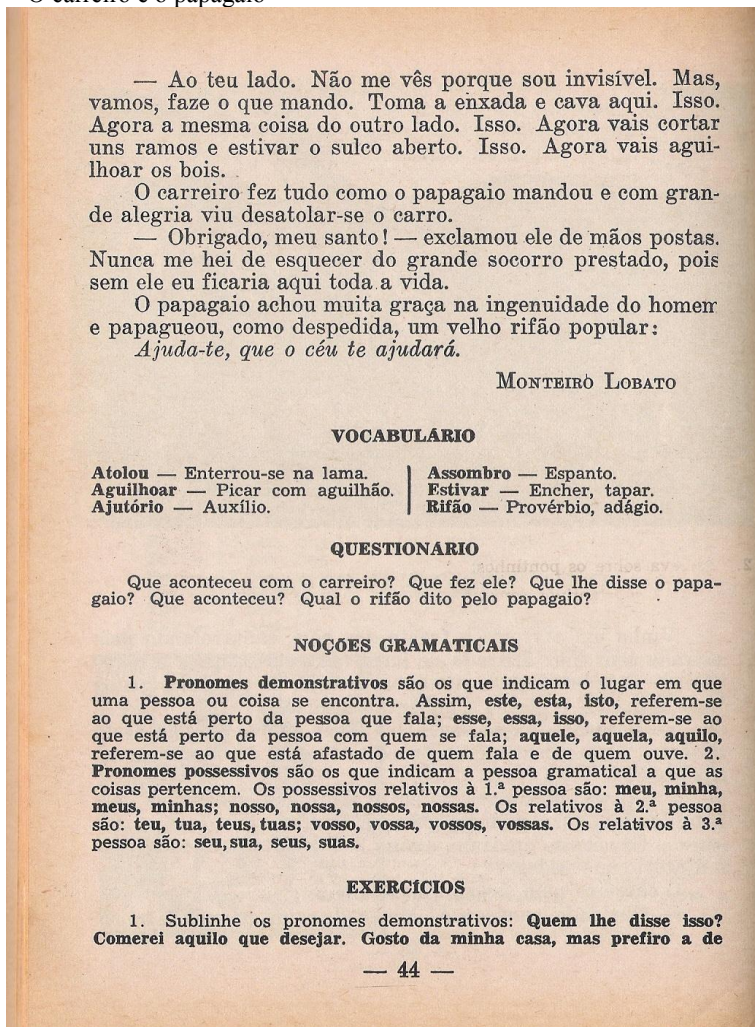
— Os céus te ouviram, amigo, e Benedito aqui está para o auxílio que pedes.

O carreiro num assombro exclama:

— Obrigado, meu santo! Mas onde estás que não te vejo?

— 43 —

Figura 30 – Continuação do texto e as seções “Vocabulário”, “Questionário”, “Noções Gramaticais” e início de “Exercícios” da lição “O carreiro e o papagaio”



Fonte: SANTOS, T. M. **Vamos Estudar?** 113. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

Figura 31 – Continuação da seção “Exercícios” e seções “Revisão” e “Redação” da lição “O carreiro e o papagaio”

vovô, 2. Risque os pronomes possessivos: **Aqui estão o meu caderno e o teu.** 3. Forme cinco sentenças com pronomes possessivos. 4. Complete com os pronomes demonstrativos que julgar convenientes: **Este livro é ... que você me deu. Estes alunos são ... que faltaram à aula. Este menino é ... que mais gosta de estudar.** 5. Passe para a 3.^a pessoa do singular o tratamento do bilhete abaixo:

Caro Orlando:

Tenho o prazer de te enviar um livro muito útil. Chama-se **Vamos Estudar?** Teus irmãos leram esse livro e gostaram bastante.

Aceite um abraço do teu

Luisinho.

REVISÃO

1. Complete estas frases com uma palavra da classe indicada entre parênteses:

O Rio de Janeiro é uma bela (substantivo)
A onça é um animal (adjetivo)
 **deverão chegar cedo.** (pronome pessoal)
Os alunos obedecem à **professora.** (pronome possessivo)
 **chapéu é do papai.** (pronome demonstrativo)
Este livro não é meu; é (pronome possessivo)
Vou **bastante na praia!** (verbo)

2. Escreva sobre os pontinhos:

a) — 2 substantivos comuns:
 b) — 2 substantivos próprios:
 c) — 2 substantivos concretos:
 d) — 2 substantivos abstratos:
 e) — o coletivo de **navios-de-guerra:**
 f) — o masculino de **rapariga:**
 g) — o feminino de **aprendiz:**
 h) — o aumentativo de **animal:**
 i) — o superlativo de **grande:**

REDAÇÃO

Como escrever uma história. — Faça, primeiro, um rascunho da história. Procure contá-la com clareza e sem excesso de palavras. Passe, depois, a limpo, com letra legível. Respeite as margens do papel. Em toda vez que iniciar um parágrafo, comece um pouco depois da margem. Uma vez terminado o trabalho, leia-o com expressão, para pontuá-lo bem e para verificar se houve algum engano ou erro.

— 45 —

Fonte: SANTOS, T. M. **Vamos Estudar?** 113. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973

O LD também traz como novidade a diferença do nome da seção destinada aos conteúdos gramaticais: o nome da seção “Gramática”, como vimos nos LDs anteriores, é nomeada, no LD “Vamos Estudar”, como “Noções Gramaticais”. No entanto, essa seção

(Figura 30) em nada muda em relação ao modo de apresentação do conteúdo e sua finalidade de ensino. Começa com as classes gramaticais, depois com a noção de sentença, oração, sujeito, predicado, conjunções coordenativas e subordinativas, afixos, sinônimo, entre outros. Nas lições finais, há a conjugação de verbos.

Como esse LD também se configura de modo a melhor aproveitar o espaço da página, a seção “Exercícios” engloba atividades de fixação do conteúdo gramatical e também atividades de redação. Lembramos que nos dois primeiros LDs analisados, “Linguagem” e “Brasil, Minha Pátria!”, essas atividades encontravam-se na seção “Redação”. O LD “Vamos Estudar?” também tem a seção “Redação”, mas ela compreende somente orientações de como fazer determinado texto, portanto, não é composta por atividades de redação. Assim sendo temos duas seções relacionadas à redação: a seção “Exercícios”, que se constitui, além das atividades de fixação do conteúdo gramatical, de atividades de redação; e a seção “Redação”, que traz orientação de como escrever um texto.

É importante ressaltar que essas mudanças com relação às atividades de redação não configuram uma mudança de concepção de escrita, justamente porque as atividades seguem o mesmo estilo das dos outros livros. Temos, então, somente uma mudança voltada para os aspectos estruturais.

Com base no que já foi exposto anteriormente com relação à seção “Exercícios” do LD “Riquezas do Brasil” (terceiro livro analisado), a qual também comporta atividades de fixação do conteúdo gramatical e de redação, acrescentamos que a “união” dessas atividades no livro “Vamos Estudar?” mostra a diminuição dos exercícios de fixação do conteúdo gramatical e de redação. Isso se deve ao fato de o LD ser constituído de conteúdos das outras áreas de ensino, o que, conseqüentemente, determinou a adaptação do LD à nova diagramação. Provavelmente a editora estipulava um limite de páginas que exigia do autor o “enxugamento” de toda a parte textual. Nesse sentido, as atividades de redação acabam por aparecer com menos frequência dentro da seção “Exercícios”.

Os “Exercícios” seguem o mesmo padrão das atividades encontradas nos LDs anteriormente caracterizados, ou seja, procuram fixar o conteúdo exposto na seção “Noções Gramaticais” da própria lição em que se encontra ou de lições precedentes, como é caso das atividades 1, 2, 4 e 5 da seção “Exercícios” presente na Figura 30 e 31. Junto com eles, há as atividades de redação, como é o caso da atividade 3, que solicita a elaboração de frases com os pronomes possessivos. O

exercício 5, que pede para passar para a 3ª pessoa do singular o tratamento do bilhete localizado abaixo do comando, é um tipo de atividade que não aparece nos outros LDs, uma vez que não cobra o conteúdo gramatical a partir de palavras ou frases tal como acontece em praticamente todas as atividades de gramática, mas a partir de uma unidade maior, nesse caso, o texto. Nesse sentido, podemos afirmar, ainda que de forma primitiva, que essa atividade é vanguarda no sentido de trabalhar o conteúdo gramatical no texto.

As seções “Revisão” e “Redação”, que se localizam logo na sequência da seção “Exercícios”, aparecem esporadicamente nas lições. Explicando melhor, das 26 lições, somente três apresentam a seção “Revisão” e cinco a seção “Redação”.

A “Revisão” consiste em exercícios que retomam conteúdos gramaticais trabalhados nas lições anteriores. Tal como podemos ver nos exercícios 1 e 2 da seção “Revisão” presente na Figura 31, em apenas duas atividades, revisa-se o domínio das classes gramaticais, a classificação dos substantivos e suas variações em gênero e número.

A cinco seções “Redação” presentes nas lições do LD trazem orientações de como fazer, respectivamente, os seguintes textos: carta, telegrama (acompanhado de modelo do texto), história, recibo (acompanhado de modelo do texto) e requerimento (também acompanhado de modelo do texto). Considerando que as atividades de redação constituem-se como nosso objeto de pesquisa central, as considerações acerca dessas atividades serão retomadas e aprofundadas no próximo capítulo.

Os LDs “Brasil, Minha Pátria!” (segundo livro analisado), “Riquezas do Brasil” (terceiro livro analisado) e “Vamos Estudar?” (quarto livro analisado) são semelhantes no que diz respeito aos textos destinados à leitura. Todos falam sobre o Brasil, em seus aspectos regionais, culturais, históricos. “Linguagem” (primeiro livro analisado) acaba se diferenciando dos demais por trazer textos de leitura que falam somente sobre a história do Brasil. Com relação à gramática, verificamos nos quatro LDs a mesma concepção de ensino, mudando apenas as nomenclaturas ou a presença ou não de um determinado conteúdo gramatical.

Encerrada a análise global dos LDs, passamos agora ao foco desta pesquisa, à análise de como se constituem as atividades de redação nos quatro LDs de Theobaldo Miranda Santos discutidos neste Capítulo.

3 AS ATIVIDADES DE REDAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS

À luz dos referenciais teóricos abordados no primeiro capítulo, neste capítulo analisamos as atividades de redação dos LDs descritos no segundo capítulo, com vistas a apreender suas características no que se refere à concepção de escrita, considerando o contexto de produção dessas obras.

Para tanto, a primeira seção traz a descrição e a análise das atividades de redação dos LDs, buscando traçar as características teórico-metodológicas que as conduzem. A segunda seção, a qual se articula à primeira na medida em que busca interpretar os objetivos dessas atividades, consiste numa síntese que define como se constituíram as atividades de redação de Theobaldo Miranda Santos no conjunto de suas obras analisadas.

3.1 AS ATIVIDADES DE REDAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS E SEUS OBJETIVOS

De um modo geral, os LDs: “Linguagem”, “Brasil, Minha Pátria!”, “Riquezas do Brasil” e “Vamos Estudar?” apresentam um grande número de atividades destinadas à redação, na concepção do que seja a escrita segundo o autor das obras e a época em que foram produzidas. Para melhor compreensão, após a análise efetuada organizamos as atividades em quatro agrupamentos, de modo a unir aquelas que apresentam objetivos e concepções de escrita afins:

- a) primeiro agrupamento: exercícios de gramática, formação de frases, vocabulário e ortografia;
- b) segundo agrupamento: atividades que solicitam a redação de textos escolarizados;
- c) terceiro agrupamento: atividades que solicitam a redação de textos que existem dentro e fora da esfera escolar;
- d) quarto agrupamento: orientações de como escrever determinado texto.

Esses agrupamentos e suas respectivas caracterizações serão apresentados ao longo desta seção, conforme presentes em cada LD. É importante ressaltar que essa opção dos agrupamentos não pretende classificar de forma incisiva as atividades de redação presentes nos LDs de Theobaldo Miranda Santos, mas facilitar sua caracterização e ter uma visão de conjunto de como se constituem essas atividades, à luz dos

objetivos a que se propõem, o que nos dá a noção da concepção de escrita de Theobaldo Miranda Santos e da escola daquela época.

A respeito do terceiro agrupamento, ressaltamos que estamos nomeando essas atividades como redação de textos que existem dentro e fora do ambiente escolar, uma vez que essas atividades de escrita se distinguem das do segundo agrupamento, que engloba os textos escolarizados sem referência a uma prática de interação concreta (seja ela escolar ou extra-escolar), como escrever uma descrição ou uma “história”. No entanto, salientamos que essas propostas de redação de textos que têm referência em situações de interação (escrever uma carta, um resumo de um texto, por exemplo) não são trabalhadas à luz das teorias de gêneros tal qual entendemos hoje. Por exemplo, embora as propostas mencionem o leitor, isso não significa que a redação feita pelo aluno a partir dessas atividades circulava fora do ambiente escolar. Significa que as atividades solicitam a redação de textos que têm uma referência em uma prática de escrita.

O LD “Linguagem”, como já dito no Capítulo II, apresenta um padrão fixo de organização das lições, a começar pela repetição da mesma quantidade de atividades em cada seção e pela manutenção do mesmo padrão de introdução dos conteúdos gramaticais, entre outros aspectos.

Dos quatro agrupamentos mencionados, encontramos três deles no LD “Linguagem”: o primeiro, o segundo e o terceiro agrupamentos. O primeiro agrupamento diz respeito às atividades que enfocam as nomenclaturas (metalinguagem) e as classificações da gramática e o sistema de regras determinado pela norma padrão, enfim, abordam e retomam o tópico gramatical da seção anterior da respectiva lição do livro. São elas: exercícios de gramática e vocabulário, produção e ordenação de frases a partir de uma classificação gramatical e exercícios de ortografia, conforme podemos ver na Figura 32. Podemos afirmar, a princípio, que essas atividades objetivavam, na época, reforçar o conteúdo gramatical, dada a importância que esse eixo, no caso, a gramática, tinha para esse LD e para a disciplina de Linguagem, o que ratifica o que nos dizem Soares (2004) e Razzini (2000) a respeito da concepção de estudo da LP nessa época⁴⁶.

⁴⁶ Como já salientamos no Capítulo I, Soares (2004) e Razzini (2000) abordam a constituição da disciplina de LP no ensino secundário, hoje 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Não obstante, concluímos que essa concepção de ensino de língua materna também conduzia o ensino e a aprendizagem de língua materna no primário, tal como deixam entrever os LDs que analisamos.

Além disso, essas atividades demonstram a concepção de escrita do autor e da época: para escrever era necessário antes dominar essa gramática. Com base em Baumgartner (2009, p. 230-231) e considerando a concepção de linguagem e escrita da época, escrever um texto na esfera escolar nesse período

[...] consistia em empregar corretamente um conjunto de conhecimentos, de caráter normativo, determinados por um dado padrão linguístico. Favorecia-se a percepção das relações entre fonemas e grafemas para se chegar à redação de sentenças. A atividade de escrita ocorria descolada de uma necessidade real de interação, pois se entendia que em todas as suas formas de produção podia-se aplicar os mesmos padrões e as mesmas regras.

A partir desse excerto podemos levantar algumas considerações. Primeiramente, a presença da concepção de linguagem como expressão do pensamento. Sendo a gramática tradicional a base dessa perspectiva, escrever bem implicava na apropriação e aplicação do sistema linguístico com suas respectivas regras. Assim, por exemplo, as atividades de formação de frases estariam, então, preparando para a escrita do texto. Nessa concepção, o aprendizado da escrita parte da unidade menor, a palavra, depois para a produção das frases e, finalmente, para a escrita de textos. As atividades 1 e 2 da Figura 32, que fazem parte da seção “C) Redação”, da lição XII, exemplificam e comprovam a presença dessa concepção, pois solicitam, respectivamente, a produção de frases com os pronomes dados e a identificação escrita dos elementos gramaticais solicitados.

A segunda atividade coube também a função de revisar os conteúdos gramaticais trabalhados anteriormente na mesma lição. Os dois exercícios exploram as unidades menores, ou seja, as palavras em suas diferentes categorias gramaticais. Nessa perspectiva, o aluno, ao formar uma sentença para cada uma das três palavras dadas, deve colocar em prática o seu conhecimento sobre essa classe gramatical. Da mesma forma, no segundo exercício o aluno precisa saber o que significa cada uma das categorias gramaticais, bem como suas variações, para atender ao que foi solicitado. Ou seja, as palavras não são trabalhadas considerando-se sua função dentro dos textos, mas sua função dentro do sistema gramatical e da sua respectiva metalinguagem.

Figura 32 – Seção “C) Redação” da lição XII do LD “Linguagem”

5. Dê duas qualidades aos seguintes substantivos:

armário -
 chapéu -
 sapato -
 cadeira -
 estante -

6. Ponha em ordem as letras, entre parênteses, para completar as seguintes sentenças:

As brilham no céu azul. (s-t-r-e-e-l-d)
 Os uivam nas noites de luar. (c-h-o-r-o-r-a-e-s)
 As cacarejam no quintal. (s-a-n-h-i-l-a-g)
 Os nadam garbosos no lago. (g-s-n-s-a-o)
 Os cantam alegres. (s-r-a-s-d-o-p-s)

C) Redação

1. Organize sentenças com os seguintes pronomes demonstrativos:

Os -
 Isto -
 Aquilo -

2. Escreva:

As variações pronominais de *voce*:
 O coletivo de *peixes*:
 O aumentativo de *cão*:


3. O diminutivo de *pardal*:
 O superlativo de *atroz*:
 O plural de *mamão*:

3. Faça, no seu caderno, a narrativa de uma *pesca*ria em que você tenha tomado parte ou à qual tenha assistido.

4. Escreva um bilhete a um colega, perguntando porque faltou ele à escola. (Tratamento: *voce*).

5. Faça o rascunho de um telegrama a seu tio, comunicando-lhe que irá visitá-lo em seu sítio dentro de uma semana.

6. Invente um diálogo entre as pessoas que se acham na gravura abaixo:



— 80 —

— 81 —

Fonte: SANTOS, T. M. **Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

Outro tipo de atividade também pertencente ao primeiro agrupamento, pois trabalha com o exercício de unidades menores, nesse caso, palavras, expressões e sentenças, são as atividades de exploração de vocabulário. Essas atividades, por sua vez, concentram-se na significação das palavras, já que são vistas de forma isolada e não num contexto maior (dentro de um texto), e também na composição de novas palavras a partir de afixos ou de outras palavras. A seguir, a atividade 4 da seção “C) Redação”, da lição V, pede para o aluno escrever o significado das palavras pejorativas que estão ou no diminutivo ou no aumentativo:

4. Escreva o significado dos seguintes pejorativos:

gentalha -
 livreco -
 caraça -
 professoreco -
 poetastro -

(SANTOS, 1955, p. 39 – 40).

Já as atividades 2 e 3 da seção “C) Redação”, da lição XIV, solicitam, a partir de uma palavra, a formação de uma nova palavra pertencente a outra classe gramatical:

2. Forme palavras terminadas em *ivel* e provenientes dos seguintes verbos:

Sofrer - Dispor -
Fundir - Converter -
Sentir - Compreender -

3. Quais os verbos derivados de:

serra?..... edifício?.....
flor?..... arranjo?.....
cavalo?..... telefone?.....
lima?..... boca?.....
doce?..... salto?.....(SANTOS, 1955, p.93).

Organizamos essas atividades de escrita no primeiro agrupamento por verificarmos que seu perfil está na ordem das unidades menores, no trabalho com palavras, expressões e sentenças isoladas de um contexto maior, o texto, dentro de uma situação real de interação. Além do mais, essas atividades de escrita, ao que indicam os exercícios, objetivam menos incidir sobre a redação de texto, mas antes sobre a fixação dos conteúdos gramaticais abordados nas lições.

Também estão presentes, nesse agrupamento, os exercícios de ortografia que cobram as irregularidades do sistema de escrita, mas em uma frequência menor, posto que no LD “Linguagem” totalizam apenas quatro atividades. Normalmente esse tipo de atividade pede, por exemplo, para completar palavras com “ssão ou ção”, e sua integração à seção “C) Redação” deve-se à preocupação com a escrita correta das palavras na elaboração do texto. Expressar-se com clareza (dentro da concepção de escrita da época) e sem deturpar a língua padrão no que diz respeito ao emprego adequado das formas da língua é visto como fator indispensável na atividade de escrita. Da mesma forma, a escrita correta das palavras, embora haja somente quatro exercícios dessa natureza no LD em discussão, também é vista, nesse contexto, como fator importante para a escrita da redação.

A presença desse agrupamento no LD demonstra que as três primeiras seções (“A) Gramática”, “B) Exercícios” e “C) Redação”) estão articuladas, à medida que parte das atividades da seção “C) Redação” reforça o conteúdo gramatical apresentado na seção “A) Gramática” e fixado na seção “B) Exercícios”, ficando somente a seção

“D) Leitura silenciosa” não relacionada a elas. Isso indica que a leitura era um eixo independente e dissociado da gramática e da redação. Seu desenvolvimento, então, não era concomitante ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem da redação.

O segundo agrupamento de atividades compreende as propostas de escrita de textos de natureza escolarizada, que nomeamos de textos escolarizados⁴⁷, pois os quais só são produzidos na escola e para escola⁴⁸, tais como: descrição de objetos, da rua onde o aluno mora ou de uma gravura; narração de um passeio, de uma pescaria; histórias a partir de gravuras, de um provérbio, de um grupo de palavras ou expressões, como na atividade 4 da seção “C) Redação” da lição XXVI:

4. Escreva uma história com os seguintes elementos:
 - a) José.
 - b) Colega doente.
 - c) Boa ação.
 - d) Presente do papai. (SANTOS, 1955, p. 173).

Nesse exemplo podemos perceber que a proposta dá os elementos para compor uma narrativa, indicando até mesmo o possível enredo da história. É interessante observar que cabe ao aluno escrever o texto conforme foi solicitado, pois não parte dele o assunto ou o enredo que será abordado. Outra observação é que se escreve sem considerar um possível leitor, simplesmente faz-se uma atividade sem querer atingir um objetivo por meio de uma interação. Outro aspecto que essa atividade evidencia por meio dos quatro elementos dados, é a estrutura que um texto narrativo deveria ter: começo, meio, clímax e fim.

Na Figura 32 também encontramos como exemplo de propostas que pertencem a esse mesmo agrupamento as atividades 3 e 6. A primeira solicita a narrativa de uma pescaria, da qual se tenha tomado parte ou somente assistido. Nesse tipo de proposta observamos que a escrita depende muito da experiência de vida do estudante, de modo que se ele não tiver conhecimento do tema proposto ou tê-lo vivenciado, sua redação pode não atender ao que foi solicitado.

⁴⁷ Diferenciamos os textos escolarizados dos textos escolares, pois enquanto estes medeiam as interações na esfera escolar, aqueles são textos produzidos nas aulas de redação, mas sem considerar as funções sociais e interativas da escrita.

⁴⁸ Não incluímos nesse agrupamento os textos escolares propriamente ditos, ou seja, o ensino e aprendizagem dos textos que medeiam as interações escolares, como resumo, prova etc.

A atividade 6, que se encontra também na Figura 32, propõe a produção de um diálogo entre as pessoas que aparecem na gravura. Nesse caso, há a pressuposição de que o aluno domina o uso dos sinais de pontuação para a organização das vozes, posto que essas propostas de escrita não são antecedidas por lições, com a seção “A) Gramática”, ou mesmo por exercícios na seção (C) Redação”, apresentando o uso dos sinais de pontuação ou como se organiza o discurso relatado direto.

Já o terceiro agrupamento compreende as propostas que solicitam a redação de textos que existem dentro e fora da esfera escolar. São eles: recibo, carta, bilhete, telegrama e resumo. No entanto, essa escrita não parte de uma situação em que o aluno quer/precisa escrever para alguém, mas de uma proposta que já sugere o porquê da escrita e o destinatário, tal como podemos ver nas propostas 4 e 5 da Figura 32.

Embora essas atividades também consistam em um exercício de escrita que se inicia e se encerra na escola⁴⁹, não podemos desconsiderar a preocupação do autor em apresentar aos alunos a escrita de textos que circulam na sociedade: desde as correspondências (cartas, bilhetes e rascunho de telegrama) até a formalização de um ato de compra e venda por meio do recibo e resumo de história ou filme. Nesse contexto, podemos ver que Theobaldo Miranda Santos não só contemplou a escrita dos textos escolarizados, como a descrição e a narração, mas também a escrita de textos de circulação social. Assim sendo, podemos dizer que essas atividades de redação não estão dissociadas da realidade social, já que suas propostas buscavam capacitar o aluno na escrita de textos desses gêneros (carta, bilhete, telegrama, recibo, resumo). É importante ressaltar que estamos evidenciando a presença dos gêneros nessas atividades de escrita, mas não como ocorria o processo de ensino e aprendizagem dos textos e nem a reflexão sobre as interações mediadas por esses gêneros, uma vez que a perspectiva do ensino da escrita mediado a partir da noção de gêneros não é dessa época.

A respeito disso, como já citamos, Rojo (2008, p. 82, grifo da autora) afirma que:

[...] seja nas práticas de estudo da língua ou dos *topoi* e figuras de retórica, seja nas práticas de

⁴⁹ Consideramos que as atividades do terceiro agrupamento dificilmente conduziram a uma situação real de interação. A nosso ver para ocorrer de fato a interação, a proposta de redação deveria coincidir com a vida pessoal do aluno, ou seja, tomando como exemplo a atividade 5 da Figura 32, o aluno deveria ter um tio que tivesse um sítio e que ele (o aluno) fosse visitá-lo. Acreditamos que a criança na escrita dessas redações imaginava ficticiamente que tinha esse interlocutor e esse objetivo de interação.

leitura dos clássicos de antologias e seletas, seja nas de composição/redação, os gêneros (poéticos, retóricos), na tradição da poética e da retórica aristotélica, estavam desde sempre lá. Resta saber com que tratamento e suportando que práticas didáticas.

O fato de Theobaldo Miranda Santos incluir e cobrar a escrita de textos de alguns gêneros de discurso merece atenção, uma vez que não condiz totalmente com o que a literatura científica a respeito do ensino da redação geralmente afirma. De acordo com Bonini (2002), o método retórico-lógico, o qual estava em voga no período de circulação das obras de Theobaldo Miranda Santos, tinha suas bases na gramática tradicional. Essa perspectiva preconizava que escrever bem equivalia a saber as regras da gramática, e dominar, fundamentalmente, a escrita dos gêneros escolarizados: narração, descrição e dissertação. De fato, encontramos nas obras de Theobaldo Miranda Santos atividades que ratificam a concepção de que escrever bem é dominar a gramática (primeiro agrupamento) e que solicitam a escrita da narração e da descrição⁵⁰ (segundo agrupamento), o que vai ao encontro das afirmações de Bonini, mas também encontramos atividades que propõem a escrita de cartas, bilhetes, entre outros textos que existem dentro e fora do ambiente escolar (terceiro agrupamento).

No volume *Linguagem na Escola Elementar*, da Coleção *Guias de Ensino e Livros de Texto* (BRASIL, 1955), reeditado pelo INEP, órgão do Ministério de Educação e Cultura, encontramos, na seção sobre a composição (denominação também dada ao ensino da redação), um trecho que trata exclusivamente da escrita de cartas:

A redação de cartas deve merecer o maior cuidado e ser empregada tão freqüentemente quanto possível. Fora da escola a carta é o meio mais comum de exprimir o pensamento por escrita, já pelo desejo de comunicação entre amigos, já pela necessidade de troca de informações, já pela exigência de transações comerciais. Sendo os motivos assim diversos, serão também várias as formas em que se traduzirão esses motivos: a carta entre amigos, cordial, espontânea, acentuadamente pessoal, como que uma conversa

⁵⁰ A dissertação não era trabalhada no primário, somente nas séries seguintes.

no papel; a carta social para troca de cortesias ou para dar ou pedir informações, familiar ou cerimoniosa de tom, em série de gradações; a carta comercial com outras características: cortês, concisa, exata e sempre motivada por um desígnio especial, com o qual se deve exclusivamente ocupar (BRASIL, 1955, p. 81).

Como podemos ver nessa orientação, a carta deveria ter destaque nas aulas de redação por tratar-se, conforme diz o excerto, do texto mais comum para “expressar o pensamento por escrito”, o qual é motivado por algum objetivo de interação. O trecho argumenta sobre a necessidade de trabalhar com cartas em sala de aula, considerando a função social que ela exerce na sociedade, bem como a sua diversidade de estilos, já que pode ter diferentes intenções de interação e diferentes destinatários, conforme a esfera de atividade humana⁵¹.

Por meio do excerto acima transcrito podemos observar que esse LD, assim como os demais que serão discutidos na sequência, estava também voltado para as orientações dos documentos oficiais de ensino da época, o que permite a inferência de que Theobaldo Miranda Santos ao se posicionar como autor na produção de seus livros estava constituído e orientado por outras vozes, isto é, sua obra não se constituiu monologicamente sem a presença do “outro”. Nesse sentido, as obras, como réplicas numa cadeia de comunicação (BAKHTIN, 2003 [1979]), trazem o entrecruzamento dessas vozes (tradição, documentos oficiais de ensino etc.), representadas pelos vários segmentos sociais diretamente relacionados a Theobaldo Miranda Santos e as suas obras.

Retomando a análise, podemos afirmar que o LD “Linguagem” em nenhum momento traz uma sistematização com o objetivo de orientar o aluno para a escrita do texto (atividades processuais de ensino e aprendizagem da escrita de textos) ou de levá-lo a refletir sobre o contexto de produção das correspondências e do recibo. Nesse sentido, o texto é “cobrado”, subentendendo que o aluno já saiba redigi-lo, conforme a proposta solicitada. Ou seja, normalmente cobra-se o que não foi ensinado. Essa situação supõe, tal como afirma Bonini (2002), que o “dom”, no método retórico-lógico, era uma propriedade importante para o desempenho do bom escritor.

⁵¹ A diversidade de estilos aponta para gêneros distintos: carta pessoal, carta comercial etc. No entanto, essas considerações não são contempladas na época, uma vez que a escrita encontra-se pautada na concepção do texto com produto e como estrutura, primordialmente.

Em todos os casos, o destinatário dos textos é o professor. Embora algumas propostas indiquem um destinatário imaginário, o aluno escreve seu texto a fim de cumprir com a expectativa de seu professor e/ou do autor do LD, uma vez que não há indícios de que essas cartas tinham outro leitor empírico. Essa é uma propriedade constitutiva da própria redação, uma vez que o exercício de escrita visava, nessa perspectiva, atingir um objetivo escolar(izado) e não interacional.

Para melhor visualização dos dados de análise, na sequência organizamos o Quadro 6 com esses três agrupamentos analisados e suas respectivas atividades de escrita. Como já salientado, de modo algum queremos mapear de forma classificatória as atividades presentes na seção “C) Redação” do LD “Linguagem”. O que pretendemos ao aproximar as atividades semelhantes, e que, portanto, apresentam um mesmo objetivo, é oferecer melhor compreensão da constituição das atividades de redação desse LD.

Quadro 6 – Atividades de redação do LD “Linguagem” organizadas em agrupamentos

Agrupamentos	Caracterização dos agrupamentos	Exemplos de atividade
1º agrupamento: exercícios de gramática, formação de frases, vocabulário e ortografia.	As atividades reforçam o conteúdo gramatical apresentado na seção anterior e trabalham vocabulário e ortografia.	<ul style="list-style-type: none"> - Preencher as lacunas de cinco frases com os coletivos adequados. - Passar quatro frases para o feminino e plural. - Passar para o aumentativo analítico oito substantivos que estão no aumentativo sintético. - Escrever três sentenças empregando os adjetivos conjuntivos (cujo, cuja e cujos). - Substituir os adjetivos destacados nas frases por expressões correspondentes. - Reescrever as expressões substituindo as palavras grifadas por sinônimos. - Completar as palavras com “g” ou “j”.
2º agrupamento: redação de textos escolarizados.	As propostas solicitam a escrita de texto a partir de gravura ou de assunto dado.	<ul style="list-style-type: none"> - Invenção de uma história a partir do provérbio: De grão em grão a galinha enche o papo. - Descrição da sala de aula. - Descrição da última festa cívica da escola. - Passar para prosa um texto em versos. - Inventar um diálogo entre as pessoas da gravura.
3º agrupamento: redação de textos que existem dentro e fora da esfera escolar.	As propostas solicitam a escrita de textos de gêneros discursivos a partir de um objetivo e de um destinatário dado.	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer o rascunho de um telegrama de pêsames a um amigo que perdeu um parente. - Escrever uma carta para o tio agradecendo um presente recebido. - Resumir um filme que tenha visto e gostado. - Fazer o rascunho de um recibo pela venda de uma bola de futebol a um colega.

Fonte: A autora

Passamos agora à análise das atividades de escrita do LD “Brasil, Minha Pátria!” (segundo livro analisado). Nessa obra encontramos a seção “Redação” no final da lição. Assim como o LD “Linguagem” (primeiro livro analisado), “Brasil, Minha Pátria!” também tem essa seção articulada às seções “Gramática” e “Exercícios” por meio das atividades de formação de sentenças a partir de uma categoria gramatical dada.

Nessa obra, a seção “Redação” passa, na maioria das lições, a ser constituída por três atividades, sendo a primeira sempre destinada à elaboração de frases e as outras duas à redação de textos, tal como podemos ver na Figura 33.

Figura 33 – Seção “Redação” da lição “O afilhado de Nossa Senhora” do LD “Brasil, Minha Pátria!”

III. Dê sentido contrário às seguintes frases:

A infância é o início da vida —

As más palavras destroem —

A desonestidade é o maior dos defeitos —

REDAÇÃO

I. Organize sentenças com o superlativo absoluto de:

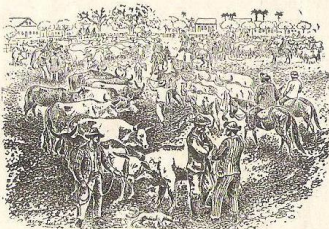
Feroz —

Triste —

Generoso —

II. Faça o rascunho de um telegrama a um amigo felicitando-o pelo seu aniversário natalício.

III. Descreva esta gravura:



— 39 —

Fonte: SANTOS, T. M. **Brasil, Minha Pátria!**. 22. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

Tendo em vista que a lição “O afilhado de Nossa Senhora”, na qual se encontra a seção “Redação” em análise, tem como conteúdo na seção “Gramática” os graus dos adjetivos, a primeira atividade solicita a formação de três sentenças com o superlativo absoluto de três adjetivos. Já a segunda atividade propõe a escrita de um rascunho de um telegrama

com o objetivo de felicitar um amigo pelo seu aniversário e a última pede a descrição da gravura localizada abaixo. De modo geral, podemos observar que os comandos apresentam, em sua grande maioria, as mesmas propostas presentes no LD “Linguagem” e, de certa forma, exemplos de atividades de escrita pertencentes a cada um dos três agrupamentos discutidos anteriormente (primeiro, segundo e terceiro agrupamentos).

Em contrapartida, com somente três exercícios na seção “Redação”, as atividades pertencentes ao primeiro agrupamento (de gramática, de vocabulário e de ortografia) passaram a ter pouca representatividade: em todo o LD, há só duas atividades de exploração do vocabulário, duas atividades de ortografia e, das atividades de gramática, só há presença regular, em quase todas as lições, dos exercícios de formação de frases a partir de uma categoria gramatical dada. Na sequência, exemplificamos as atividades de vocabulário e ortografia, respectivamente, com o primeiro exercício da seção “Redação” da lição “O marinheiro do Brasil” e com o terceiro exercício da seção “Redação” da lição “Carreiras e cavalladas”:

I. Forme palavras com os prefixos **ante, com, sobre, entre**, e com os sufixos, **agem, dade, edo, ura**. (SANTOS, 1961, p. 121, grifo do autor).

III. Escreva, de modo que fique certo:

a) – com x ou z:

a..eite e..ército fa..enda e..ame
ga..eta e..emplo a..eitona e..agero

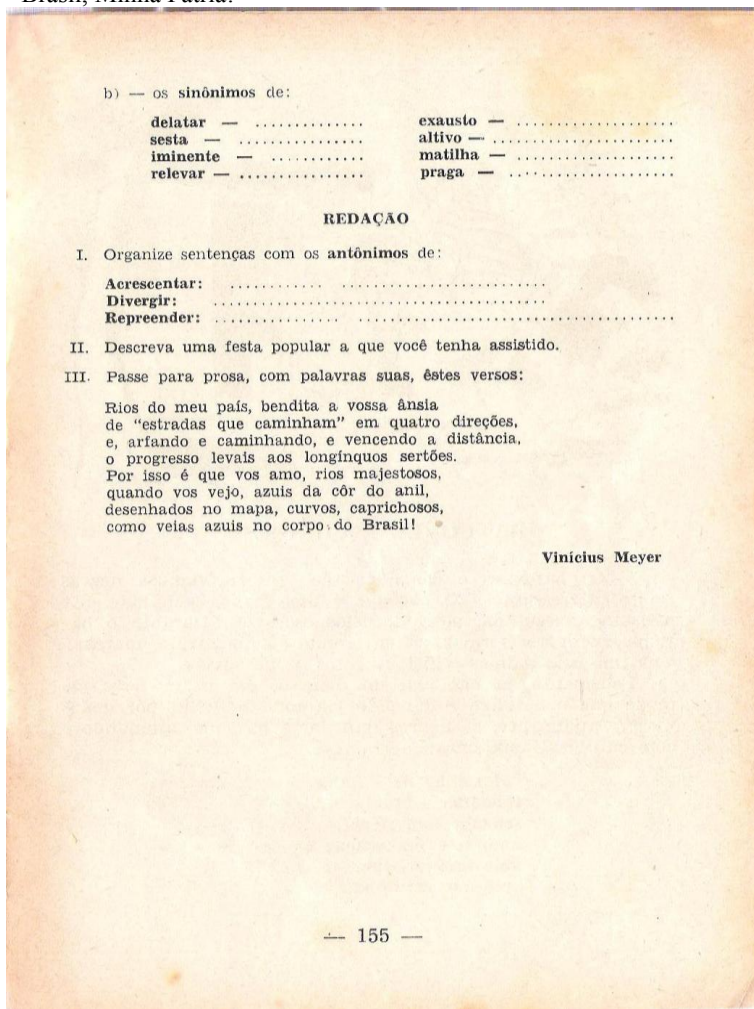
b) – com s ou z final:

vo.... cru... mê.. atravé.. atrás..
rapa.. auda.. fa.. avestru.. inglê..
 (SANTOS, 1961, p. 168, grifo do autor).

No que diz respeito às atividades pertencentes ao segundo agrupamento, aquelas que solicitam a redação de textos escolarizados, permanece a incidência das mesmas propostas presentes no LD “Linguagem”, a saber: descrever gravura, o bairro em que vive; narrar um passeio à praia, uma festa escolar, uma festa de aniversário; passar texto em verso para texto em prosa, entre outras propostas, tal como

podemos averiguar na segunda e terceira atividades da seção “Redação” da lição “Côcos e maracatus” (Figura 34).

Figura 34 – Seção “Redação” da lição “Côcos e maracatus” do LD “Brasil, Minha Pátria!”



Fonte: SANTOS, T. M. **Brasil, Minha Pátria!**. 22. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

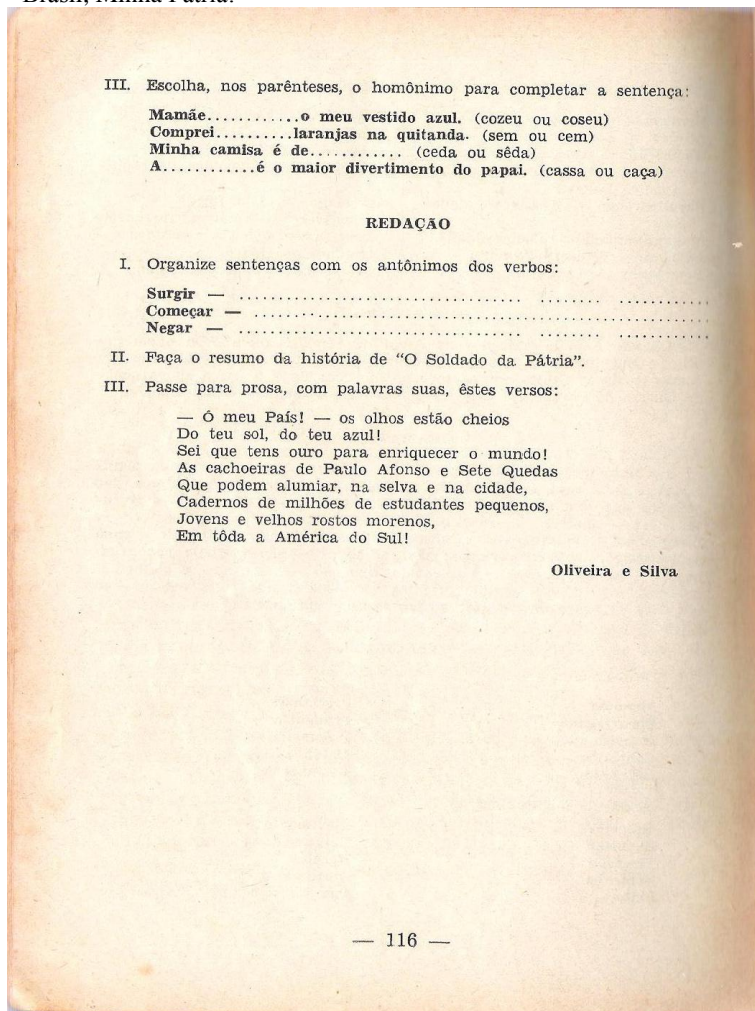
A respeito das temáticas envolvidas nessas atividades de redação, conforme Chartier (2007), antes da Primeira Guerra Mundial as propostas de redação abordavam temáticas neutras, envolvendo

experiências relacionadas a passeios, festas, lugar onde se vive e às boas maneiras. Assim, a escola nessa condição não desagradaria à família e à sociedade de um modo geral. Ainda segundo a autora, após a Segunda Guerra Mundial, as propostas passaram a aceitar nas atividades de redação a diversidade de opinião dos alunos. Embora Chartier (2007) defenda essas mudanças no período pós Segunda Guerra Mundial da França, verificamos nesse LD e também nos demais em análise, os quais circularam nas décadas de 1950, 1960 e 1970, a presença de propostas de atividades de redação ainda de caráter neutro, sem qualquer abertura para o aluno expressar a sua opinião. Nesse sentido, podemos afirmar que o modelo escolar francês influenciou tardiamente o modelo escolar brasileiro. Provavelmente essas propostas de abertura à opinião do aluno tiveram maior expressão nas décadas posteriores às décadas de circulação dos LDs de Theobaldo Miranda Santos.

Outro aspecto que justifica a neutralidade das propostas de redação dos LDs em análise é o fato de Theobaldo Miranda Santos pertencer ao grupo dos “católicos”, o qual objetivava difundir os interesses do modelo católico de educação, entre eles a formação de um aluno moralmente “correto”, conforme as escrituras bíblicas e o contexto da época (ALMEIDA FILHO, 2008).

A seção “Redação” do LD “Brasil, Minha Pátria!” não é somente constituída de atividades semelhantes às do LD “Linguagem” (primeiro livro). Há duas novidades nessa seção. A primeira delas, pertencente ao terceiro agrupamento, diz respeito a duas lições que trazem como propostas o resumo do texto presente na seção destinada à leitura. Consideramos essa atividade como pertencente ao terceiro agrupamento pelo fato de o resumo ser texto que existe socialmente, no caso, na esfera escolar. Na Figura 35, a segunda atividade da seção “Redação”, da lição “O soldado da pátria”, pede para fazer um resumo do texto lido no início da lição.

Figura 35 – Seção “Redação” da lição “O soldado da pátria” do LD “Brasil, Minha Pátria!”



Fonte: SANTOS, T. M. **Brasil, Minha Pátria!**. 22. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

Por meio desse tipo de atividade, a redação proposta só será feita se o aluno fizer a leitura do texto que inicia a lição. Assim sendo, concluímos que essas atividades presentes na seção “Redação” do LD “Brasil, Minha Pátria!” estão articuladas à seção destinada à leitura. Importante lembrar que a seção “C) Redação” do LD “Linguagem”

(primeiro livro) sempre esteve somente relacionada às seções “Gramática” e “Exercícios”, sem qualquer referência à seção de Leitura. Daí a razão de considerarmos esse tipo de atividade como uma diferença no livro em análise.

Além desse exemplo de atividade de redação, encontramos também, nesse agrupamento, seguindo o mesmo estilo de atividades do terceiro agrupamento do LD “Linguagem”, propostas de escrita de carta, bilhete, telegrama. Somente não há a proposta de escrita de recibo, que podemos encontrar no terceiro agrupamento do LD “Linguagem”.

A outra novidade na seção “Redação” diz respeito às orientações de como escrever os textos (apresentam a escrita de modo processual), as quais configuram o quarto agrupamento. No total, são cinco lições que apresentam essas orientações na seção “Redação”. São elas: “Como escrever uma carta”, “Como redigir um telegrama”, “Como escrever uma história”, “Como redigir um recibo” e “Como fazer um requerimento”. Nessas seções de “Redação” dessas cinco lições, não há atividades de formação de frases nem propostas de escrita de textos, somente as orientações de como escrever determinado texto.

Na seção “Redação”, da lição “Os ‘Tatus Brancos’”, há a orientação de “Como escrever uma carta”. É interessante observar, nesse caso, que as orientações basicamente exploram a silhueta da parte textual do gênero do discurso *carta*, vista de modo amplo, como sendo um único gênero, independentemente da esfera social de produção e recepção. Sendo assim, a sua estrutura textual física/visual composta pelo cabeçalho, cumprimento, corpo da carta, despedida e assinatura é o que rege a orientação de como escrever uma carta. Os aspectos discursivos, que remetem ao contexto de produção da carta, ficam nas entrelinhas da explicação. Nesse sentido, podemos inferir que a orientação parte do pressuposto de que o aluno já saiba o que é uma carta, qual sua função social, em que situação se escreve uma carta, qual é o papel dos sujeitos em uma situação de interação por meio de carta, entre outros aspectos. Em suma, privilegia-se na explicação de como fazer uma carta a sua estrutura, aquilo que se repete toda vez que se escreve uma carta. Já seus aspectos discursivos, que variam conforme o autor e seu estilo, o destinatário e o objetivo da interação, não são enfocados.

Como escrever uma carta. – É muito fácil. Na primeira linha do papel da carta, escrevemos o nome da cidade em que residimos; em seguida, a data (dia, mês e ano). Na outra linha, começamos:

Querido papai ou: Meu caro amigo ou: Prezado senhor... conforme a pessoa a quem escrevemos. Passamos, então, para a linha seguinte, dizendo o motivo da carta, escrevendo com clareza o que desejamos. Para terminar, enviamos cumprimentos ou abraços, conforme a pessoa a quem nos dirigimos. Na linha seguinte, colocamos o nosso nome. Tudo deve ser escrito com clareza, evitando erros e manchas ou borrões. É bom reler a carta depois de escrita para ver se houve alguma coisa esquecida ou errada (SANTOS, 1961, p. 22, grifo do autor).

Além disso, está em evidência também a atenção dada à clareza das ideias, bem como à escrita correta das palavras. Outro aspecto expresso ao final das orientações é com relação à reescrita do texto. Num tom de conselho, posto que inicia a orientação com a expressão modalizadora “É bom”, o trecho diz para reler a carta a fim de verificar algo esquecido ou errado. Mais uma vez confirmamos que também na reescrita a preocupação deveria estar voltada para a ortografia e para possíveis esquecimentos, ou seja, para os aspectos mais formais do texto.

Das cinco orientações, há só mais uma que faz menção à reescrita, a “Como escrever uma história”:

Como escrever uma história. – Faça, primeiro, um rascunho da história. Procure contá-la com clareza e sem excesso de palavras. Passe, depois, a limpo, com letra legível. Respeite as margens do papel. E, toda vez que iniciar um parágrafo, comece um pouco depois da margem. Uma vez terminado o trabalho, leia-o com expressão, para pontuá-lo bem e para verificar se houve algum engano ou erro. (SANTOS, 1961, p. 61, grifo do autor).

Nesse exemplo, verificamos que Theobaldo Miranda Santos propõe duas versões para a escrita de uma história: o rascunho e a versão a limpo. No momento do rascunho, orienta-se que a história deve ser contada com clareza e concisão, ao passo que na reescrita, momento em que o aluno passa a limpo o seu texto, a atenção deve estar voltada aos aspectos estruturais: letra legível, parágrafo e margem. A orientação propõe ainda um terceiro momento, em que o aluno deve ler a versão a

limpo com entonação para pontuá-la e verificar possíveis enganos ou erros.

A Figura 36 já traz outra estratégia de orientação de como escrever um texto. Primeiramente, Theobaldo Miranda Santos explica o que é o requerimento, como se nomeiam seus interlocutores, quando ele é produzido e, na sequência, apresenta um exemplo. Nessa perspectiva, o aprendizado aconteceria por meio da apropriação de um modelo de escrita do texto do gênero em questão.

último ano do ensino primário deveriam passar por essa etapa para a continuação dos estudos no ginásio.

É importante ressaltar que não há uma correlação exata dessas “orientações de como fazer determinado texto” com atividades que solicitem a escrita dos textos. Ou seja, nesse caso, embora haja orientação de como fazer um recibo e um requerimento, não há, nesse LD, nenhuma proposta de escrita que solicite a escrita de um recibo ou de um requerimento.

Nessas orientações podemos observar que a atenção está voltada para o processo de escrita da redação e não somente para o seu produto final. Em virtude disso, observamos que o método retórico-lógico de escrita, tal como cunhado e definido por Bonini (2002), não só assumia o “dom” como fator determinante para a formação do aluno escritor. Conforme Bonini (2002), para aqueles que não tinham essa predisposição biológica, esse método defendia o desenvolvimento da habilidade de escrita. Nessas circunstâncias, essa concepção de escrita “estabelece duas classes de escritores: os bons e os que se desenvolveram” (BONINI, 2002, p. 32).

Resumidamente, o Quadro 7 traz os seguintes agrupamentos para o LD “Brasil, Minha Pátria!”:

Quadro 7 – Atividades de redação do LD “Brasil, Minha Pátria!” organizadas em agrupamentos

Agrupamentos	Caracterização dos agrupamentos	Exemplos de atividade
1º agrupamento: formação de frases e ortografia.	As atividades reforçam o conteúdo gramatical apresentado na seção anterior ou trabalham o vocabulário e a ortografia.	<ul style="list-style-type: none"> - Formar três sentenças com os artigos definidos e três com artigos indefinidos. - Formar palavras com os sufixos: agem, dade, edo, ura e com os prefixos: ante, com, sobre, entre. - Completar com a) “x” ou “z”, b) “s” ou “z”.
2º agrupamento: redação de textos escolarizados.	As propostas solicitam a escrita de texto a partir de gravura ou de assunto dado.	<ul style="list-style-type: none"> - Inventar uma história sobre a gravura. - Descrever a gravura. - Passar para prosa os versos de Gonçalves Dias. - Inventar uma história a que se aplique o provérbio: “Há males que vem para o bem”. - Descrever o bairro em que você reside.
3º agrupamento: redação de textos de que existem dentro e fora da esfera escolar.	As propostas solicitam a escrita de textos de gêneros discursivos a partir de um objetivo e de um destinatário dado.	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever um bilhete a uma colega pedindo-lhe emprestado um dicionário. - Escrever uma carta a um amigo comunicando que vai passar as férias numa fazenda. - Fazer o resumo do enredo de um filme interessante a que você tenha assistido no cinema.
4º agrupamento: orientação de como escrever determinado texto.	As orientações explicam como escrever um texto, focando seus aspectos estruturais.	<ul style="list-style-type: none"> - Como escrever uma carta. - Como redigir um telegrama. - Como escrever uma história. - Como redigir um recibo. - Como fazer um requerimento.

Fonte: A autora

Como já dito no capítulo anterior, o LD “Riquezas do Brasil” (terceiro livro analisado), diferentemente dos LDs “Linguagem” e “Brasil, Minha Pátria!” (primeiro e segundo livros analisados,

respectivamente), não apresenta uma seção exclusiva de redação. Nessa obra, as atividades de redação encontram-se na seção “Exercícios”.

De modo geral, esse LD mantém o mesmo padrão das atividades de redação e os mesmos agrupamentos já discutidos, com exceção do quarto agrupamento, que traz orientações de como escrever determinado texto e que também está presente no LD “Brasil, Minha Pátria!” (segundo livro analisado). Verificamos também uma diminuição de atividades destinadas à redação, que se deve ao fato de esse LD trazer em uma mesma lição uma seção de outra disciplina (Geografia do Brasil, História do Brasil ou Ciências Naturais).

Normalmente, a seção “Exercícios”, como já dito no Capítulo II, abarca, além das atividades para fixar o conteúdo gramatical presente na seção “Gramática”, as atividades de redação. Ou ainda encontramos nessa seção somente atividades de redação ou somente de gramática. Na Figura 37, a seção “Exercícios”, da lição “Sal e Salinas”, compreende somente exercícios de redação: a primeira atividade trabalha vocabulário; a segunda, formação de frases; a terceira solicita a escrita de um rascunho de um telegrama; e a última pede para interpretar quatro provérbios. Chegamos a essa conclusão de que todas essas atividades são consideradas pelo autor como atividades de redação por encontrarmos nos outros LDs analisados exercícios dessa natureza nas seções destinadas exclusivamente à redação. Outro ponto que indica que todas as atividades são tomadas como de redação é o fato de nenhum exercício trabalhar o conteúdo “pronomes” presente na seção “Gramática”, a qual precede a seção “Exercícios”. Somente o exercício de formação de frases, a segunda atividade da Figura 37, está relacionado ao conteúdo pronome, tal como acontece na seção destinada à redação nos outros LDs já discutidos.

Figura 37 – Seção “Exercícios” da lição “Sal e salinas” do LD “Riquezas do Brasil”

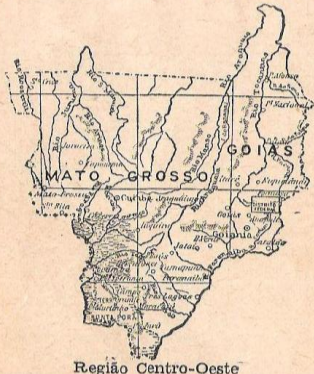
4. Os pronomes pessoais classificam-se em retos e oblíquos:

RETOS	OBLÍQUOS
Eu — 1.ª pessoa do singular	— me, mim, miço.
Tu — 2.ª pessoa do singular	— te, ti, tigo.
Ele — 3.ª pessoa do singular	— se, si, sigo, lhe, o, a.
Nós — 1.ª pessoa do plural	— nos, nosco.
Vós — 2.ª pessoa do plural	— vos, vosco.
Eles — 3.ª pessoa do plural	— se, si, sigo, lhes, os, as.

EXERCÍCIOS

- I. Dê sentido contrário às seguintes frases:
 Quem perdoa, esquece —
 Não despreze os bons amigos —
- II. Forme 3 sentenças com pronomes retos e 3 com pronomes oblíquos.
- III. Faça o rascunho de um telegrama de pêsames a um amigo que perdeu um parente.
- IV. Interprete os seguintes provérbios brasileiros:
 — Laranja madura na beira da estrada, ou é azêda ou tem marimbondo.
 — Macaco velho não mete a mão em cubuca.
 — Papagaio come milho, periquito leva a fama.
 — Praga de urubu magro não mata cavalo gordo.

CONHECIMENTOS GERAIS



Região Centro-Oeste

REGIÃO CENTRO-OESTE —
Estados: Goiás, Mato Grosso e Distrito Federal. **Rios:** Araguaia, e Paranaíba. **Montanhas:** serra dos Pirineus, em Goiás, e serra do Roncador e dos Parecís, em Mato Grosso. **Clima:** quente. **Produções:** gado e indústrias derivadas (charque, couro, peles), mate, borracha, algodão, fumo, ouro, diamantes, cristal-de-rocha. **Cidades:** Brasília, capital do Brasil, no Distrito Federal; Goiânia (capital) e Goiás, em Goiás; Cuiabá (capital) e Corumbá, em Mato Grosso. **Tipos regionais:** garimpeiro, falcador, vaqueiro.

— 46 —

Fonte: SANTOS, T. M. **Riquezas do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

O primeiro agrupamento é representado, nesse LD, principalmente pelas atividades de formação de frases, como é o caso do exercício II (Figura 37); inclusive sua incidência ultrapassa a quantidade de propostas que solicita a escrita do texto escolarizado descrição. Essa tendência comprova o que afirmamos no Capítulo I, com base em

Bonini (2002), a respeito da concepção de redação no período em que os LDs de Theobaldo Miranda Santos circularam. Como a concepção de ensino e aprendizagem de redação estava assentada teoricamente na gramática tradicional, justifica-se a insistente presença de atividades de gramática consideradas pelo autor (Theobaldo Miranda Santos) como de redação. Nessa perspectiva, a escrita da redação é regida pelo conhecimento do elemento gramatical e de todas as suas regras de uso, ou seja, o aluno se valerá desse conhecimento, dessas fórmulas lógicas ao escrever sua redação. Partindo disso, podemos depreender que a redação era vista como um todo formado por elementos menores, tal como propõe o estruturalismo. Assim, o domínio gradativo das palavras em suas diferentes categorias gramaticais e das estruturas frasais é que conduziria à redação propriamente dita.

Seguindo a mesma linha do exercício de formação de frases, encontramos atividades que trabalham o vocabulário, como é o caso da primeira atividade da Figura 37, que solicita o antônimo das sentenças. Já em uma proporção menor, o LD traz somente um exercício de ortografia, um de acentuação e um que solicita para completar frases com “a” ou “há”, com o objetivo de cobrar do aluno quando se usa o artigo “a” ou a preposição “a” e quando se usa o verbo “há”. Como já dito anteriormente, os exercícios desse agrupamento caracterizam-se pelo trabalho com palavras, expressões e sentenças dissociadas de um contexto maior, ou seja, dissociadas do texto como unidade de interação.

A atividade IV, presente na Figura 37, trata de uma proposta presente nos quatro LDs de Theobaldo Miranda Santos analisados. O exercício solicita a interpretação de quatro provérbios, mas não pede para escrevê-la. Como essa atividade está localizada em seções destinadas à redação nos LDs “Linguagem” e “Brasil, Minha Pátria!”, e, conseqüentemente, vista também no LD “Riquezas do Brasil” como atividade de redação, subentendemos que é para registrar por escrito essa interpretação. Nessas circunstâncias, caracterizamos a atividade de interpretar provérbios como pertencente ao segundo agrupamento, justamente porque sua escrita se caracteriza como a redação de um texto escolarizado.

Ainda com esse perfil, e, portanto, também pertencentes ao segundo agrupamento, estão as atividades que solicitam a escrita de descrições, invenção de história (narração) e diálogo. As propostas de escrita de descrições normalmente têm o apoio de uma gravura ou a própria atividade indica o que vai ser descrito. Da mesma forma, os exercícios que solicitam a escrita de histórias ou diálogo fazem uso desses recursos. É em virtude disso que consideramos as atividades de

invenção de histórias como pertencentes ao segundo agrupamento, ou seja, como textos escolarizados. Embora elas (histórias) também circulem socialmente, suas propostas de escrita presentes nos quatro LDs não fazem menção às situações de escrita não-escolares, nem fecham para um dado gênero, como conto, fábula etc. Já nas propostas de atividades do terceiro agrupamento, o aluno é confrontado com textos que têm circulação social, escreve para alguém com um objetivo, mesmo que não haja, de fato, esse alguém, uma vez que o destinatário da redação produzida é o professor.

O terceiro agrupamento de atividades de escrita presente no LD em questão compõe-se de propostas que solicitam a produção de cartas, bilhetes, telegramas e resumos. Se comparado aos outros LDs já analisados, verificamos que “Riquezas do Brasil” não é composto por atividades que pedem a produção de recibos, tal como acontece no LD “Linguagem” (primeiro livro analisado), mas apresenta as propostas de escrita de cartas, bilhetes, telegramas e resumos dos textos propostos para a atividade de leitura ou de um filme que o aluno supostamente tenha assistido. Na Figura 38, a atividade V exemplifica esse agrupamento.

Figura 38 – Seção “Exercícios” da lição “A Baía de Guanabara” do LD “Riquezas do Brasil”

EXERCÍCIOS

I. Coloque as notações necessárias nestas palavras:
medico — camara — somente — jacare — coração — passaro — irmao — cafe — dadiva — saude — cacada — premio — arvore — guarda chuva — alcapao — para raios — capile — mocoto.

II. Escreva, nos parênteses, a palavra que, associada à terceira, forme analogia com as duas primeiras:
 a) — sangue e vermelho; leite e
 b) — abelha e mel; vaca e
 c) — aluno e escola; doente e
 d) — zurrar e burro; rugir e
 e) — gelo e frio; fogo e
 f) — maldade e bondade; egoísmo e


III. Substitua pelo adjetivo correspondente as expressões grifadas:
 a) — Aspecto de festa
 b) — Casa de campo
 c) — Vida de miséria
 d) — Carruagem de luxo
 e) — Ave de pernas longas
 f) — Ato com solenidade

IV. Forme sentenças, empregando o acento agudo, o acento grave, o acento circunflexo e o til.

V. Faça o rascunho de um telegrama a um colega, cumprimentando-o por ter sido aprovado nos exames de admissão ao ginásio.

CONHECIMENTOS GERAIS

ENTRADAS E BANDEIRAS — As Entradas eram expedições que visavam conhecer o interior do Brasil, descobrir pedras e metais preciosos e escravizar os índios. Entre essas expedições se destacaram: as de **Gonçalo Coelho**, **Martim Afonso de Sousa**, **Luís Morais Espina** e muitas outras. As Entradas paulistas receberam o nome de **Bandeiras**, devido ao uso que faziam destes símbolos. As bandeiras tomaram grande vulto nos séculos XVII e XVIII e muito concorreram para desbravar nossos sertões, tornar conhecidas nossas riquezas e ampliar a área do Brasil. Eram formadas de grande número de pessoas, sob a direção de um chefe valente e respeitado. Seguiam, em geral, o curso dos rios, sobretudo, os do Tietê, Paraíba e S. Francisco. As principais Bandeiras foram as de **Antônio Raposo Tavares**, **Manuel Borba Gato** (o «Descobridor das Minas de Ouro»), **Robério Dias** (o «Descobridor das Minas de Prata»), **Fernão Dias Pais Leme** (o «Caçador de Esmeraldas»), **Bartolomeu Bueno da Silva** (o «Anhangüera» e **Domingos Jorge Velho**.



Fernão Dias Pais Leme

— 95 —

4

Fonte: SANTOS, T. M. **Riquezas do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

Essa atividade, que solicita a produção de rascunho de um telegrama para um colega com o objetivo de cumprimentá-lo pela aprovação no exame de admissão ao ginásio, consiste na redação de um

telegrama, mas não com o objetivo de atingir uma interlocução com um destinatário real.

Dessa forma, o aluno, mesmo tendo um destinatário imaginário, diferente do professor, escreve uma redação com função pedagógica apenas, não tendo um interlocutor fora do contexto escolar e, portanto, não constituindo uma verdadeira situação de interação.

Nesse caso, podemos concluir que o segundo e o terceiro agrupamentos constituem a escrita de redações que se inicia e se encerra na esfera escolar. No entanto, o terceiro agrupamento faz referência à interação ao propor um destinatário imaginário e um objetivo de escrita, mesmo que de forma ainda inicial se comparado ao que entendemos atualmente como interação. Reforçamos ainda que o objetivo do segundo agrupamento é levar o aluno à “apropriação dos esquemas básicos de texto” (BONINI, 2002, p. 32); e que o objetivo das redações do terceiro agrupamento é preparar o aluno para a escrita de textos que existem socialmente.

Como podemos ver no Quadro 8, “Riquezas do Brasil” constitui-se de atividades de escrita pertencentes aos três primeiros agrupamentos, não apresentando o quarto agrupamento, que se refere às orientações de como escrever um texto.

Quadro 8 – Atividades de redação do LD “Riquezas do Brasil” organizadas em agrupamentos

Agrupamentos	Caracterização dos agrupamentos	Exemplos de atividade
1º agrupamento: formação de frases e ortografia.	As atividades reforçam o conteúdo gramatical apresentado na seção anterior ou trabalham o vocabulário e a ortografia.	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever uma palavra com o mesmo significado da que está grifada na frase. - Escrever palavras que substituem as expressões grifadas. - Organizar (escrever) três frases com o superlativo absoluto de “feroz”, “triste” e “generoso”. - Completar as frases com “a” ou “há”. - Cite três partes: - de um avião, - de um navio... - Formar palavras com os prefixos: sobre, entre, com... - Acentuar palavras. - Completar palavras com a) x ou z...
2º agrupamento: redação de textos escolarizados.	As propostas solicitam a escrita de texto a partir de gravura ou de assunto dado.	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever no caderno a cidade em que reside (situação, ruas principais, edifícios importantes). - Interpretar quatro provérbios. - Inventar um diálogo entre duas pessoas. - Fazer o resumo do texto lido na seção leitura. - Inventar uma história a que se aplique o provérbio: a união faz a força. - Fazer o resumo do enredo de um filme interessante a que tenha assistido no cinema.
3º agrupamento: redação de textos que existem dentro e fora da esfera escolar.	As propostas solicitam a escrita de textos de gêneros discursivos a partir de um objetivo e de um destinatário dado.	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever um bilhete a uma amigo convidando-o para ir ao cinema. - Escrever uma carta ao avô (ou outro parente), dando notícias de sua família. - Fazer o rascunho de um telegrama a um colega, cumprimentando-o por ter sido aprovado nos exames de admissão ao ginásio.

Fonte: A autora

O LD “Vamos Estudar?” (quarto livro analisado) se assemelha ao LD “Brasil, Minha Pátria” (segundo livro analisado) por apresentar, além dos três agrupamentos, o quarto agrupamento, que diz respeito às orientações de como fazer determinado texto; e também ao LD “Riquezas do Brasil” (terceiro livro analisado), por incluir na seção “Exercícios”, além das atividades de fixação do conteúdo da seção “Noções Gramaticais”, as atividades de redação. Lembramos que esse LD, conforme dissemos no Capítulo II, é composto pela seção “Exercícios”, que traz as atividades de redação, e pela seção “Redação”, que constitui-se de orientações de como escrever determinado texto.

Em especial, esse LD apresenta as lições e suas respectivas seções de forma mais compacta. Se comparado ao LD “Linguagem” (primeiro livro analisado), podemos verificar que “Vamos Estudar?” traz menos atividades de redação. Enquanto “Linguagem” propõe, em uma mesma lição, a escrita de até três redações, “Vamos Estudar?” limita-se a solicitar apenas a escrita de uma redação em uma mesma lição.

Em “Vamos Estudar?”, o primeiro agrupamento é representado pelos exercícios de formação de frases a partir de uma classe gramatical. As atividades de vocabulário, explorando a sinonímia e a antonímia das palavras, bem como a formação de outras a partir de afixos, aparecem nas lições que trazem esses conteúdos na seção “Noções Gramaticais”. Não encontramos exercícios de ortografia, nem de acentuação. A Figura 39 traz como exemplo desse agrupamento a atividade 5.

Figura 39 – Seção “Exercícios” da lição “Histórias de Bandeirantes” do LD “Vamos Estudar?”

NOÇÕES GRAMATICAIS

1. **Interjeição** é a palavra invariável que exprime uma emoção súbita de admiração, de espanto, de terror, de compaixão, de dor, de aplauso ou de repulsa. Ex.: ah! oh! ui! ih! hem! fora! bravo! psiu! bis! olá!

2. **Locução interjetiva** é a reunião de duas ou mais palavras equivalentes a uma interjeição. Ex.: Valha-nos Deus! Pobre de mim! Quem dera! Minha Nossa Senhora! Ai, Jesus! Virgem Maria!, etc.

EXERCÍCIOS

1. Sublinhe as interjeições destas expressões:
Ui! minha perna está doendo! Irra! que teimosia!
Hum! não estou gostando disso! ... Arre! quanta ignorância!
Alô! quem fala?

2. Risque as locuções interjetivas destas frases:
Virgem Maria!, que coisa horrível! Alto lá! não meta o nariz onde não é chamado! Qual o quê! Isso não é verdade! Ora essa!
Por que não estudou a lição?

3. Numere a segunda coluna de acordo com a primeira:

(1) burro	()	late
(2) abelha	()	bale
(3) cachorro	()	zunc
(4) cordeiro	()	grunhe
(5) galinha	()	relincha
(6) bezerro	()	muge
(7) cavalo	()	zurra
(8) porco	()	cacareja

4. Cite três partes:
 — de um jardim:
 — de uma horta:
 — de um pomar:

5. Organize três sentenças com interjeições.

6. Escreva uma carta a um amigo doente fazendo-lhe uma visita.

— 68 —

Fonte: SANTOS, T. M. **Vamos Estudar?** 113. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973

Já o segundo agrupamento dispõe de propostas que solicitam a descrição de gravuras, invenção de histórias a partir de provérbio e também a partir de gravuras. Esse grupo é completado com a atividade de interpretar provérbios, exercício já discutido, e com atividade de retextualizar para prosa um texto em versos.

As atividades que pedem a escrita de textos que circulam socialmente também se fazem presentes nesse LD, constituindo o terceiro agrupamento. São elas: propostas de escrita de carta, telegrama e bilhete. Diferentemente dos três LDs já analisados que têm, nesse agrupamento, mais propostas de escrita de cartas, “Vamos Estudar?” compreende mais atividades que solicitam a escrita de bilhetes. Na verdade, em todo LD, composto de 26 lições, há somente três propostas de escrita de bilhete, duas de carta (a atividade 5 da Figura 39 e a atividade 4 da Figura 40) e uma de telegrama. Como o LD “Vamos Estudar?” integra, conforme dito no Capítulo II, as disciplinas de Linguagem, História do Brasil, Geografia do Brasil, Ciências Naturais e Higiene, Matemática e ainda o programa básico de Educação Moral e Cívica, o livro como um todo condensa todas essas disciplinas e, portanto, seus respectivos conteúdos.


A Figura 40 apresenta cinco atividades da seção “Exercícios”, que pertence à lição “Se ainda houvesse escravos...”. Como podemos ver, as três primeiras atividades trabalham com a significação das palavras: a primeira porque solicita para substituir as expressões e as palavras em destaque das frases por outras que possuem o mesmo significado, a segunda e a terceira atividades, porque pedem para explicar, respectivamente, o que fazem determinados profissionais e para que servem os objetos dados. É importante destacar que nenhum exercício está relacionado à seção “Noções Gramaticais”, ou seja, nenhuma atividade fixa a seção anterior, cujos conteúdos abordados referem-se aos objetos (objeto direto e objeto indireto) de uma sentença. Embora essa lição, especificamente, não seja composta por exercícios que visam à fixação do conteúdo gramatical abordado na seção “Noções Gramaticais”, as demais seções “Exercícios” das outras lições desse LD, em sua grande maioria, apresentam, além das atividades de redação, também exercícios de fixação do conteúdo gramatical abordado na seção precedente.

Na Figura 40 também encontramos atividades que solicitam a escrita de redações: a atividade 4 pede para escrever uma carta e a 5, inventar uma história a partir da gravura dada. A proposta da redação de carta dá o destinatário e o motivo da escrita. A atividade 4 pertence ao terceiro agrupamento, considerando que a proposta solicita a escrita de um texto que existe socialmente, enquanto que a quinta atividade, por solicitar a escrita de um texto escolarizado, pertence ao segundo agrupamento.

Figura 40 – Seção “Exercícios” da lição “Se ainda houvesse escravos...” do LD “Vamos Estudar?”

EXERCÍCIOS

1. Substitua as palavras grifadas por outras que queiram dizer a mesma coisa:
 Na floresta (.....) ouvia-se o sussurro (.....) do rio.
 Os animais selvagens (.....) soltavam urros (.....) apavorantes (.....)
 Mas os pássaros chilreavam (.....) alacremenente (.....)
2. Qual a ocupação:
 — do estivador?
 — do pedreiro?
 — do torneiro?
 — do calceteiro?
 — do ferreiro?
 — do entalhador?
 — do caldeireiro?
3. Que se faz:
 — com a balança? — com o termômetro?
 — com a enxada? — com o cata-vento?
 — com a vassoura? — com o relógio?
 — com a agulha? — com a bússola?
4. Escreva uma carta a um amigo comunicando que está na praia tomando banhos de mar.
5. Você é capaz de inventar uma história sobre a gravura abaixo?



— 77 —

Fonte: SANTOS, T. M. **Vamos Estudar?** 113. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973

Reiteramos que, nesse LD (“Vamos Estudar?”), as atividades de redação têm seu fim exclusivo para a escola, e não para interagir. Mesmo com a escrita da carta (atividade 4 da Figura 40), verificamos que ocorre uma situação imaginária, até porque o aluno está escrevendo na escola e não realmente “tomando banhos de mar”. Mas não podemos

ignorar que essa proposta faz referência à interação, pois dá o destinatário e o objetivo da escrita, ou seja, o aluno constata que se escreve uma carta para alguém, com um dado objetivo. Mediante isso e considerando o contexto escolar, o produto final, ou seja, a redação do aluno é constituída pela voz do professor e pela expectativa da escola. Como bem atesta Geraldi (2008 [1984]), na perspectiva da redação, o aluno devolve a voz do eu-professor-escola, tendo uma posição passiva, no sentido de reproduzir a fala do LD, do professor e da escola.

Quanto ao quarto agrupamento, esse LD também é composto por orientações de como escrever um texto. As orientações são exatamente as mesmas cinco que estão presentes no LD “Brasil, Minha Pátria!” (segundo livro analisado), a saber: “Como escrever uma carta”, “Como redigir um telegrama”, “Como escrever uma história”, “Como redigir um recibo” e “Como fazer um requerimento”. No LD “Vamos Estudar?”, essas orientações estão localizadas em cinco lições na seção “Redação”, tal como podemos ver na Figura 41.

Figura 41 – Seção “Redação” da lição “Primeiras cidades” do LD “Vamos Estudar?”

de, em, entre, per, sob, sobre, e os advérbios: bem, mal, menos, quando formam palavras como: **contrapor, anteceder, maldizer, menosprezar, etc.**

3. Sufixos são os afixos que se colocam depois das palavras: **mal- = dade = maldade.** Os principais sufixos são: **áceo, agem, aria, dade, edo, eiro, ura, ense, eza, ia, ico, inho, ino, io, ismo, oso, izar, ita, etc.** 4. As palavras, quanto à origem, podem ser **primitivas e derivadas.** Primitivas são as que não se formam de outras da mesma língua: **terra, ferro, útil, etc.** Derivadas são as que se formam de outras por meio de sufixos: **terrestres, ferraria, utilidade.**

EXERCÍCIOS

- Escreva, ao lado de cada palavra seguinte, o prefixo ou sufixo que entra na sua formação:

ricaço —	entrelaçado —
ambicioso —	desonestidade —
foguista —	terreiro —
- Complete as frases com substantivos concretos que convenham aos abstratos:

A fidelidade do	
A audácia do	
A beleza da	
A elegância do	
A distinção do	
A agilidade do	
- Onde se acham reunidos:
 - os soldados?
 - os marinheiros?
 - os livros?
 - os sinos?
 - as armas?
 - as árvores?
 - os pensamentos?

REDAÇÃO

Como redigir um recibo. — A pessoa que recebe uma quantia passa um recibo àquela que lhe pagou. Assim, o recibo serve para provar que fizemos uma despesa, ou que efetuamos um pagamento.

Exemplo de um recibo:

Recebi do Sr. Raul da Silva a quantia de um cruzeiro e 24 centavos (Cr\$ 1,24), importância de livros, cadernos e lápis fornecidos a seu filho.

*Rio de Janeiro, 12 de janeiro de 1966
Papeleria Minerva
12-1-1966.*

— 71 —

Fonte: SANTOS, T. M. **Vamos Estudar?** 113. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973

Lembramos, conforme mencionado no Capítulo II, somente esse LD possui duas seções relacionadas às atividades de escrita: seção “Exercícios”, que traz as atividades de redação, e seção “Redação”, que é constituída por orientações de como fazer um determinado texto.

Quadro 9 – Atividades de redação do LD “Vamos Estudar?” organizadas em agrupamentos

Agrupamentos	Caracterização dos agrupamentos	Exemplos de atividade
1º agrupamento: formação de frases e ortografia.	As atividades reforçam o conteúdo gramatical apresentado anteriormente ou trabalham o vocabulário e a ortografia.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar (escrever) sentenças com os adjetivos: corajoso, indígena e melodioso. - Escrever o nome do profissional que conserta: máquinas, fechaduras, torneiras, portas, móveis e paredes.
2º agrupamento: redação de textos escolarizados.	As propostas solicitam a escrita de texto a partir de gravura ou de assunto dado.	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever a gravura. - Inventar uma história, interpretando o provérbio: Cesteiro que faz um cesto faz um cento. - Interpretar a gravura e escrever no caderno o que ela representa. - Interpretar três provérbios. - Inventar uma pequena história à vista da gravura. - Passar para prosa um texto em versos. - Descrever os meios de transporte da cidade.
3º agrupamento: redação de textos que existem fora e dentro da esfera escolar.	As propostas solicitam a escrita de textos de gêneros discursivos a partir de um objetivo e de um destinatário dado.	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever um bilhete a um amigo convidando-o para um passeio de barco. - Fazer o rascunho de um telegrama cumprimentando um amigo por seu aniversário natalício. - Escrever uma carta a um amigo comunicando que está na praia tomando banhos de mar.
4º agrupamento: orientação de como escrever determinado texto.	As orientações explicam como escrever um texto, focando seus aspectos estruturais.	<ul style="list-style-type: none"> - Como escrever uma carta. - Como redigir um telegrama. - Como escrever uma história. - Como redigir um recibo. - Como fazer um requerimento.

Fonte: A autora

Conforme o Quadro 9, podemos visualizar que o LD “Vamos Estudar?” não traz nenhuma atividade diferente, visto que algumas de suas propostas chegam a ser as mesmas que estão presentes nos outros LDs analisados, confirmando que Theobaldo Miranda Santos pouco inovava no que se refere ao ensino da redação. A respeito disso, Chartier (2007) levanta a hipótese de que o que favorecia o sucesso ou não-sucesso de um LD não eram seus pressupostos teóricos, mas sim seu valor no uso. Importava-se o LD “funcionava bem”. Tomando como base de análise essa hipótese, podemos afirmar que, para a época, os LDs analisados de Theobaldo Miranda Santos, com sua forma de organização, sua metodologia, sua progressão de conteúdos e suas atividades iam ao encontro das expectativas da sociedade escolar, considerando as várias edições de cada livro e o grande número de livros escritos pelo autor. Em outras palavras, o uso desses LDs conduziria à formação de um aluno de acordo com as necessidades da época. Assim sendo, essas atividades de redação, com seus diferentes propósitos que se repetem nos quatro LDs analisados de Theobaldo Miranda Santos, constituíam aquilo que era visto como necessário, à época, para a formação escrita dos alunos que frequentavam a escola.

Considerando a análise das atividades de redação dos quatro LDs, a próxima seção faz uma síntese de como se constituem essas atividades de redação no conjunto das obras, com vistas ao fechamento de análise proposta pelo objetivo desta pesquisa.

3.2 O ENSINO DE REDAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS: UMA SÍNTESE

Encontramos, nas seções destinadas à redação dos LDs de Theobaldo Miranda Santos, uma certa variedade de atividades relacionadas à *redação*, que se diferenciam nos objetivos a atingir.

No conjunto das quatro obras analisadas, constatamos que os livros apresentam semelhanças e diferenças tanto no que diz respeito à sua organização estrutural quanto ao seu modo de conceber e conduzir as atividades de redação. Mas é importante pontuar que não se trata de mudanças profundas, mas sim de supressões ou acréscimos, como é o caso da presença de orientações de como escrever textos somente nos LDs: “Brasil, Minha Pátria!” e “Vamos Estudar?”. Isso implica dizer que Theobaldo Miranda Santos apresentou a mesma concepção de escrita em todos os quatro LDs analisados, embora fossem publicações de décadas diferentes.

Importante lembrar que Theobaldo Miranda Santos, no que diz respeito à concepção de escrita, tinha como respaldo as orientações oficiais da época. Nos LDs há notas que informam que a obra estava em consonância com os programas oficiais e/ou também que ela foi autorizada pelo Ministério da Educação e Cultura. Isso implica dizer que sua proposta de trabalho também era formulada por outras vozes, as quais eram representadas pelas orientações pedagógicas da época e pelo órgão político responsável, bem como pela tradição dos estudos de língua, como, por exemplo, compreender que escrever exige antes o conhecimento da gramática.

Antes de adentrarmos na discussão sobre a concepção de escrita presente nos LDs analisados, faremos alguns apontamentos que evidenciam a concepção de linguagem nas atividades de redação. Conforme mencionamos na primeira seção deste Capítulo, as atividades de redação, bem como os outros conteúdos (gramática e leitura) trabalhados nos LDs, estão assentadas na concepção que vê a linguagem como expressão do pensamento. Primeiramente, porque, do ponto de vista cronológico, os LDs de Theobaldo Miranda Santos circularam em um período (décadas de 1950, 1960 e 1970) de transição no que diz respeito à concepção de linguagem. Com base em Soares (2004), Bonini (2002), Perfeito (2005) e Bunzen (2006), a concepção de linguagem como expressão do pensamento foi rompida, efetivamente, entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, por conta da concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Essa discussão é comprovada com a constante presença de atividades consideradas por Theobaldo Miranda Santos como sendo de redação, tais como as atividades que fixam o conteúdo gramatical, trabalham com a significação de palavras e de expressões, solicitam a escrita de sentenças a partir de uma categoria gramatical dada e fixam a ortografia das palavras. Em todos os casos, verificamos o objetivo de levar o aluno a se apropriar do sistema de regras gramaticais, o qual deve ser seguido na atividade de redação.

Dessa concepção de linguagem decorre a concepção de escrita. Conforme as metodologias de produção textual organizadas por Bonini (2002), consideramos que as atividades de redação presentes nos LDs analisados se inscrevem primordialmente no método retórico-lógico, uma vez que, nessa perspectiva, as regras gramaticais são vistas como fórmulas de que se serve o aluno no momento da escrita e que o ensino e a aprendizagem de redação fundamentalmente consistem na apropriação dos esquemas básicos de texto (narração, descrição e dissertação), chamados por nós de gêneros escolarizados, uma vez que esses

esquemas assumem a identidade de *textos concretos* nas aulas de redação. Conforme analisamos na primeira seção, os LDs em questão compreendem atividades que solicitam descrições e narrações de passeio, lugares, festas, entre outros. Lembramos que a dissertação não era trabalhada no ensino primário.

No entanto, acrescentamos que os LDs analisados não só objetivavam levar o aluno a apropriação dos textos escolarizados (descrição e narração), mas também dos textos que existem socialmente, como carta, bilhete, recibo, telegrama, resumo (o que inclui os textos da esfera escolar) e requerimento, por meio das atividades que solicitam a escrita de textos desses gêneros e das orientações que objetivam ensinar o aluno a escrevê-los.

Embora essas atividades solicitem a escrita de textos de gêneros discursivos que existem socialmente, as propostas, ao indicar um destinatário e um objetivo a atingir com a escrita, não constituem uma interação real, porque não parte da vontade discursiva do aluno, nem se estabelece uma interação de fato (à exceção da interação com o professor). Como vimos, a proposta dificilmente coincidiria com a vida pessoal do aluno: ter um tio com um sítio, contar que está tomando banhos de mar, entre outros. Na verdade, são situações imaginárias: o aluno faz de conta que está na praia e compartilha isso por meio da redação de uma carta para um amigo imaginário. Isso comprova que as atividades são de *redação* e não de *produção de texto*, visto que para Theobaldo Miranda Santos, mesmo considerando a questão da escrita de textos que existem socialmente, os textos ainda são vistos a partir de sua imanência, sendo as questões interacionais exploradas de forma *fictícia*. Conforme Geraldi (2003 [1991], 2008 [1984]), a atividade de redação não medeia uma interação real, portanto, a linguagem não é vista como produto vivo que resulta das relações sociais entre os sujeitos situados histórico e socialmente (BAKHTIN, 1995 [1929]). Já a produção de texto, ao contrário da redação, consiste em uma situação real de interação, em que o aluno se posiciona na escola como autor para atingir a um objetivo.

Nessas circunstâncias, tendo por base os quatro agrupamentos dos LDs analisados, ma maioria das vezes, pelas atividades propostas, o aluno não se posiciona como um autor real, mas é um sujeito que deve se apropriar das regras gramaticais, dos textos escolarizados e dos modelos de textos que existem socialmente, na condição de que esse conhecimento conduza ao ensino e à aprendizagem do conteúdo *redação*.

No entanto, não podemos negar que Theobaldo Miranda Santos ao propor as atividades do terceiro agrupamento tinha por objetivo ensinar o aluno a escrever uma carta, um bilhete, um telegrama, um recibo, um resumo, um requerimento, ou seja, formar um aluno capacitado para se posicionar como autor com destinatário real e para atingir um objetivo real em qualquer situação interativa. Nesse sentido, podemos encontrar duas situações de escrita de redações vivenciadas na escola pelo aluno em interação com os LDs de Theobaldo Miranda Santos: como um sujeito que escreve redações na e para a escola e como sujeito que escreve textos que existem socialmente, mas o faz apenas no âmbito da disciplina, uma vez que não há orientações sobre a destinação efetiva desses textos.

No que diz respeito à metodologia empregada no segundo, terceiro e quarto agrupamentos, verificamos que há duas metodologias de ensino e aprendizagem. No caso dos LDs “Linguagem” (primeiro livro analisado) e “Riquezas do Brasil” (terceiro livro analisado), as atividades de redação se limitam a propor uma situação de escrita, isto é, “cobra-se” do aluno a redação, partindo do pressuposto de que ele já saiba escrevê-la, conforme o que foi solicitado. Esse enfoque está associado ao que Bonini (2002) afirma a respeito do “dom” como elemento fundamental para o exercício de redação e ao que diz Bunzen (2006, p. 144) com relação à composição/redação:

[...] havia alguma presença de atividades de escrita, mas não um ensino formal e sistemático, como já encontramos recentemente. Isso ocorreu porque o ensino da composição e da “redação” estava fortemente atrelado às disciplinas clássicas que foram deixando um vazio no currículo, sendo preenchidas pelo ensino gramatical e por atividades de “leitura”.

Em outras palavras, era mais comum cobrar a redação do que ensiná-la, revelando que o ensino e a aprendizagem do escrever não eram tão frequentes nas aulas de redação. Lembramos que esses dois LDs (“Linguagem” e “Riquezas do Brasil”) só abarcam atividades pertencentes ao primeiro, segundo e terceiro agrupamentos de atividades de escrita.

O outro posicionamento metodológico abordado encontra-se somente nos LDs “Brasil, Minha Pátria!” (segundo livro analisado) e “Vamos Estudar?” (quarto livro analisado) e refere-se ao que é ignorado

pelos LDs “Linguagem” e “Riquezas do Brasil”: o ensino e a aprendizagem processual da redação.

Como bem mencionamos na primeira seção desse Capítulo, os LDs “Brasil, Minha Pátria!” e “Vamos Estudar?” comportam, além das atividades pertencentes ao primeiro, segundo e terceiro agrupamentos, as orientações de como escrever determinado texto, as quais constituem o quarto agrupamento. Essas orientações, que se resumem a cinco nesses dois LDs: “Como escrever uma carta”, “Como redigir um telegrama”, “Como escrever uma história”, “Como redigir um recibo” e “Como fazer um requerimento”, objetivam ensinar o aluno a escrever esses textos em seus diferentes gêneros discursivos. Importante esclarecer que esse ensino volta-se mais para os aspectos estruturais do texto do gênero em questão, e não para os aspectos discursivos⁵². Por exemplo, na orientação de como escrever uma carta, o autor detém-se a explicar os elementos estruturais que compõem a parte textual desse gênero (cabeçalho, cumprimento, corpo da carta, despedida e assinatura) e não sua dimensão discursiva, que compreende os aspectos interacionais: os sujeitos e o objetivo da interação. Assim, podemos dizer que Theobaldo Miranda Santos, especificamente nesses dois LDs que apresentam essas orientações pertencentes ao quarto agrupamento, tinha por base a ideia de que o conteúdo *redação* deveria ser ensinado e aprendido. Conforme Bonini (2002), o método retórico-lógico além de conceber o “dom” como elemento importante no exercício de escrita, propunha a possibilidade de seu desenvolvimento, tal como atestam essas orientações de como escrever determinado texto.

Considerando esses dois encaminhamentos metodológicos, podemos afirmar que, por um lado, Theobaldo Miranda Santos, especificamente nos LDs “Linguagem” e “Riquezas do Brasil”, concebia o conteúdo *redação* como uma atividade que deveria ser cobrada, pressupondo a valorização do “dom”.

Como não há uma sistematização que ensine a escrever o que foi solicitado, as atividades de redação acabam por pressupor a ideia de que os alunos já saibam fazê-las. É importante considerar que não estamos dizendo que a aula de redação acontecia dessa forma com o uso desses LDs, mesmo porque nossa pesquisa só analisa as atividades de redação e não objetiva recriar como ocorria o uso do LD em sala de

⁵² Reiteramos que o advento da concepção de linguagem vista como forma de interação, na esfera escolar aqui no Brasil, ocorreu com as publicações de Geraldi (2003 [1991], 2008 [1984]) e que a Teoria de Gêneros trouxe contribuições no ensino e aprendizagem de LP a partir da década de 1990 (ROJO, 2009).

aula. Se havia orientação quanto aos procedimentos de elaboração de um texto, isso não está explícito nesses dois LDs.

Associado a isso acrescentamos que nessa concepção de escrita “o modelo básico de produtor de textos é o escritor de literatura” (BONINI, 2002, p. 32). Nesse sentido, eram os textos de autores de literatura que deveriam servir de inspiração e de modelo a ser seguido pelo aluno.

Por outro lado, Theobaldo Miranda Santos, nos LDs “Brasil, Minha Pátria!” e “Vamos Estudar?”, entendia que atividade de redação deveria ser “cobrada” do aluno, mas também ensinada e aprendida por ele, visto que, nessas duas obras, encontramos os quatro agrupamentos relacionados às atividades de escrita.

Outro aspecto relevante presente nas orientações de como escrever determinado texto são as explicações sobre a reescrita da redação. Na seção anterior, discutimos as orientações dadas ao aluno de como “arrumar” o seu texto. Verificamos que o autor propõe duas versões do texto: o rascunho e a versão a limpo; além disso, o autor frisa, no processo de revisão e reescrita do texto, a importância da escrita de uma redação clara, objetiva, com letra legível, pontuada e sem erros. Se analisadas essas atividades à luz dos conhecimentos científicos de hoje, essa atividade poderia ser vista como muito limitada acerca da concepção de reescrita do texto. Não obstante, tal como afirmamos no Capítulo anterior, os dados precisam ser entendidos e analisados à luz dos referenciais da época. Nesse contexto da pesquisa documental, consideramos que essa atividade nos pareceu bastante inodora na época.

No conjunto das obras analisadas, com relação às redações “cobradas” e/ou ensinadas, encontramos no segundo agrupamento os textos escolarizados, a saber: descrição, narração, retextualização de um texto em verso para prosa e diálogo; no terceiro agrupamento os textos que existem socialmente: carta, bilhete, telegrama, recibo e resumo; e no quarto agrupamento as orientações de escrita de: carta, telegrama, história (na condição de narração), recibo e requerimento. De todas essas redações citadas, de modo geral, os LDs analisados apresentam maior incidência de solicitação de escrita de descrição, seguida da carta e da história (narração). Conclui-se que essas eram as atividades de escrita mais importantes e que, portanto, deveriam ser apropriadas pelos alunos.

Embora não sendo um dos textos escolarizados (narração, descrição e dissertação), a carta aparece expressivamente nas propostas de redação de todos os LDs. Isso ocorre, possivelmente, porque nas décadas de 1950, 1960 e 1970 a carta era o meio de comunicação mais

comum entre as pessoas. Dessa incidência de propostas de cartas e também de bilhetes, recibos, telegramas, resumos e requerimentos nas atividades de redação, podemos afirmar que Theobaldo Miranda Santos não só se preocupava em levar o aluno à apropriação dos textos escolarizados, mas também dos textos que existem socialmente, conforme já afirmamos.

Sobre a relação da redação com os demais conteúdos, nesse caso, gramática e leitura, reiteramos que o conteúdo gramatical é reforçado na seção destinada à redação por meio dos exercícios de fixação do conteúdo gramatical, de formação de frases a partir de uma classe gramatical e de ortografia. Nas orientações encontramos também o cuidado com a ortografia e a pontuação no momento da revisão e da reescrita. A seção destinada à leitura é retomada na seção de redação por meio das atividades que solicitam o resumo do texto lido (embora essa atividade de ligação da escrita com a leitura não seja uma constante nos LDs.).

No que tange à localização e quantidade das atividades de redação nos LDs, verificamos que no LD “Linguagem” (primeiro livro analisado) há um equilíbrio entre o tamanho das lições e a quantidade de atividades de escrita: são sempre seis atividades na seção “C) Redação”; inclusive, se comparado aos outros LDs, é o que apresenta maior número de atividades de redação. No entanto, a preocupação nesse LD está em manter o padrão da língua e o reforço da gramática da seção, e não em considerar aquilo que qualitativamente atingiria os objetivos pedagógicos de escrita.

Como os demais LDs analisados compreendem na mesma obra outras disciplinas, há uma diminuição das atividades destinadas à redação. No caso dos LDs “Riquezas do Brasil” e “Vamos estudar?”, as atividades de formação de frases e que solicitam a escrita de redação não se localizam numa seção exclusivamente destinada à redação, tal como acontece nos LDs “Linguagem” e “Brasil, Minha Pátria!”, mas aparecem na seção “Exercícios”, juntamente com as atividades que fixam o conteúdo gramatical. É provável que essas mudanças tenham sido motivadas pela diagramação do livro proposta pela editora.

Apesar de não ser foco desta pesquisa, é interessante observar que o papel do professor com o uso desses LDs se limita à aplicação dessas atividades e à exploração juntamente com os alunos das orientações de como escrever determinado texto. Soares (2004, p. 167), no que se refere aos LDs publicados a partir da segunda metade do século XX, afirma que

[...] os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele.

Em suma, escrever, nos LDs analisados de Theobaldo Miranda Santos, compreende aplicar os conhecimentos gramaticais das unidades menores, no caso, as palavras nas suas diferentes classes gramaticais em exercícios, formar sentenças e escrever descrições, narrativas, diálogos, transformar um poema em um texto em prosa, escrever cartas, bilhetes, telegramas, recibo, resumo e requerimento. Essas atividades de redação revelam que o objetivo do primeiro agrupamento é fixar o conteúdo gramatical na crença de o aluno o usaria esse conhecimento para a escrita de suas redações; do segundo agrupamento, levar o aluno a se apropriar dos textos escolarizados: descrição, narração, diálogos entre outros; do terceiro agrupamento, levar o aluno a dominar os textos que existem socialmente, tais como os mencionados acima; do quarto agrupamento, orientar o aluno a escrever determinado texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de LP atual, com seus costumes, suas práticas, suas concepções e sua lógica de ação tem suas raízes não só imbricadas no tempo e no espaço imediato, mas também, de alguma forma, no tempo e no espaço anterior a este. Nesse sentido, considerando que é preciso buscar a compreensão e a explicação do presente por meio do diálogo com o passado para, assim, poder entender, explicar e, principalmente, intervir no presente, é que desenvolvemos esta pesquisa com vistas a contribuir para a construção da história da disciplina de LP.

O objetivo deste estudo – analisar como se constituem as atividades de redação nos quatro LDs selecionados de Theobaldo Miranda Santos – conduziu-nos à construção de um referencial teórico composto pela concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, a qual nos trouxe um olhar sócio-histórico para os dados. Nessas circunstâncias, realizamos a análise considerando nossas fontes documentais em seu contexto de produção, de modo a não cometer interpretações anacrônicas ou baseadas em expectativas do presente.

Nosso objeto de estudo – os LDs “Linguagem”, “Brasil, Minha Pátria!”, “Riquezas do Brasil” e “Vamos Estudar?” de Theobaldo Miranda Santos - conduziu-nos, ainda no que diz respeito à construção do referencial teórico, por um lado, ao resgate histórico da constituição da disciplina de LP e do livro didático de LP e, por outro lado, ao estudo do escolanovismo no campo da História da Educação.

No primeiro caso, verificamos que os LDs de Theobaldo Miranda Santos, em função das décadas em que circularam (1950, 1960 e 1970), situam-se no período em que os LDs estavam se ressignificando internamente e externamente, uma vez que as antologias e as gramáticas se uniram compondo um só “livro”, conforme afirmam Soares (2004) e Razzini (2000). Essa fusão constituiu um LD que passou a trazer, como vimos nas lições analisadas, texto para leitura, questões sobre o texto, conteúdo gramatical, atividades de fixação do conteúdo gramatical e atividades de redação. Se antes, com o uso de dois livros: antologia e gramática, o professor tinha que elaborar seu encaminhamento pedagógico, com essa fusão, o autor do LD assumiu essa responsabilidade, restando ao professor desse período reproduzir a proposta didática do livro (SOARES, 2004).

No campo da História da Educação, pudemos constatar que Theobaldo Miranda Santos pertenceu ao grupo dos “católicos”, que objetivava articular os interesses eclesiais aos princípios da Escola Nova, tendência pedagógica que estava em vigência nesse período.

Assim, o autor foi um grande articulador desse projeto católico devido ao sucesso de sua produção bibliográfica, destinada desde a formação do aluno da escola primária até a formação do professor no ensino superior (ALMEIDA FILHO, 2008).

O entendimento das abordagens de ensino de redação e de produção textual apresentadas no Capítulo I também foi pertinente, pois nos embasaram para o foco de estudo da nossa pesquisa, o estudo da constituição do conteúdo redação nos LDs selecionados de Theobaldo Miranda Santos.

Verificamos que as atividades de redação presente nos LDs selecionados são diversificadas, no sentido de se diferenciar nos objetivos a atingir. Em função disso, organizamos essas atividades em quatro agrupamentos. Vimos que as atividades de redação pertencentes ao primeiro agrupamento objetivam fixar o conteúdo gramatical e, conforme a visão da época, preparar o aluno para escrita de redações, visto que na concepção da linguagem que orienta Theobaldo Miranda Santos o indivíduo se apropria de um sistema de regras já pronto e o reproduz como algo repetível (BAKHTIN, 1992 [1929]). Entre as atividades de redação desse agrupamento, encontramos exercícios que fixam o conteúdo gramatical trabalhado na lição, atividades de vocabulário, de formação de frase a partir de uma classe gramatical dada e exercícios de ortografia. A aprendizagem da gramática é como um pré-requisito para aprender a escrever. Além disso, a aprendizagem da escrita pressupõe uma ordem que começa das unidades menores para chegar ao texto, ou seja, da palavra à frase, e desta ao texto.

Esse agrupamento confirma o que Soares (2004) afirma sobre o predomínio do gramática sobre os demais conteúdos de ensino de língua materna, uma vez que essas atividades revelam que o conteúdo *redação* estava subordinado ao conteúdo gramatical.

No segundo agrupamento reunimos as propostas de redação de textos escolarizados: descrição, narração, retextualização de texto em verso para prosa, interpretação de provérbios, diálogo. Partindo da análise desse agrupamento, verificamos que nessas propostas predomina a solicitação de escrita dos textos escolarizados (descrição e narração), o quais se destacam, na perspectiva dos LDs, estando entre os principais modelos de textos a serem apropriados.

Entretanto, o terceiro agrupamento se constitui de propostas de escrita de textos que existem socialmente: carta, bilhete, telegrama, recibo e resumo. De certa forma, as propostas de escrita desse agrupamento revelam que Theobaldo Miranda Santos também

objetivava levar o aluno a se apropriar dos textos de circulação social e não só da descrição e narração.

Especificamente, nesses dois agrupamentos encontramos evidências de que essas atividades solicitavam a escrita de redações, tendo em vista que seus produtos finais não constituíam uma interação entre o aluno e um destinatário real, mas sim um exercício de escrita que se encerrava na escola (GERALDI, 2003 [1991]; 2008 [1984]). Consideramos ainda que Theobaldo Miranda Santos pretendia, por meio das atividades do terceiro agrupamento, preparar o aluno para a escrita desses gêneros em situações de interação.

O quarto agrupamento consiste nas orientações de como escrever determinado texto. Nos dois LDs (“Brasil, Minha Pátria!” e “Vamos Estudar?”) que apresentam esse agrupamento, encontramos orientações de como escrever uma carta, uma história, um bilhete, um recibo e um requerimento. As orientações, por sua vez, embora topicalizem o processo de ensinar a escrever, ainda resumem-se em explicações sobre os aspectos estruturais imanentes desses textos em seus diferentes gêneros discursivos. Em alguns casos (telegrama, recibo e requerimento), essas orientações apoiam-se em modelos de escrita e também conduzem o aluno a realizar a revisão e a reescrita do texto.

Esses quatro agrupamentos nos levam à conclusão de que a concepção de escrita do conteúdo *redação* nos LDs de Theobaldo Miranda Santos pressupõe, de acordo com as posições metodológicas de produção de texto organizadas por Bonini (2002), o método retórico-lógico que, como a própria denominação sugere, tem suas bases na gramática tradicional. Dessa prerrogativa, confirmamos, por meio das atividades do primeiro agrupamento, a prescrição de classificações e de regras gramaticais, consideradas como fórmulas lógicas de raciocínio que o aluno usa no momento de escrita da redação (BONINI, 2002).

O segundo e o terceiro agrupamentos revelam que essa concepção apoia-se na ideia de que não precisa haver uma sistematização que ensine o aluno a redigir textos, uma vez que o “dom” era visto como elemento essencial (BONINI, 2002). Mas é importante destacar que as atividades do segundo agrupamento objetivam levar o aluno à apropriação dos textos escolarizados e as do terceiro agrupamento ao domínio dos textos que existem socialmente. Em contrapartida, verificamos também a ideia de desenvolvimento do “exercício” de escrita. Como prova disto constatamos que o quarto agrupamento reúne orientações com vistas ao ensino do conteúdo *redação*, por meio de explicações sistematizadas de como escrever determinados textos, mesmo que essa explicação se fixe nos aspectos

mais imanentes do texto, considerando o texto do ponto de vista de sua estrutura apenas.

Acrescentamos ainda algumas considerações a respeito da relação desses LDs com os agrupamentos. Os LDs “Linguagem” e “Riquezas do Brasil” não são constituídos pelas orientações do quarto agrupamento. Portanto, especificamente nesses LDs a atividade de redação é dada, na condição de que o aluno a faça apoiando-se no próprio “dom”, embora no conjunto das obras de Theobaldo Miranda Santos haja, através do quarto agrupamento, a ideia de que o conteúdo *redação* deva ser ensinado.

Já os LDs “Brasil, Minha Pátria!” e “Vamos Estudar?” trazem os dois posicionamentos metodológicos: o de “cobrar” do aluno a escrita da redação, considerando o “dom” como elemento fundamental na atividade de escrita; e também a posição de que se deve desenvolver no aluno a capacidade de escrita de redações, por meio de atividades explicativas de como redigir determinado texto.

Por todo o percurso trilhado, desde a constituição história da disciplina de LP e do livro didático até a análise e as conclusões acerca das atividades de redação dos LDs de Theobaldo Miranda Santos, consideramos que o entendimento de como se constituiu o conteúdo *redação* nos LDs resultou de uma análise sócio-histórica, por meio da reconstituição do contexto de produção e de circulação dos objetos de pesquisa. Nessas condições, não descartamos a possibilidade de outras interpretações, uma vez que nossos dados podem ser analisados de diferentes pontos de vistas, gerando múltiplas significações.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, O. J. de. **A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: (1945-1971)**. 2008, 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95 - 113.
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**. Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita, [1926].
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].
- BASTOS, M. H. C. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 1, n. 4, p. 133– 141, jan. /dez. 2005.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 529 - 575.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 13 - 45.
- BAUMGARTNER, C. T. **Aspectos constitutivos da história do ensino de Língua Portuguesa no oeste do Paraná (1960 – 1979)**. 2009, 551 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 23-47, jan./jun. 2002.

_____. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 208 - 236.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Linguagem na escola elementar**. – 3. ed. São Paulo: São Paulo Editora, 1955. (Coleção Guias de Ensino e Livros de Texto, v. 1).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEE, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentações dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEE, 1997b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Módulo Programas do Livro – Pli/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2008. (Formação pela Escola).

BRITTO, L. P. L. Educação e política – sobre o conceito de letramento. In: _____. **Contra o consenso**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 2008 [1997].

BUNZEN, C. 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 de professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 137–161.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. da G. C. e MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 73-117.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007a.

_____. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.16, n.32, p. 13-33, set./dez. 2007b.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DAHLET, P. A Produção de Escrita – Abordagens Cognitivas e Textuais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 23, p. 79–95, jan./jun. 1994.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 37 - 60.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008 [1994].

FILGUEIRAS, J. M. O livro didático de Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar de 1964: a construção de uma disciplina. In:

CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2006. p. 3375–3385.

FILGUEIRAS, J. M. Dois livros didáticos de Educação Moral e Cívica diferentes: mecanismos de apropriação das prescrições oficiais. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2007. p. 1-10.

FRADE, I. C. A. da S.; MACIEL, F. I. A história da alfabetização nas cartilhas escolares, práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais (1834-1997). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU. 2003. p. 545 – 557.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O Livro didático em questão.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FURLANETTO, M. M. Produzindo textos: gêneros ou tipos? **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação,** Florianópolis, v. 20. n.1. p. 77-104, jan./jun. 2002.

GALVÃO, A. M. de O.; PRADO, C. L. Apresentação. In: CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

GERALDI, J.W. Abordagem sócio-interacionista no ensino, leitura e escrita. **Revista da Educação da AEC,** n. 101, p. 71-81, out./dez.1996.

_____. **Portos de passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].

_____. (Org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2008 [1984].

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

LUZ-FREITAS, M. S. **E a Língua Portuguesa tornou-se disciplina curricular.** (PUC-SP e FEFI-MG), 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/33/04>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008, p. 151 - 166.

MAGNANI, M. do R. M.. **Os sentidos da alfabetização:** a questão dos métodos e a constituição do objeto de estudo (São Paulo 1876-1994). Tese (Livre Docência) Presidente Prudente, UNESP, 1997.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Língua, linguística e literatura**, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, 2003.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824-836.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana:** o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

RAZZINI, M. P. G. **O Espelho da Nação:** A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971). 2000. Tese (Doutorado). Campinas: IEL/UNICAMP, 2000.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 152 - 183.

_____. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 207–220.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor?. In: Ângela B. Kleiman. (Org.). **A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, v. único, p. 313-335.

_____. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 185-205.

_____. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

_____. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007. Tubarão. **Anais...** Tubarão/SC: [S.n], 2007. p. 1761-1775.

_____. Gêneros de discursos/texto como objeto de ensino de línguas: uma retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Rediscutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73–108.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.H.R.; MOITA LOPES, L.P. da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEB, 2004, p. 14-59.

SANTOS, T. M. **Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

_____. **Brasil, Minha Pátria!**. 22. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

_____. **Riquezas do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

_____. **Vamos Estudar?** 113. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. São Leopoldo, v.1, n.1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em 20 abr. 2011.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. p. 19-47.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2001, p. 31 - 76.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

_____. Português na escola, história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 155-177.

TINOCO, G. A. Mundos de letramento de professores em formação no agreste norte-riograndense. In: OLIVEIRA, M. Do S.; KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos**. Natal: UDUFRN, 2008.

TOLEDO, M. R. de A. **Arquivo Companhia Editora Nacional.**

[Mensagem profissional]. Mensagem recebida por:<

mra.toledo@unifesp.br > em: 28 jul. 2011.

VIANA, O. **LD Theobaldo Miranda Santos.** [Mensagem profissional].

Mensagem recebida por: < oswaldoviana@gmail.com > em: 25 jul.

2011.