PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

MÔNICA CARDOSO PEREIRA

O livro didático de Língua Portuguesa no passado e no presente: uma busca por seus paradigmas à luz da Historiografia da Linguística

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO
2023

MÔNICA CARDOSO PEREIRA

O livro didático de Língua Portuguesa no passado e no presente: uma busca por seus paradigmas à luz da historiografia da linguística

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos.

SÃO PAULO

2023

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

_____

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.630967/2021-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Financing Code 88887.630967/2021-00

À Mônica do passado,
por ter acreditado que era possível
e não ter desistido!

A História é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue
É um trem riscando trilhos
Abrindo novos espaços
Acenando muitos braços
Balançando nossos filhos.

Pablo Milanés,
Canción por la unidad latinoamericana
(Versão: Chico Buarque)

AGRADECIMENTOS

Às pessoas que me suportam em amor e resiliência, que me ensinam diariamente a ver a vida com coragem e alegria, meu mais profundo agradecimento: Rodrigo, Miguel e Bento, os homens que me rodeiam e me cuidam, somos nós quatro como um elo, existimos porque cada um existe e resistimos juntos às desventuras do cotidiano.

Às minhas raízes, pai e mãe, pessoas que não se abstiveram dos cuidados a mim nos meus momentos de maior fragilidade. Sinto que lhes devo para sempre. Espero que esta minha contribuição para o mundo lhes deixe orgulhosos.

A todos os meus familiares que se envolveram tão apaixonadamente neste campo árduo que é o da Educação e aos meus colegas de trabalho, agradeço por me serem uma fonte constante de inspiração.

Aos colegas que comigo estiveram nos frutíferos tempos de universidade, seja na graduação ou na pós-graduação, sou grata por cada risada e momento de leveza, por todo companheirismo e por todas as trocas que tivemos, a coletividade me fortaleceu. Em especial, agradeço à amiga Marilene Aparecida por sua solidariedade e generosidade que me afetaram imensamente.

A cada um dos estudantes com quem eu tive a honra de conviver em uma sala de aula, meus profundos agradecimentos. Este trabalho existe porque vocês me impulsionam a ir além dos limites das paredes da escola.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP por todo aprendizado e amparo, os quais certamente foram responsáveis pelo meu profícuo desenvolvimento acadêmico.

Às professoras Doutoras Clemara Bidarra e Nancy dos Santos Casagrande pelo tempo dedicado à leitura desta dissertação e pelas enriquecedoras contribuições compartilhadas no Exame de Qualificação.

E por último, mas não menos importante, agradeço à Professora Doutora Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos por sua orientação assertiva que me enveredou nos caminhos da Historiografia da Linguística. Ser-lhe-ei eternamente grata pelo carinho e dedicação dispensados a mim e a minha pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa "Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa", do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como tema a análise comparativa entre duas obras didáticas publicadas num intervalo de cem anos no intuito de realizar um estudo à luz da Historiografia da Linguística sobre sua admissão e utilização ao longo dos anos. Este estudo é orientado pela seguinte pergunta de pesquisa: Dadas as conjunturas que estabeleceram a produção de material didático no início do século XX e as que mantêm tal produção em alta no século XXI, por que o livro didático de língua portuguesa tem apresentado a mesma estrutura ao longo destes 100 anos? Para responder a esse questionamento, tem-se como objetivo geral: Após traçar um panorama histórico do período em que ambas as obras foram publicadas, verificar quais são as semelhanças estruturais referentes à organização, apresentação e disposição dos conteúdos trabalhados nos dois manuais didáticos de Língua Portuguesa idealizados pela FTD a fim de realizar análises comparativas entre eles. Os objetivos específicos são: 1) Realizar uma breve narrativa historiográfica sobre o surgimento do livro didático de língua portuguesa no Brasil tal qual conhecemos hoje e 2) Delinear dois paradigmas que justifiquem as razões pelas quais o livro didático de língua portuguesa manteve sua estrutura ao longo dos anos, mesmo com os avanços nas pesquisas linguísticas e com o advento de tantas mudanças no cenário educacional brasileiro, decorrentes de nosso processo recente de escolarização. Para alcançar tais objetivos, esta pesquisa tem como base teórica: a) Altman (2021), Bastos e Batista (2020), Koerner (1996, 2014) e Swiggers (2013), no tocante aos procedimentos metodológicos em Historiografia da Linguística; b) Bittencourt (2008), Coracini (1999), Fávero (2009), Lajolo & Zilberman (2009), Munakata (2012), Razzini (2016), no que diz respeito às questões do surgimento e do uso do livro didático na educação brasileira e c) Bourdieu (1998, 2001, 2007, 2009), Dolz (2016), Freire (2017), Rojo & Cordeiro (2004), como escopo teórico para as análises.

Palavras-chave: Historiografia da Linguística. Livro Didático. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation is in the line of research "Reading, Writing and Teaching on the Portuguese Language", of the Post-Graduate of the Portuguese Language Program from the Pontifical Catholic University of São Paulo, and its theme is of the comparative analysis in between two didactic works published in an interval of one hundred years in order to carry out a study in the light of the Historiography of Linguistics on its admission and use over the years. This study is guided by the following research question: Given the circumstances that established the production of didactic material in the early 20th century and those that keep such production on the rise in the 21st century, why has the Portuguese language textbook presented the same structure over these 100 years? To answer this question, the general objective is: After tracing a historical overview of the period in which both works were published, to verify what the structural similarities are referring to the organization, presentation and disposition of the contents worked in the two didactic manuals of Portuguese Language. Portuguesa devised by FTD to carry out comparative analyzes between them. The specific objectives are: 1) To carry out a brief historiographical narrative about the emergence of the Portuguese language textbook in Brazil as we know it today and 2) To outline two paradigms that justify the reasons why the Portuguese language textbook maintained its structure throughout years, even with advances in linguistic research and with the advent of so many changes in the Brazilian educational scenario, resulting from our recent schooling process. To achieve these objectives, this study will be based on theoretical: a) Altman (2021), Bastos e Batista (2020), Koerner (1996, 2014) e Swiggers (2013), with regard to methodological procedures of Linguistic historiography; b) Bittencourt (2008), Coracini (1999), Fávero (2009), Lajolo & Zilberman (2009), Munakata (2012), Razzini (2016), with regard to the issues of the emergence and use of textbooks in Brazilian education and c) Bourdieu (1998, 2001, 2007, 2009), Dolz (2016), Freire (2017), Rojo & Cordeiro (2004), as a theoretical scope for the analyses.

Keywords: Linguistic historiography. Didactics Books. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Fragmento do Relatório do Ministério dos Negócios do Império de 1878 38

Figura 2: Capa do livro Novo Manual de Língua Portugueza, de 1916.....46

Figura 3: Capa do livro Novas Palavras – Volume 1, de 2016.....46

Figura 4: Anúncio publicado no Almanaque Melillo, 1904.....51

Figura 5: Tabela com os dados da Produção da Livraria Francisco Alves de 1860 até 1954.....52

Figuras 06 e 07 (montagem): Recortes da seção *Exercícios de Aplicação* presentes nas páginas 355 e 356 do NMLP.....79

Figura 08: Recorte da seção *Leitura* presente na página 89 do NP.....80

Figura 09: Recorte da seção *Em tom de conversa* presente na página 91 do NP.....80

Figura 10: Recorte da seção *Leitura e Recitação* presente na página10 do NMLP.....82

Figura 11: Recorte da seção *Primeira Leitura* presente na página 69 do NP.....83

Figura 12: Recorte da seção *Releitura* presente na página 70 do NP.....84

Figura 13: Recorte da seção *Composição* presente na página 72 do NMLP.....85

Figura 14: Recorte da seção *Atividades – Produção* presente na página 302 do NP.....86

Figuras 15 e 16 (montagem): Recortes da seção *Texto por explicar* presentes nas páginas 300 e 301 do NMLP.....90

Figura 17: Recorte das seções *Em tom de conversa* e *Releitura* presente na página 75 do NP.....90

Figura 18: Recorte da continuação da seção *Releitura* presente na página 76 do NP.....91

Figura 19: Recorte da seção *Exercícios de aplicação* presente na página 249 do NMLP.....92

Figura 20: Recorte da seção *Atividades* presente na página 234 do NMLP.....93

Figura 21: Recorte da contracapa da obra Novo Manual de Língua Portugueza.....24

Figura 22: Recorte da seção *Agora é sua vez* presente na página 218 do NP.....95

Figura 23: Recorte da seção *Agora é sua vez* presente na página 254 do NP.....95

Figura 24: Recorte da página 239 com a abertura do Capítulo 4 da seção de Gramática.....98

Figura 25: Gráfico com as respostas da pergunta nº 1.....107

Figura 26: Gráfico com as respostas da pergunta nº 2. 108

Figura 27: Gráfico com as respostas da pergunta nº 3.....108

Figura 28: Gráfico com as respostas da pergunta nº 4.....109

Figura 29: Gráfico com as respostas da pergunta nº 5.....109

Figura 30: Gráfico com as respostas da pergunta nº 6.....110

Figura 31: Gráfico com as respostas da pergunta nº 7.....110

Figura 32: Gráfico com as respostas da pergunta nº 8.....111

Figura 33: Gráfico com as respostas da pergunta nº 9.....111

Figura 34: Gráfico com as respostas da pergunta nº 10.....112

Figura 35: Aplicação da fórmula bourdiesiana para descoberta da prática docente.....119

Figura 36: Aplicação da fórmula bourdiesiana para descoberta da prática editorial.....119

Quadro 1 – Crescimento escolar: 1869 – 1889.....31

Quadro 2 – Estruturação do livro Novo Manual da Língua Portugueza.....68

Quadro 3 – Estruturação da obra Novas Palavras – Volume 1.....71

Quadro 4 – Comparação do número de exercícios/atividades.....97

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO.....14

CAPÍTULO I – A pesquisa em Historiografia da Linguística.....21

1.1 As concepções de História e Historiografia.....22
1.2 Historiografia da Linguística: a interface entre Linguística e História e sua perspectiva interdisciplinar.....25
1.3 Fontes históricas e sua relação com o tempo histórico.....27
1.4 Princípios teórico-metodológicos na Historiografia da Linguística: os parâmetros de análise.....29

CAPÍTULO II – Contextualização: Um breve panorama sobre a história do livro didático de Língua Portuguesa no Brasil – do século XIX até os dias atuais.....33

2.1 Nossos primeiros modelos foram os livros estrangeiros.....34
2.2 O processo de nacionalização do livro didático de língua portuguesa.....38
2.3 A guinada do mercado editorial brasileiro na primeira metade do século XX: o caso da livraria Francisco Alves e da Editora FTD.....46
2.4 Políticas públicas voltadas para a produção do livro didático no Brasil.....55
2.5 O surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o fenômeno da multiplicação do livro didático.....59

CAPÍTULO III – Imanência: Esmiuçando dois manuais didáticos de LP produzidos no início dos séculos XX e XXI.....63

3.1 O livro didático de língua portuguesa enquanto fonte histórica.....64
3.2 Manuais de LP para o ensino secundário e livros didáticos para o ensino fundamental: a contribuição da FTD.....66
3.3 Estrutura e organização das seções didáticas da obra Novo Manual de Língua Portugueza – F.T.D., de 1916.....67

3.4 Estrutura e organização das seções didáticas da obra Novas Palavras – FTD, de 2016.....69

CAPÍTULO IV – Adequação – Do manual ao livro didático: dois paradigmas pelos quais o LDP se constituiu no maior instrumento de ensino de língua portuguesa no Brasil.....73

4.1 O primeiro paradigma: a estrutura didático-metodológica do LDP ao longo dos tempos.....75
4.1.1 O ensino dos gêneros textuais e a produção de texto.....77
4.1.2 Exercícios e atividades no LDP: as marcas de um ensino processual.....87
4.2 O segundo paradigma: O livro didático como capital simbólico.....100
4.2.1 As concepções bourdiesianas de *Habitus*, Campo e Capital.....102
4.2.2 O parecer de professores sobre o uso do livro didático.....107
4.2.3 Livro didático de língua portuguesa: um capital simbólico a ser superado.....113

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....122

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....124

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa se insere, por meio de uma orientação descritivo-interpretativa, na esfera da Historiografia da Linguística, uma vez que nossos objetos de estudo se constituem em documentos históricos relacionados diretamente ao ensino de língua portuguesa: dois livros didáticos de português[1] (LDP) cujas datas de publicação se distanciam em um espaço de cem anos (um corresponde ao início da produção nacional de LDP no Brasil e o outro reflete como ele se apresenta nos tempos atuais). Foram selecionados para que, mediante análise comparativa, dissertemos acerca da formação estrutural de suas seções didáticas sobre as quais, mesmo com o advento das diversas mudanças no cenário educacional brasileiro que sempre influenciaram nos estudos acerca do ensino de português, analisamos apresentar similaridades e uma intencionalidade recorrente.

Manuais ou livros didáticos[2] (LD) são ferramentas importantes do processo de ensino-aprendizagem das escolas brasileiras. Por meio deles, muitos estudantes têm o primeiro acesso a textos notáveis e a conceitos teóricos, conseguem realizar exercícios para praticar suas aprendizagens, podem se preparar para os editais de exames de concurso e provas de ingresso nas universidades, por exemplo. Professores recebem sua versão com um manual didático confeccionado especialmente para eles, contendo o conjunto de respostas das atividades propostas e orientações para sua aplicação em sala de aula, as quais podem convergir com os princípios pedagógicos da escola, complementando, assim, seu papel no cumprimento da missão em um determinado estabelecimento de ensino.

O livro didático de língua portuguesa (LDP), inclusive, oferece propostas para o desenvolvimento da escrita que vão desde métodos de alfabetização a técnicas de produção de texto dos diversos gêneros textuais presentes nos planos de ensino. Os LDP destinados aos estudantes do Ensino Médio, ainda,

[1] Livro didático de língua portuguesa: LDP, daqui por diante.
[2] Livro didático: LD, daqui por diante.

apresentam caminhos para que eles sejam preparados para a produção do texto dissertativo-argumentativo pedido nos exames vestibulares. Sendo ele parte integrante da engrenagem escolar, é notável sua participação nos lucros do mercado editorial brasileiro. O jornalista Tato Coutinho, em uma matéria para o caderno de negócios da Revista Época[3] de 2017, relatou que

> Segundo o Painel das Vendas de Livros no Brasil, do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), o mercado editorial brasileiro movimentou R$ 5,2 bilhões em 2016. Grosso modo, metade diz respeito aos livros didáticos e vendas para o governo. A outra metade é dividida quase meio a meio entre livros técnicos e religiosos e a área de interesse geral.

Se olharmos superficialmente, inferimos que a existência deste tipo de material é bastante benéfica para a sociedade, pois cumpre seu papel educacional e, ainda, colabora com um importante setor econômico. Porém, quando superamos essa visão ingênua sobre os processos que envolvem a constituição do saber escolar em nosso país, concebemos o livro didático como um elemento problemático na linha do tempo da história da educação brasileira, educação esta que está muito aquém da desejada. Como bem pontua a pesquisadora Circe Bittencourt (2008, p.13), pioneira nas pesquisas sobre os manuais escolares no Brasil,

> O livro didático é assunto polêmico, pois gera posições radicais entre professores, alunos e pesquisadores dos problemas educacionais. Os principais consumidores de livros didáticos, professores e alunos, divergem na avaliação do papel exercido por ele na vida escolar. Para uma parcela de professores, o livro didático é considerado um obstáculo ao aprendizado, instrumento de trabalho a ser descartado em sala de aula. Para outros, ele é material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado.

[3] A matéria cuja manchete é “Qual é o futuro do mercado de livros no Brasil?” foi publicada em 03/12/2017. Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2017/12/qual-e-o-futuro-do-mercado-de-livros-no-brasil.html Acesso em 21out. 2022.

Tais controvérsias surgem por conta de fatores como: a obrigatoriedade da utilização de um LD que geralmente não foi selecionado pelos seus consumidores; o “engessamento” nos planejamentos escolares decorrentes desta imposição; na questão metodológica, o caráter didático predominantemente diretivo, caracterizado por um esquema de pergunta – resposta (o livro pergunta e o estudante responde), fato que impossibilita o protagonismo dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, entre outros.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, corresponde à principal pesquisa internacional sobre desempenho educacional. Por intermédio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realiza estudos comparativos entre 79 países a cada três anos. Segundo dados do último resultado, publicados em dezembro de 2020, o Brasil manteve o baixo desempenho que apresentara desde os anos 2000 ao ocupar a 59ª posição, o que claramente denota o quão defasado e frágil está nosso sistema educacional, carecendo de transformação e de mudanças significativas que nos possibilitem construir um plano de melhoria a curto, médio e longo prazo.

Urge que nos comprometamos com a agenda de luta pela educação de qualidade. A linha de pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa tem, pois, muito a explorar e a questão do uso e propósito do livro didático é uma delas. Se produzimos tanto LDP, se há distribuição significativa de manuais didáticos em todo país, se há, também, nas instituições privadas uma mobilização importante em prol da utilização das obras editoriais escolares no decorrer dos anos, por que não conseguimos evoluir nos resultados? Por que não construímos bons alicerces na educação de nosso país se há ferramentas para isso?

São estes questionamentos e o contato inusitado com manuais didáticos do início do século XX – que se deu em decorrência de nossa apreciação a dois locais deveras importantes: o Acervo Histórico do Livro Escolar, (AHLE), situado na Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato e a Biblioteca do Livro Didático, (BDL), da Faculdade de Educação da USP – os responsáveis pela formulação de nossa pergunta de pesquisa: dadas as conjunturas que estabeleceram a produção de material didático no início do século XX e as que mantêm tal produção em alta no século XXI, por que o livro didático de língua portuguesa apresenta a mesma estrutura ao longo destes 100 anos?

Mediante a isto, nossa pesquisa parte da hipótese de que o LDP mantém sua formação estrutural há tantas décadas mais por conta da sustentação de um determinado modo de confecção de LDP, ditado pelos agentes que dominam seus meios de produção, do que por seu potencial didático-pedagógico. Após traçar um panorama histórico do período em que ambas as obras foram publicadas, nosso objetivo geral é verificar quais são as semelhanças estruturais referentes à organização, apresentação e disposição dos conteúdos trabalhados nos dois manuais didáticos de Língua Portuguesa idealizados pela FTD a fim de realizar análises comparativas entre eles.

Ademais, temos como objetivos específicos: realizar uma breve narrativa historiográfica sobre o surgimento do livro didático de língua portuguesa no Brasil tal qual conhecemos hoje e delinear dois paradigmas que justifiquem as razões pelas quais o livro didático de língua portuguesa manteve sua estrutura ao longo dos anos, mesmo com os avanços nas pesquisas linguísticas e com o advento de tantas mudanças no cenário educacional brasileiro, decorrentes de nosso processo recente de escolarização.

Acreditamos que há muitas camadas a serem trabalhadas para dirimir os entraves que nos impedem de apresentar melhorias nas questões de ensino de língua portuguesa. Pensar em transformar o fazer pedagógico é uma delas e refletir sobre uma de suas principais ferramentas tem sido um caminho válido na busca por soluções. O olhar historiográfico nos conduz a explicações sobre a forma de produção de livros didáticos desde suas origens e por meio dele queremos levantar propostas afirmativas em busca de novos e mais satisfatórios resultados.

A fim de corresponder aos nossos objetivos, no primeiro capítulo abordamos as principais teorias da Historiografia da Linguística[4] (HL) sob o viés teórico de pesquisadores como Swiggers (2013) e Koerner (1996, 2014), além das contribuições de nomes brasileiros como Bastos (2008 e 2020) e Batista (2020). Em seguida, seguimos o percurso metodológico indicado pelos princípios básicos da HL: *contextualização, imanência e adequação.*

Para tratar da contextualização dos documentos históricos que selecionamos para a investigação, buscamos suporte em pesquisas como as de

[4] Historiografia Linguística: HL, daqui por diante.

Bittencourt (2008), Razzini (2016), Munakata (2012), Bastos e Palma (2004), Lajolo e Zilberman (1996), entre outras fontes que tratam de delinear o clima de opinião do país e do mundo no tocante ao advento da produção e da distribuição significativa de livros didáticos, bem como das medidas políticas referentes à utilização de LD no processo de escolarização brasileira.

Neste segundo capítulo apresentamos, resumidamente, a trajetória, de um pouco mais de dois séculos, encarregada por narrar o nascimento do livro didático no Brasil, com enfoque especial dado às obras voltadas para o ensino de Língua Portuguesa. Buscamos delimitar o cenário das conjunturas histórica, política, econômica e ideológica que envolvem a constituição deste material, ferramenta essencial para que a escolarização se fundamentasse em nosso país.

Inicialmente, apontamos o recorte de um período de grandes transições, compreendido entre o Primeiro e o Segundo Reinado, responsável pela abertura das escolas em nosso país. Nestes tempos imperiais que sucederam as Aulas Régias, os livros didáticos eram pautados por modelos estrangeiros – principalmente portugueses e franceses – até que os professores receberam incentivo para traduzi-los ou produzir seus próprios materiais.

Em seguida, delineamos o projeto político do período republicano que viabilizou a nacionalização dos livros didáticos, posto que a Educação foi compreendida por outras perspectivas, invocando, assim, um novo olhar sobre o ensino de português e, consequentemente, da maneira como se deveria oferecer tal conteúdo nos livros didáticos. É nessa fase que os pressupostos pedagógicos adequam o currículo de Língua Portuguesa às necessidades de alfabetização próprias do nosso país.

Ao passo que o livro didático ganha status nacional, editoras se expandem e descobrem ser esse o negócio mais lucrativo e vantajoso do mercado. Uma sucessão de decretos e leis regulam os processos de produção, avaliação e distribuição de materiais didáticos, em especial na segunda metade do século XX, fazendo com que ele chegue às massas e se multiplique, à medida que o movimento de escolarização caminha para a universalização.

No terceiro capítulo, aplicamos o princípio da imanência ao esmiuçar os objetos de nossa pesquisa e o fazemos de maneira a detalhar suas seções didáticas, a descrever como estão dispostas as propostas de ensino de língua

em cada um dos livros a fim de, a posteriori, compará-las e relatar suas semelhanças. Também julgamos importante discorrer sobre a contribuição da FTD em configurar-se, muito provavelmente, na primeira editora a produzir livro didático de língua portuguesa no Brasil no formato que conhecemos hoje.

Por fim, no capítulo IV, desenvolvemos o princípio da adequação e organizamos nossa análise em duas partes. Em cada uma delas, pontuamos acerca de um paradigma observado. Num primeiro momento, estabelecemos uma série de comparações entre as duas obras que compõem o *corpus* da pesquisa e tecemos considerações para cada uma de suas equivalências. Buscamos em linguistas como Joaquim Dolz (2016) e Egon Rangel (2020) princípios teóricos que nos auxiliassem nas discussões sobre o perfil didático-metodológico assumido pelos LDP produzidos no início dos últimos dois séculos. Em seguida, a partir de um modelo sociológico de fazer historiográfico, comungamos nossas análises com as teorias de *habitus*, campo e capital, dispostas em diversos textos do pesquisador Pierre Bourdieu. Apresentamos os resultados da pesquisa sobre o uso de livros didáticos que realizamos com professores da Educação Básica e finalizamos nosso estudo relacionando os dados coletados com conceitos de Freire (2017) e Bourdieu.

Por fim, difundimos nossas considerações finais e referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

A pesquisa em Historiografia da Linguística

Não se pode negar que a educação brasileira vai mal. Os resultados que temos apresentado em avaliações externas e internas denotam o quão distante ela está dos parâmetros aceitáveis para uma sociedade que visa crescer e se desenvolver. No entanto, os atores envolvidos nessa cena não têm se acomodado. Eles anseiam por mudança e produzem pequenas e grandes transformações, mesmo em condições adversas.

Neste sentido, voltar no tempo para compreender como nasceram conceitos e métodos educacionais pode ser um caminho para o entendimento dos processos históricos em andamento na área educacional. Nosso enfoque se dá no campo da linha de pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa por meio da Historiografia da Linguística (HL), cujos estudos vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores estrangeiros como Konrad Koerner e Pierre Swiggers. No cenário brasileiro, destacam-se os nomes de Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, líder do Grupo de Pesquisa Historiografia da Língua Portuguesa, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC/SP, e de Ronaldo Batista, professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie, ambos pesquisadores dedicados à pesquisa meta-historiográfica da linguística.

Primeiramente, trataremos de explanar os conceitos de história e de historiografia para, num segundo momento, apresentar a interface entre Linguística e História no trabalho com a pesquisa na área de ensino de línguas. Na sequência, abordaremos o diálogo interdisciplinar decorrente dos estudos historiográficos, discutiremos a respeito da concepção de fontes históricas e sua relação com o tempo histórico e, ao fim, apresentaremos os parâmetros de análise oriundos dos princípios metodológicos da HL.

1.1 As concepções de História e Historiografia

Há uma máxima de Heródoto que se popularizou no senso comum que diz: “estudar História é aprender com o passado para compreender o presente e projetar o futuro”. Longe de somente aprender com o passado, ao debruçarmo-

nos no estudo da conceituação de história e historiografia, notamos que nossos esforços nos valerão de ensinamentos à medida que realizarmos interpretações das fontes emergidas em determinados espaços temporais. Ao interpretá-las, registramos seus percursos e narramos sua história. Eis o fazer historiográfico.

Para chegarmos à compreensão acerca do que representa esse fazer historiográfico, precisamos examinar o caráter polissêmico da palavra história. Seu uso comporta desde o sentido mais popular – referente às transmissões de narrativas de acontecimentos cotidianos que qualquer pessoa pode realizar –, até as alegações da reflexão ocidental impressas nos tratados de Heródoto e Tucídides, para quem a história existe apenas quando é narrada e se refere ao *conjunto de fatos e eventos situados num espaço e num tempo* (BATISTA, 2020, p.32).

Não raro duvidamos de histórias que nos contam por sabermos que o texto e o contexto delas podem ser alterados de acordo com o sujeito ou veículo que as relata. Também há o que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie adverte no título de um de seus livros: o perigo da história única. O senso comum diz que toda história sempre tem dois lados. Mas será que em todas estas situações, história significa a mesma coisa?

História enquanto disciplina atua de formas distintas no campo acadêmico. Ela pode representar tanto um conjunto de acontecimentos quanto um relato de acontecimentos e serve às mais diversas áreas do conhecimento. Faz-se necessário entender que seria demasiado ousado afirmar que ela estuda o passado, sendo ele tão vasto e de dimensões gigantescas. Ela estuda os acontecimentos que ocorreram em algum espaço de um tempo passado e que apresentam algo de excepcional, com caráter transformador para a sociedade que o vivenciou e que se configuram em um fato histórico, em períodos que apresentam historicidade.

É partir dessas considerações e aludindo a Foucault, quando este utiliza a metáfora do arqueólogo em Arqueologia do saber, que o professor e pesquisador Ronaldo Batista (2020) relaciona a função do historiógrafo à do arqueólogo porque, ao deparar-se com algum elemento raro e desagregado de nossa história, logra reconstruir, a partir de seus métodos interpretativos, as experiências de vida de uma determinada sociedade e sua respectiva cultura.

Ainda sobre essa ideia, nota-se que a metáfora do arqueólogo parece realmente servir para o propósito com o qual Batista se compromete, porém é preciso pensar que os fragmentos com os quais o historiógrafo trabalha não se configuram, somente, como algo concreto a ser catalogado, já que perpassa por questões de objetividade e subjetividade no ato de seus registros e por interpretações possíveis dos eventos que desencadearam a história que se quer (re)construir.

Com o passar dos anos, ressalta o autor, a disciplina história tem sofrido diversas transformações, principalmente no tocante à superação daquela perspectiva positivista e objetiva de outrora, cujo levantamento da verdade dos fatos e sua narração tal qual ocorreram se sobrepunham a qualquer interferência interpretativa do indivíduo que se predispusesse a escrevê-la, isto é, a relevância era dada à epistemologia fundamentada na documentação e no registro dos feitos gloriosos de uma elite consagrada.

É na era moderna, mais precisamente na segunda metade do século XX, que surge uma nova maneira de discorrer sobre o tempo passado e surge, também, o conceito de historiografia. É a partir desse período que o pesquisador interessado em narrar um fato histórico centra-se em traçar o melhor caminho para interpretar os fatos, tendo em consideração a própria formação e os diversos campos de conhecimento com os quais é possível dialogar. Agora, não se faz necessário somente averiguar o documento histórico, antes, deve-se considerar quais motivos geram a sua pesquisa e quais objetivos guiam o historiógrafo na sua interpretação.

Sendo o trabalho historiográfico, então, um produto discursivo, Batista (2020) reverbera o que defende Jean-Jacques Rousseau (1712-1718) em Emílio ou Da Educação quando evidencia que os fatos, ao serem descritos por um historiógrafo, tomam a cor de seus preconceitos. Por conseguinte, estabelece que a noção de objetividade relativa deve prevalecer sob a da subjetividade, já que esta denota viés negativo – aproxima-se da ficção. Isto porque qualquer ato de pesquisa em historiografia, para ser validado, deve basear-se em métodos e teorias.

1.2 Historiografia da Linguística: a interface entre Linguística e História e sua perspectiva interdisciplinar

Historiografia da Linguística (HL) é descrita por Batista (2020, p.38) como *o campo e a disciplina dos estudos linguísticos que se preocupa em descrever, analisar e interpretar as abordagens (de naturezas diversas, em diferentes materiais, em recortes temporais e sociais diversificados) sobre a linguagem humana e as línguas*, caracterizada, entre outros fatores, pela interdisciplinaridade.

Konrad Koerner (2014, p.13), um dos pioneiros na pesquisa em historiografia linguística, ao pontuar sobre a importância da HL e o lugar da história nas ciências da linguagem, explicou que uma das razões pela qual a história deve ter espaço no interior da linguística é a de que

> (...) a historiografia linguística fornece ao linguista praticante material para obter conhecimento sobre o desenvolvimento do seu próprio campo. Esse conhecimento constitui a diferença entre o cientista e o assistente de laboratório, dominando somente a arte do ofício, não o sabe (além disso (...), o linguista vai estar ciente de que a adesão estrita a um credo particular e a aceitação das teorias com base em autoridade podem de facto colocar um travão ao desenvolvimento da disciplina).

Almejar romper com entraves existentes no âmbito do ensino de língua portuguesa por meio dos recursos que a HL oferece deve ser uma das preocupações dos linguistas, pois eles, mas do que os demais, possuem as ferramentas apropriadas para interpretar, conscientemente, histórias que enredam o tempo em que as ideias linguísticas vieram à tona, o surgimento ou reformulação de conceitos, teorias e formas de ensinar.

Bastos e Batista (2020) são pesquisadores que têm se dedicado à produção meta-historiográfica a partir dos pressupostos de Swiggers. Para eles, quando um historiógrafo da linguística decide analisar práticas de ensino de línguas, produção de material didático e/ou políticas educacionais voltadas para estes propósitos como os agentes envolvidos nesse processo, empenha-se em contextualizar não só os aspectos pedagógicos que envolvem a língua, mas

também como ela é transmitida e utilizada em contextos históricos próprios, marcados por planos ideológicos.

Em artigo publicado no ano de 2020, delimitaram quais devem ser os objetivos pretendidos por aquele que realiza pesquisa na área de ensino de língua, como é o nosso caso:

- Analisar como se dão as relações entre ensino e os saberes teóricos de língua e linguagem e entre as políticas públicas presentes em práticas pedagógicas culturais e sociais, entre orientações oficiais para formação docente e, também, como se selecionam os conteúdos que serão difundidos nos processos de ensino-aprendizagem;
- Reconstituir uma narrativa da didática do ensino de língua e, consequentemente, analisar materiais didáticos;
- Contextualizar o ensino de língua a respeito de suas causas, quais pontos envolvem o processo de produção, circulação e recepção de conhecimentos nas práticas educacionais, bem como refletir acerca da conexão entre o ensino da língua e o cenário cultural que o permeia e de como formas de ensino de língua se instauraram em determinados períodos históricos.

Dentre as justificativas para se realizar pesquisa em HL, Swiggers também destaca a de que não se conhece uma ciência enquanto não se conhece sua história e a de que pesquisadores devem desenvolver uma consciência da história numa perspectiva social, desmistificando o pensamento de que o fato histórico seja resultante de um feito sublime de um só indivíduo.

É recorrente aos linguistas e educadores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de língua refletir acerca de sua práxis, lugar em que sua realidade é ressignificada pela teoria. No entanto, não há teoria que esteja pronta e acabada. Os estudos em linguística estão em constante movimento e sua reelaboração se dá, muitas vezes, pela pesquisa empírica.

O ofício do pesquisador em HL, bem como o de outros historiógrafos e historiadores, consiste na dialética entre teoria e prática. Porém, ao recorrer ao passado enquanto experiência histórica capaz de elucidar fundamentos teóricos em voga no presente em que ele é atuante,

> (...) o historiógrafo deve procurar, além de seu próprio campo, diretrizes e modelos que o embasem na busca de seu quadro de trabalho, sua própria metodologia e epistemologia, tendo como condição *sine qua non* uma dupla perícia: o conhecimento específico sobre um domínio científico e o bom conhecimento da história intelectual (incluída no domínio matriz da história geral). (BASTOS, 2008, p.74)

Pierre Swiggers justifica a disciplina como um campo interdisciplinar que dialoga com áreas como a retórica, a lógica, a filosofia da linguagem, a antropologia, sociologia, teologia e, consequentemente, com a história de cada uma delas. Tal interdisciplinaridade emerge da busca pelo levantamento do clima de opinião da época em que se aloca o fato e/ou objeto histórico de estudo e sua relação dialógica com o tempo presente em que o historiógrafo está inserido, movimento desencadeador da análise que a pesquisa historiográfica se propõe a realizar.

1.3 Fontes históricas e sua relação com o tempo histórico

O que a História estuda? A ideia reducionista de que esta é a ciência que estuda o passado não nos cabe mais. Envolver-se nos estudos em História (com letra maiúscula aqui para representar uma entidade científica) é compreender, hoje, que aplicaremos métodos para estudar a relação entre o homem e o tempo. Temos, assim, dois elementos a considerar.

No que concerne ao primeiro elemento, se superamos já aquela visão positivista de centrar o olhar somente nos grandes nomes de figuras exponencialmente masculinas que viveram o que se consideravam ser “os grandes feitos do passado”, é porque o que hoje nos importa é estudar a função dos agentes históricos. A partir do momento que entendemos que não somente um indivíduo, mas as estruturas, as mentalidades e as sociedades provenientes das relações humanas são agentes que impulsionaram transformações num determinado momento da história, ajustamos nossa visão para procurar historicidade no passado e enxergar quais momentos vivenciados pelo homem podem nos ser fonte de pesquisa.

As fontes históricas podem ser materiais ou imateriais, corresponder desde a representações pictóricas, vestígios arqueológicos até registros orais e

documentos escritos. Em nossa pesquisa, utilizaremos dois livros escolares de ensino de língua portuguesa como fontes primárias e os encararemos enquanto documentação histórica.

A pesquisa em HL trabalha, predominantemente, com textos. Swiggers nos elucida que esses textos são o "reflexo (ou depósito) material" da HL e, por conta disso, tal disciplina tem se tornado um conjunto complexo de ramos de pesquisa. Na HL, leva-se em consideração desde os movimentos internos que determinadas tradições (de caráter "étnico", "geográfico" ou "cultural") refletem nos fenômenos linguísticos e em áreas específicas de estudos de língua, até a diversidade de "produtos" resultantes da variedade de atividades científicas da área e do pensamento e práxis linguísticos.

Por isto é necessário conscientizar-se de que as fontes apresentam um conhecimento provisório e de que elas se contextualizam historicamente. Haja vista a importância dada à delimitação do clima de opinião do momento histórico em que elas se inserem e às reflexões a serem elaboradas de forma que esse delineamento temporal corrobore para o trabalho de interpretação do historiógrafo.

O fazer historiográfico que se propõe a realizar a interpretação de fontes constituídas em um determinado tempo, atesta a historicidade destas quando as relaciona com o passado vigente da época. Neste passado, diversas conjunturas podem auxiliar o pesquisador na busca por ferramentas de interpretação e análise de questões simbólicas do seu presente. Marc Bloch (2001, p.75), na célebre obra Apologia da história, escreveu que *o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa*.

Compreende-se, então, que o passado está morto e por mais que haja esforço, é impossível fazê-lo reviver com qualquer intenção de modificá-lo ou reconstrui-lo. Porém, quando se admite um olhar crítico para um determinado recorte de sua atualidade, o pesquisador recorre ao passado para interpretá-lo com responsabilidade. À medida que o presente legitima o passado, o passado também legitima o presente.

Portanto, o ofício do historiador/historiógrafo é insigne, pois colabora com a manutenção da memória humana e, ao mesmo tempo, colabora com o

aperfeiçoamento científico em curso. A pesquisa historiográfica viabiliza essa conexão do ontem com o hoje.

A respeito do componente “clima de opinião”, presente na contextualização da pesquisa historiográfica, Swiggers (2013, p.43) pontua que *o objetivo fundamental do historiador é o de reconstruir o ideário linguístico e seu desenvolvimento através da análise de textos situados em seu contexto*.

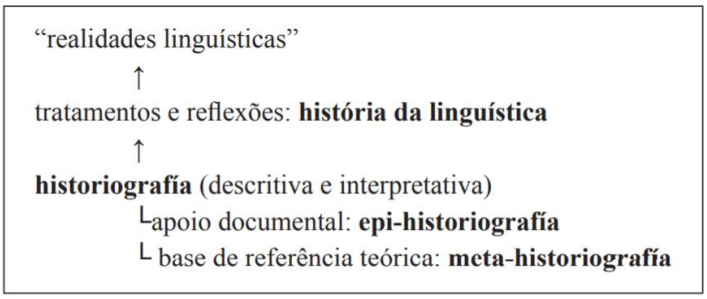
Para interpretar saberes sobre a linguagem, as funções de dimensão interna e dimensão externa que envolvem o olhar do historiógrafo, na HL são denominadas de parâmetros internos – quando correspondem àquilo que os textos (considerados documentos históricos) dizem, como dizem e por que o dizem – e parâmetros externos – quando contextualizam historicamente os textos a fim de legitimá-los no âmbito de um processo científico e/ou intelectual.

1.4 Princípios teórico-metodológicos na Historiografia linguística: os parâmetros de análise

Batista (2020, p.44) reitera que a historiografia deve pautar-se pelo ideal de problematização e que não deve existir senão por um impulso, por parte do historiógrafo, em narrar a história de temáticas que apresentam inconsistências e sobre as quais, talvez, somente a investigação de suas causas e pródomos possa indicar caminhos para a compreensão e superação das problemáticas levantadas, pois, como afirma o próprio autor

> (…) a reconstrução historiográfica deve estar acompanhada de argumentos que recuperem práticas de tratamento linguístico, sempre tendo em vista a observação analítica, e não apenas registros que fazem paráfrases de outras obras, e, desse modo, não vão além de recontar o que um autor fez, deixando de lado a contribuição essencial da historiografia: um olhar interpretativo que procura entender as razões de determinado trabalho apresentar as características que o definem.

Partindo destes fundamentos e objetivos, recorremos a seus pressupostos metodológicos, pelos quais dispôs o trabalho historiográfico no seguinte organograma:



Fonte: Swiggers, 2013

Nele compreendemos que há três planos de exigências: no primeiro plano, temos a delimitação dos textos-fontes, estes, por sua vez, evocam os "atores" incluídos na história da linguística, os quais se alocam num segundo plano. No terceiro, institui-se que a análise deve ser realizada por meio de documentos (epi-historiografia) e referências teóricas (meta-historiografia).

Ainda pensando sobre o método historiográfico, tratemos do modo como a pesquisa deve se organizar. Devido ao fato de trabalhar com textos do passado (e do presente) e de seu caráter documental, é necessário que ela ocorra em três fases: a) fase heurística, na qual se estabelece a contextualização e a catalogação das informações contidas nos textos-fontes; b) fase hermenêutica, momento em que a pesquisa traz à tona a interpretação através de categorias que podem referir-se a metodologias gerais ou específicas, comprometidas numa dimensão comparativa; e c) fase executiva, na qual estão dispostas as resoluções das investigações.

Para esta pesquisa, utilizaremos como aparato teórico-metodológico em HL o modelo proposto por Koerner (1996, p.60), o qual está disposto em três princípios básicos. Quando o objeto de nosso estudo advém de teorias linguísticas do passado, é necessário que levantemos o clima de opinião da época a fim de que nos sejam apresentados os contextos histórico-culturais, socioeconômicos, filosóficos, intelectuais, entre outros que circundam o período de sua concepção. Para este primeiro momento, o autor deu o nome de princípio de contextualização, sobre o qual acrescenta:

> As ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais do período; o 'espírito da época' [Zeitgeist] sempre deixou suas marcas no pensamento linguístico. Às vezes, a

> influência da situação socioeconômica, e mesmo política, deve igualmente ser levada em conta. KOERNER (1996, p.60)

Após contextualizar a época da produção do objeto que se propõe estudar, realiza-se *um entendimento completo, tanto histórico quanto crítico, possivelmente mesmo filológico, do texto linguístico em questão* (Koerner, 1996, p. 60). Este princípio está intitulado como princípio de imanência e cabe ressaltar que, nesta ocasião, deve-se tomar os devidos cuidados com as terminologias usadas para evitar o surgimento de equívocos anacrônicos.

Depois de concluídas as duas etapas, é que, de acordo com Koerner (1996, p.60),

> (...) pode o historiógrafo aventurar-se a introduzir, ainda que muito cuidadosamente e colocando seu procedimento de forma explícita, aproximações modernas do vocabulário técnico e um quadro conceptual de trabalho que permita uma melhor apreciação de um determinado trabalho, conceito ou teoria.

Assim é como o historiógrafo aplica o princípio de adequação. Neste momento, ele pode examinar o texto-fonte à luz das concepções de seu tempo e proceder para uma análise que demonstre um percurso em que se tenha compreendido o passado existente naquele documento com o intuito de subsidiar sua interpretação. Desta maneira, sua pesquisa contribui na promoção de saberes úteis para as futuras gerações.

Seguindo, pois, os preceitos de Swiggers (1990), Bastos e Batista (2020, p.52) delineiam três modelos de historiografia relacionados aos objetivos descritos:

- Modelo progressivo e cumulativo: focado na historiografia do desenvolvimento de técnicas de ensino e de suas ferramentas didáticas, e nas relações entre os conhecimentos teóricos e práticos que as envolvem;
- Modelo estrutural-formal: focado em produzir uma narrativa que abarque a prática pedagógica na relação entre os agentes e seus respectivos instrumentos pedagógicos;

- Modelo sociológico: preocupado em desenvolver uma narrativa a respeito do contexto social e histórico e as consequências de suas exigências e de seu dinamismo.

Os autores visam, com todo esse apanhado, propor um direcionamento metodológico para a realização da historiografia linguística. Por conta disto, após discorrer sobre os objetivos e modelos, pontuam alguns dos procedimentos necessários para a análise historiográfica, que correspondem às seguintes técnicas de observação:

- Análise filosófico-cultural: considera a língua como saber e veículo de saberes, bem como o envolvimento de suas práticas pedagógicas aos seus processos comunicativos;
- Análise do conteúdo descritivo: considera as formas da língua do objeto de pesquisa em diversas esferas, tais como em suas práticas e modos de ensino;
- Análise dos grupos sociais atuantes nas práticas pedagógicas: considera os agentes do processo educacional quando ligados à produção de materiais e à proposição de políticas públicas em vastos contextos históricos e sociais.

O modelo sociológico de narrativa historiográfica, atrelado a uma análise do conteúdo descritivo, corresponde àquele que utilizamos para desenvolver as categorias da análise de nossa pesquisa. O caráter interdisciplinar da HL nos permite efetuar o cruzamento das informações provindas do levantamento do clima de opinião da época com as pistas expressas nos documentos históricos que selecionamos por meio da aplicação de teorias das Ciências Sociais. Elencamos alguns preceitos teóricos de Pierre Bourdieu para empreender uma análise do conteúdo descritivo do *corpus* do nosso trabalho.

A continuação, traçaremos o referido clima de opinião que circundou o período de surgimento do LDP até o século atual, com vistas a realizar o recorte histórico que reflete especificamente as ações que introduziram este LDP no sistema de ensino brasileiro.

CAPÍTULO II

Contextualização: Um breve panorama sobre a história do livro didático de Língua Portuguesa no Brasil – do século XIX até os dias atuais

Nesta parte da pesquisa, discorremos acerca da trajetória histórica que demarcou a inauguração da produção nacional de livro didático de Língua Portuguesa no Brasil tal qual conhecemos hoje. Sob um viés historiográfico, apresentamos cronologicamente os fatos que configuraram seu surgimento, ou seja, levantamos o clima de opinião da época do início de sua produção (início do século XX) até os dias atuais. Acreditamos que, assim como Lajolo & Zilberman (2009, p.121), o livro didático é uma *poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação*.

2.1 Nossos primeiros modelos foram os livros estrangeiros

A história do livro didático no Brasil, além de atravessar o percurso que desencadeou a escolarização em nosso país, coaduna, também, com a história do mercado editorial brasileiro. As primeiras instalações tipográficas chegaram somente no início do século XIX, correspondendo às demandas da imprensa, uma vez que o povo precisava manter-se informado acerca dos acontecimentos e atos promulgados pela coroa. Até 1808 não tínhamos a permissão da corte portuguesa para produzir material didático e a educação formal, por meio das Aulas Régias, dava-se sob o uso de Gramáticas trazidas de Portugal. Com o advento do Alvará Régio de 1770, a *Grammatica*, de Antonio José dos Reis Lobato, é oficialmente adotada e algumas edições passaram a ser produzidas aqui por conta da implantação da Tipografia Régia.

Mesmo com a vinda dos equipamentos tipográficos que garantiram a inauguração de uma imprensa nacional, por conta da escassez de material, os livros que seriam utilizados pelos professores nos primórdios dos anos 1800 eram predominantemente importados de países como França e Portugal.

Prospectando uma melhor organização, o governo imperial buscou meios de superar o sistema de aulas régias instaurado desde o século XVIII, dado que apresentava muitos desajustes e não era adequado para a preparação daqueles que almejavam preparar-se para os exames preparatórios de ingresso no ensino

superior. Tal sistema tem seu fim decretado na terceira década do século, quando

> Na tentativa de organizar alguma forma o ensino, a partir do Ato Adicional de 1834, são criados os liceus provinciais que consistiam, na prática, de aulas avulsas reunidas em um mesmo prédio: em 1835, o Ateneu, no Rio Grande do Norte; em 1836, os Liceus da Bahia e da Paraíba e, finalmente, em 1837, na Corte, o Colégio de Pedro II. (FÁVERO, 2009, p.21)

Desta forma, o país fomenta, enfim, a ação política responsável por principiar a escolarização brasileira que se incumbiria, aos moldes franceses, de estabelecer a formação da elite dirigente. Por conta deste fator, os esforços se concentraram na consolidação das bases para os ensinos secundário e superior, e o comprometimento com o curso primário, juntamente à área técnico-comercial, foram insignificantes.

Convém ressaltar que tais instituições previam atender a uma elite cujo domínio da norma culta era notório e assim privilegiavam oferecer os estudos de latim e retórica em detrimento aos de gramática geral e nacional. A saber que

> Na instrução secundária, houve um recrudescimento de aulas avulsas e particulares para meninos, sem fiscalização e unidade de pensamento. Depois esse ensino enriqueceu-se, propondo estudos literários clássicos e modernos. Ensinava-se: Latim, Retórica, Filosofia, Geometria, Francês, e Comércio. Em busca de maior unicidade, foram criados vários colégios, entre os quais o Colégio Pedro II (1837), que foi padrão de ensino, sendo um estabelecimento modelo dos estudos secundários e obviamente do estudo da língua materna, sendo mesmo considerado como um auxiliar poderoso do processo de gramatização brasileiro. (FRANCO, 2004, p.99)

Para atender aos professores destes cursos, já chegando à metade do século XIX, algumas editoras francesas como a Aillaud e a do editor Baptiste Louis Garnier foram bastante requisitadas e seus trabalhos consistiam em realizar a impressão das obras na França para, depois, comercializá-las em terras tupiniquins.

Desta época, podemos citar dois grandes nomes de autores cujos livros didáticos foram publicados pela editora de Garnier: o cônego português José Inácio Roquette, responsável pela produção de materiais de gramática e alfabetização, e Abílio Cézar Borges, professor e médico baiano que introduziu o primeiro livro de leitura a ser utilizado nas instituições escolares do Brasil. Mais adiante iremos discorrer acerca dessas obras que difundiam os textos literários e quedaram nas salas de aula como material didático, mesmo sem apresentar estudos gramaticais ou exercícios/atividades em seu interior.

Ademais, dessa importação de livros escritos por portugueses, é importante salientar que muitos materiais didáticos utilizados neste período correspondiam a livros escolares franceses, os quais eram traduzidos e, posteriormente, distribuídos. Isto porque, conforme dito anteriormente, o país mantinha a organização escolar francesa como modelo e, consequentemente, buscava reproduzir sua didática e metodologia de ensino. Esta prática era recorrente, mas não se constituiu na única via de produção de obra didática das escolas do primeiro período do Brasil Império. A instalação do Colégio Pedro II como disseminador do conhecimento e das demais instituições fez aumentar a necessidade pelo livro didático e a Corte, então, tomou medidas para a ampliação da oferta desta ferramenta educacional.

> Os mestres deveriam ser a alma do programa (Carneiro Leão, 1917, p.59); a eles cabia o papel de adicionar-lhe os ensinamentos morais e cívicos e refletir os conteúdos visando à sua aprendizagem, mas como até hoje acontece, isso consistia numa tarefa extremamente árdua. (FÁVERO & MOLINA, 2006, p.40)

No ano de 1841, a disciplina de gramática nacional é oficializada nos primeiros anos de todos os cursos, daí percebe-se que o ensino de língua portuguesa não alcançara, ainda, grandes proporções. Em 17 de fevereiro de 1854, o governo imperial publicou o decreto nº 1.331-A, o qual, em seu artigo 95, anunciava prêmios aos professores que realizassem a composição de livros ou compêndios para uso nas escolas. Aqueles que efetuassem a melhor tradução de livros didáticos também estariam sujeitos à premiação, desde que tivessem seus livros adotados pelo Governo.

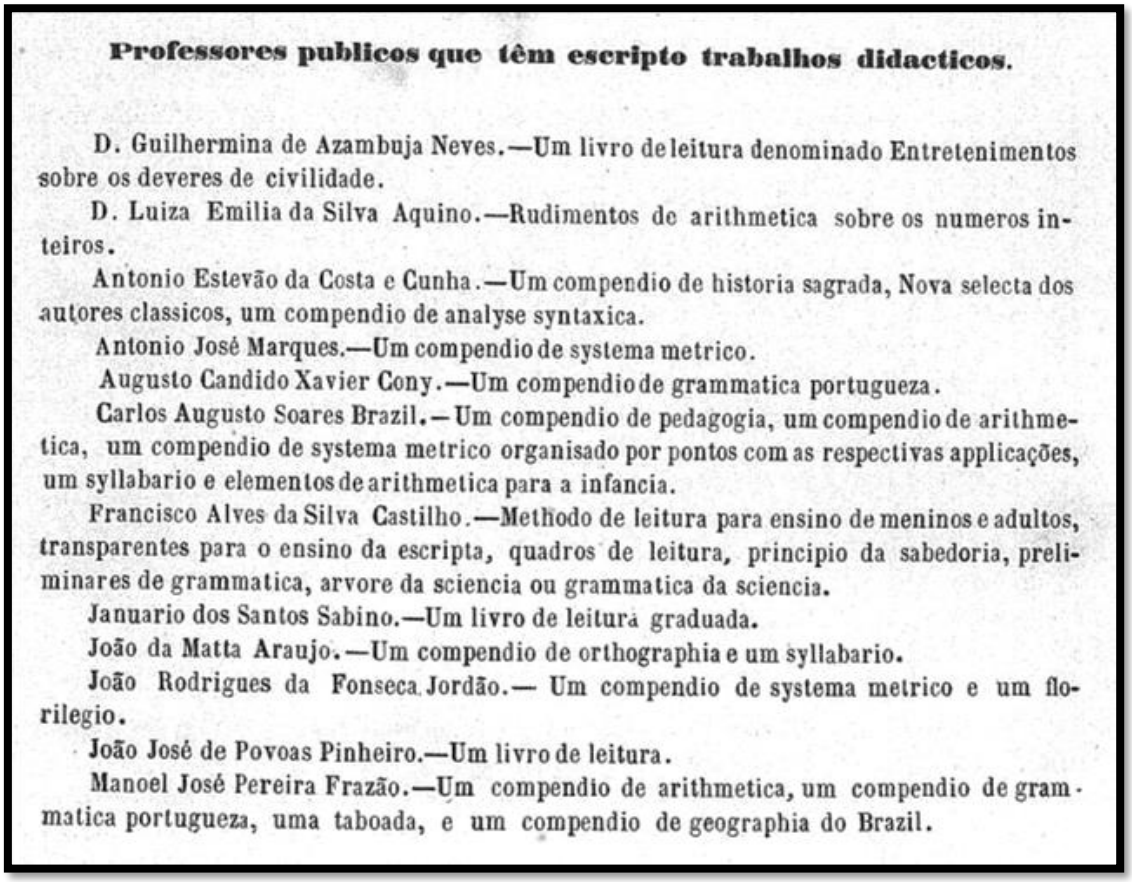
Neste período, os inspetores-gerais, integrantes do Conselho Diretor da Instrução Pública[5], foram os encarregados por deliberar a utilização dos livros nas escolas. Estas deliberações apresentavam muitas controvérsias, tardavam em ser concluídas, exigiam período de experimentação com os estudantes e há registro de várias manifestações negativas de professores contra seus resultados, pois cada autor tinha que arcar com os valores da produção inicial juntamente às editoras, o que não era barato. A título de exemplificação, mencionaremos que em 1855, no relatório do inspetor-geral de Instrução Eusébio de Queiroz, constava somente um livro escolar para o ensino de língua portuguesa na lista de livros que seriam adotados pelo governo, a Gramática Nacional, de autoria do professor cearense Cirilo Dilermando da Silveira. Esta foi considerada a primeira gramática adotada nos cursos do Colégio Pedro II.

Dentre aqueles que cobravam transparência no processo de inspeção dos materiais propostos para fins didáticos esteve o professor Francisco Alves da Silva Castilho que, por tanto insistir, teve seu nome publicado na *Lista de professores publicos que têm escripto trabalhos didacticos,* do Relatório[6] do Ministério do Império de 1877:

[5] Os Conselhos de Instrução Pública tiveram início ainda no Império, em 1842, e vão até a primeira década do século XX. Eram, em geral, compostos por funcionários públicos com cargos de chefia e diretores de estabelecimentos de ensino. Recebiam atribuições de organização e inspeção de escolas: definir matérias e métodos de ensino, elaborar compêndios escolares, fiscalizar a conduta dos professores, entre outras da mesma natureza. Fonte: Portal MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf, Acesso 26/11/2021.

[6] Brasil. Ministério do Império: Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio (RJ) - 1832 a 1888 (pág. 451). Disponível em http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1877_00001.pdf. Acesso em 27/11/2021.

Figura 1: Fragmento do Relatório do Ministério dos Negócios do Império de 1878.



Professores publicos que têm escripto trabalhos didacticos.

D. Guilhermina de Azambuja Neves.—Um livro de leitura denominado Entretenimentos sobre os deveres de civilidade.

D. Luiza Emilia da Silva Aquino.—Rudimentos de arithmetica sobre os numeros inteiros.

Antonio Estevão da Costa e Cunha.—Um compendio de historia sagrada, Nova selecta dos autores classicos, um compendio de analyse syntaxica.

Antonio José Marques.—Um compendio de systema metrico.

Augusto Candido Xavier Cony.—Um compendio de grammatica portugueza.

Carlos Augusto Soares Brazil.—Um compendio de pedagogia, um compendio de arithmetica, um compendio de systema metrico organisado por pontos com as respectivas applicações, um syllabario e elementos de arithmetica para a infancia.

Francisco Alves da Silva Castilho.—Methodo de leitura para ensino de meninos e adultos, transparentes para o ensino da escripta, quadros de leitura, principio da sabedoria, preliminares de grammatica, arvore da sciencia ou grammatica da sciencia.

Januario dos Santos Sabino.—Um livro de leitura graduada.

João da Matta Araujo.—Um compendio de orthographia e um syllabario.

João Rodrigues da Fonseca Jordão.— Um compendio de systema metrico e um florilegio.

João José de Povoas Pinheiro.—Um livro de leitura.

Manoel José Pereira Frazão.—Um compendio de arithmetica, um compendio de grammatica portugueza, uma taboada, e um compendio de geographia do Brazil.

Fonte: Brasil, Ministério do Imperio, p.451.

Devido aos percalços causados por esta ação diretiva do governo imperial, a toda efervescência na produção editorial nacional, atrelada ao processo de escolarização, e ao rumo histórico que nos conduziu a um país republicano é que caminhamos para o segundo momento: a nacionalização do livro didático.

2.2 O processo de nacionalização do livro didático de Língua Portuguesa

Foi o monarca Dom Pedro II quem impulsionou e incentivou, sob inspiração dos ideais românticos, o nascimento de uma literatura de expressão genuinamente brasileira. A partir da segunda metade do século XIX, portanto, os currículos das escolas passam por uma reforma que incluem novas disciplinas, como História e Geografia do Brasil, e o imperador propõe a criação de gramáticas e dicionários de Língua Portuguesa, inclusive.

O percurso da nacionalização do livro didático é análogo à história da escolarização brasileira. Após as mudanças de paradigmas educacionais introduzidas pelo governo imperial em suas constantes reformas, o número de alunos matriculados cresceu exponencialmente nos municípios da Corte, conforme verifica-se em um dos quadros que compõem a pesquisa de doutoramento da professora Circe Bittencourt (1993, p.107), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo:

Quadro 1 – Crescimento escolar: 1869 – 1889

ANO	**ESCOLAS**	**ALUNOS**	**ESCOLAS**	ALUNOS
	SECUNDÁRIAS		**ELEMENTARES**	
1869	230	11.529	3.723	125.017
1889	138	24.889	8.064	266.084

Fonte: ALMEIDA, J.R.P. História da instrução pública no Brasil (1500-1889).

De fato, a educação consagrou-se como um ideal republicano e o livro didático tornou-se essencial para a consolidação deste processo. É nas últimas décadas do século XIX que o mercado editorial encontra um campo profuso para disseminar-se. A editora de maior destaque na produção de livros escolares foi a Francisco Alves. Com sede no Rio de Janeiro, em 1880, seu editor, que deu seu nome à editora, resolveu investir neste negócio por enxergar nele grande oportunidade econômica. Ele buscou alinhar-se às convicções políticas da época e procurou por autores que escrevessem livros de acordo com a moral e os princípios da Igreja. Assim, a companhia encontrou espaço no mercado e foi responsável pela publicação de verdadeiros *best-sellers*, como os livros de leitura de Felisberto de Carvalho e de Olavo Bilac, os quais atingiram milhares de estudantes Brasil afora.

A Francisco Alves também foi a responsável por produzir e distribuir uma das maiores obras voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: a *Grammatica Portugueza* do Professor João Ribeiro, que recebeu mais de 20 edições. Sua abrangência já estava anunciada na contracapa: fora considerada o maior fenômeno editorial do período por ter sido adotada quase que pela totalidade dos cursos nos grupos escolares, sendo utilizada em *gimnasios*, escolas normais e no *pedagogium*, curso correspondente aos momentos de formação profissional

dos professores de línguas vernáculas. Como bem pontua Silva (2006, p.49) acerca do trabalho de João Ribeiro

> Assim como suas gramáticas voltadas para o colégio tornaram-se sucesso retumbante, a *Grammatica Portugueza* também estaria fadada a ter longa vida, marcada pelo prestígio e pelo reconhecimento públicos. Uma análise mais cuidadosa desta sua obra revela fatos de linguagem merecedores de comentários mais demorados e observações mais percucientes. Dividida em sete partes distintas, sua gramática apresenta-nos desde considerações meramente ocasionais de fatos linguísticos até exposições mais acuradas acerca de fenômenos pertinentes à Língua Portuguesa.

Nesta produção didática, o autor valeu-se dos ensinamentos filológicos encontrados na Réplica do Senador Rui Barbosa às defesas da redação do Projeto do Código Civil e guiou-se pelo programa de ensino de Fausto Barreto. Vale ressaltar que João Ribeiro atuou no Colégio Pedro II, onde foi professor catedrático de História Universal e diretor, sendo também o responsável pela publicação de mais de 150 edições de livros didáticos da área de Humanidades na referida Editora, dos quais foram impressos quase 1 milhão de exemplares.

Mas e quanto aos livros de leitura? Eram considerados, tanto quanto as gramáticas, manuais didáticos e sua utilização perdurou por mais de 5 décadas. Segundo Magda Soares (2001, p.39),

> [...] os manuais didáticos para o ensino de Português no final do século XIX e primeiras décadas do século XX eram as antologias (em geral associadas a uma gramática). A princípio, vinham de Portugal: livros didáticos portugueses, de todas as disciplinas, foram utilizados no Brasil durante o século XIX e nas primeiras décadas do século XX. A Seleta Nacional de Caldas Aulete – filólogo de fama, autor do dicionário conhecido como Caldas Aulete, professor do Liceu Nacional de Lisboa -, foi muito utilizada nesse período; embora denominada “nacional”, incluía autores não só portugueses, mas também brasileiros.

A obra de maior notoriedade no século XX voltada especificamente para a leitura de textos literários foi a Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet. Nela os textos eram escolhidos por seu caráter pedagógico e

moralizante, ou seja, serviam para *reforçar a concepção de leitura como instrumento de formação ética do aluno e de preservação da moral e dos bons costumes* (SOARES, 2001, p. 45). Seu conteúdo, bastante denso, com mais de 600 páginas, letras em corpo 8 e sem ilustrações, era composto de duas partes divididas em “prosa” e “poesia”. A seleção contemplava textos de escritores brasileiros e portugueses representantes das fases: contemporânea (século XIX, depois de 1820), acadêmica (século XVIII e primórdios do fluente), seiscentista (século XVII) e quinhentista (século XVI).

Os professores, com certa autonomia, faziam uso desta coletânea como um material facilitador de sua ação pedagógica, pois sabemos que, de um lado, planejavam suas aulas de português com os textos contidos nesta obra e, de outro, utilizavam os conceitos teóricos apresentados nas gramáticas. Sua primeira edição foi publicada em 1895 na Editora Paulo Azevedo Ltda., do Rio de Janeiro. Em 1917, após a produção de 5 edições, Francisco Alves comprou a editora da viúva de Azevedo porque almejava ter a Antologia em seu catálogo. Pela abastada editora, o livro se consolidou e teve sua última impressão em 1969, totalizando 74 anos de tradição no mercado editorial.

Neste início do século XX a técnica de produção tipográfica aperfeiçoou-se e os livros ganharam cores e ilustrações. A gráfica dos irmãos Weiszflog, inaugurada no ano de 1915, em São Paulo, é uma das que ofereceu livros didáticos e de literatura infantil produzidos com impressão de imagens com bastante qualidade. Em 1920 a Companhia Editora Nacional, de Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira, foi outra que se fez bastante presente no mercado editorial, pois, além de publicar as obras infantis de Lobato bastante utilizadas no ensino escolar, produziu uma série de coleções didáticas que obtiveram lugar cativo em escolas brasileiras até a década de 60.

Voltando ao período de quando é dada a Proclamação da República, é importante salientar que cerca de 85% da população brasileira era analfabeta e o governo republicano, na intenção de ampliar seu sistema educacional, decide fomentar a criação de grupos escolares, nos quais o ensino primário, agora divido em séries, inseriu novos conteúdos e métodos de ensino. Estas mudanças metodológicas ocasionadas pelo ímpeto em acelerar a alfabetização no Brasil provocaram alterações em algumas obras didáticas da época.

É nesta mudança de século, inclusive, que o ensino de português recebe maior destaque depois do quinto ano. O que fora totalmente inovador, visto que no século XIX pouca atenção foi dada às aulas de Língua Portuguesa. A maior parte do tempo escolar era despendido para as aprendizagens em Retórica e Literatura, sendo baixíssima a porcentagem de aulas dedicadas ao português nos planos – no tocante às aulas da área de Letras, isoladamente. Muito provavelmente,

> (...) tal interesse no idioma nacional teve lugar na escola secundária apenas pela razão de passar a ser exigido como preparatório para os exames de ingresso aos cursos superiores, fato que levou um grupo de linguistas brasileiros, ligados ao Colégio Pedro II, a desenvolver a gramatização brasileira do português e que se preenchesse a lacuna da falta de um programa específico para os exames preparatórios. (BASTOS, BRITO, HANNA, 2006, p.68-69).

Os ideais republicanos que abriram o século XX engendraram novas forças sociais, políticas e culturais, bem como refletiram o conflito de pensamento das correntes divergentes da época. Diversos setores consumaram mudanças em suas estruturas organizacionais e econômicas, em muito por influência de movimentos socioeconômicos da Europa. Até mesmo os setores educacional e editorial mudaram muito por estarem alinhados aos padrões europeus, cujo delineamento realizamos brevemente nesta pesquisa.

Desse modo, vários foram os fatores que impulsionaram o crescimento da demanda educacional nesta época e estes, consequentemente, estimularam a produção de livros escolares. Se de um lado o Estado viu-se empenhado em assumir o compromisso com a Educação brasileira por estar muito aquém da Revolução Científico-Tecnológica empreendida por Europa e Estados Unidos, por outro preocupou-se com o avanço do ensino leigo e da escola protestante, o que abriu margem para que algumas irmandades fundassem escolas em diversas províncias do país.

No ano de 1901 foi aprovado o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, cujo regulamento *estabeleceu que qualquer instituição de ensino secundário, estadual, municipal ou particular poderia se equiparar ao*

Ginásio Nacional[7], o qual correspondia ao Colégio Pedro II. Em 1911 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental por meio do decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, conhecida como Reforma Rivadávia Correia. Ela deu maior autonomia aos órgãos de educação, porque regulamentou a descentralização e desoficialização do ensino, que excluiu a necessidade de comprovação da conclusão do ensino secundário do Colégio Pedro II, uma vez que as faculdades promoveriam seus próprios exames de admissão. Nesta direção foi que, em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano voltou a tornar oficial o ensino secundário como preparatório para a admissão nas universidades e estabeleceu que a aprovação em exame vestibular era a única forma de ingresso válida para o ensino superior.

Pelo fato de que à União cabia a responsabilidade de manter unicamente o Colégio Pedro II e aos Estados somente um ginásio-modelo em cada uma de suas capitais, o número de escolas públicas no período era irrisório e grande parte dos prédios escolares pertenciam à iniciativa privada. Foram principalmente os de cunho confessional católico, os colégios que despontaram no sistema educacional dos anos republicanos. Dentre tantas, destacamos as escolas fundadas pelos Irmãos Maristas, as quais foram responsáveis por elaborar diversos materiais didáticos sob a alcunha de Coleção F.T.D.[8].

Interpretando os indícios históricos, percebemos que a virada do século XIX para o XX foi extremamente desafiadora para o ensino de língua portuguesa. Se antes havia pouco espaço para o estudo das Letras por conta da valorização da Retórica no currículo do Colégio Pedro II, por conta da descentralização e desoficialização do ensino da época que levou as faculdades a promoverem um exame próprio de admissão é que a aprendizagem da língua materna se tornou indispensável. Supõe-se que deve ter havido certa carência por professores de português e muitos devem ter encarado a missão de ensinar sem possuir conhecimentos didáticos suficientes para preparar uma aula. É neste momento, então, que nos voltamos aos modelos estrangeiros. Devido à conjuntura

[7] Informações coletadas no site mantido pelo governo brasileiro que se dedica a registrar a memória da administração pública brasileira. Link de acesso a fonte: http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/850-colegio-pedro-ii Acesso em 08 jun. 2023.

[8] As iniciais da Editora FTD são uma homenagem a Frère Théophane Durand, Irmão Superior-Geral do Instituto Marista de 1883 a 1907.

instaurada, surgiu a necessidade da existência de um material didático que direcionasse didático e metodologicamente as aulas que seriam dadas e a Coleção F.T.D. foi trazida da França para o Brasil na intenção de suprir esta lacuna.

Esta coleção de livros didáticos foi idealizada na França, em fins do século XIX, mas foi no cenário educacional brasileiro que ela se consolidou como instrumento didático entre professores e alunos. Foi promovida por Isidoro Dumont no período em que este desempenhava a função de diretor do colégio do Carmo e do Arquidiocesano, mas seu editor era Emanuel Vitte, que trabalhava desde Lyon, França, e remetia os manuais didáticos para a cidade de Santos, em São Paulo, local de onde os maristas realizavam a distribuição. Em 1911, a fim de satisfazer os pedidos de seus clientes e oferecer um serviço mais especializado é que a Livraria Francisco Alves se tornou a distribuidora oficial desta exitosa coleção de manuais didáticos e aos poucos este material começou a ser impresso no Brasil. Nesta coletânea de livros escolares estava o *Novo Manual de Língua Portugueza* (NMLP), produção que não foi atribuída a um autor específico, e sim a "*uma reunião de professores*", segundo consta em sua apresentação.

Pelo exposto em Azzi (1999, p.154), a coleção F.T.D. fora idealizada sob o lema *"Deus, Pátria e Família"* e especializada na produção de materiais didáticos para os ensinos primário e secundário por meio das seguintes normas:

> 1ª) Respeitar sempre a moral mais rigorosa, pelo culto a Deus, à Pátria e à Família.
> 2ª) Suavizar o ensino pelo emprego dos melhores métodos pedagógicos.
> 3ª) Torná-lo prático quanto possível, pela multiplicidade dos exercícios de aplicação.
> 4ª) Adaptar-se, no que diz respeito à extensão dos programas, a todas as exigências das Escolas Superiores.

Para tratar do caráter moralizante contido nas obras desta coleção é que Washington Silva de Farias defendeu, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sua tese de doutorado intitulada "Sentidos da língua e do sujeito a ensinar-aprender no Brasil: o discurso da coleção novo manual de língua

portuguesa F.T.D. (1909-1943)". No ano de 2010, o agora professor efetivo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) visou investigar a história do ensino de língua portuguesa no Brasil a partir da análise do discurso da coleção didática Novo Manual de Língua Portuguesa e nesse intento esclareceu-nos, no resumo de sua tese, que

> (...) este significaria o ensino da língua não apenas como questão pedagógica, mas também como questão política, isto é, como tentativa de conformação da língua e do sujeito brasileiros a determinados projetos de poder e de saber. Desse modo, os manuais de ensino de língua analisados se revelaram um importante observatório da construção da identidade linguística, escolar e social do brasileiro na primeira metade do século XX.

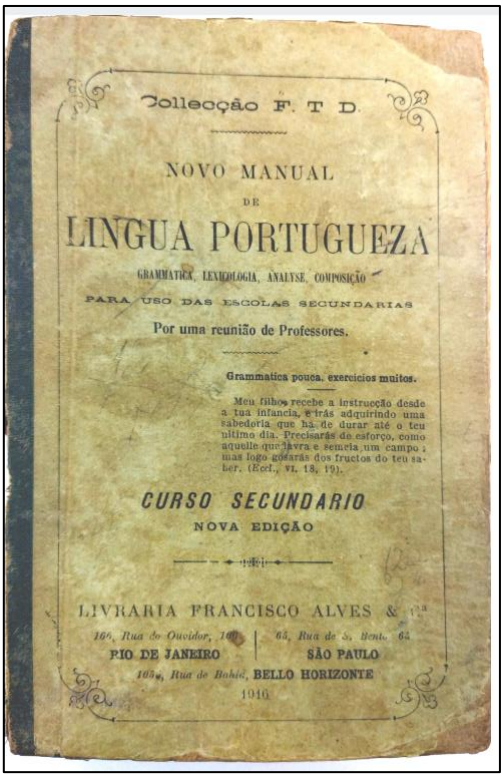
Peça fundamental do nosso *corpus*, a obra *Novo Manual de Língua Portugueza* (NMLP) representa, para o cenário histórico da educação brasileira, uma inovadora maneira de composição de manual didático para o estudo preparatório do português ao oferecer um material com "*grammatica pouca, exercícios muitos*". Isto é, até então era costume utilizar uma gramática, com os pressupostos teóricos e normativos da língua, juntamente a um livro de leitura com textos selecionados para serem utilizados em conjunto. Com este novo tipo de instrumento de ensino, os professores tiveram a presença de textos atrelados a atividades propostas para o "treino" e prática das aprendizagens em gramática, escrita e leitura, com enfoque na aprovação dos exames para ingresso nas faculdades. Washington Silva de Farias defende, inclusive, que é muito provavelmente que seja este o primeiro título de obra didática, no Brasil, dedicado ao ensino de língua portuguesa estruturado aos moldes do que conhecemos hoje como livro didático de português (LDP).

Em seu trabalho, o pesquisador apresentou uma coletânea de manuais didáticos para o ensino de português do início do século XX pertencentes à Coleção F.T.D. e esclareceu que o NMLP de 1916 representava as publicações didáticas que tinham como público-alvo os estudantes do Curso Secundário, os quais, na faixa entre 14 e 15 anos de idade, preparavam-se para os "Programmas de admissão de algumas Escolas superiores" daquela década.

2.3 A guinada do mercado editorial brasileiro na primeira metade do século XX: o caso da livraria Francisco Alves e da Editora FTD

Quando se pretende dissertar sobre a questão do livro didático (LD) por meio do viés historiográfico, sabe-se que também se trata de dissertar sobre como o saber escolar foi instituído. No *corpus* desta pesquisa, os objetos a serem analisados e comparados se situam em recortes temporais datados do início dos séculos XX e XXI, mas para compreender a relevância de cada um no tempo dado, faz-se necessário recriar o mapa que nos encaminhou a estes pontos de partida.

Tanto o LD *Novo Manual de Língua Portugueza*, de 1916, quanto o *Novas Palavras – Volume 1*, de 2016, carregam a marca F.T.D em suas capas. Para a análise que nos propomos a realizar aqui, além de compreender o cenário que instaurou as políticas públicas para produção e distribuição do livro didático, precisamos vislumbrar como o mercado editorial se compôs no período de desenvolvimento do saber escolar e do surgimento das escolas brasileiras. Eis a capa dos dois LD que compõem o *corpus* desta pesquisa:


Collecção F. T. D.

NOVO MANUAL
DE
LINGUA PORTUGUEZA

GRAMMATICA, LEXICOLOGIA, ANALYSE, COMPOSIÇÃO
PARA USO DAS ESCOLAS SECUNDARIAS

Por uma reunião de Professores.

Grammatica pouca, exercicios muitos.

Meu filho, recebe a instrucção desde a tua infancia, e irás adquirindo uma sabedoria que ha de durar até o teu ultimo dia. Precisarás de esforço, como aquelle que lavra e semeia um campo; mas logo gosarás dos fructos do teu saber. (Ecc., VI, 18, 19).

CURSO SECUNDARIO
NOVA EDIÇÃO

LIVRARIA FRANCISCO ALVES & C.ia
166, Rua do Ouvidor, 166 | 64, Rua de S. Bento, 64
RIO DE JANEIRO | SÃO PAULO
105, Rua de Bahia, BELLO HORIZONTE
1916

Figura 2: Capa do livro Novo Manual de Língua Portugueza, de 1916.

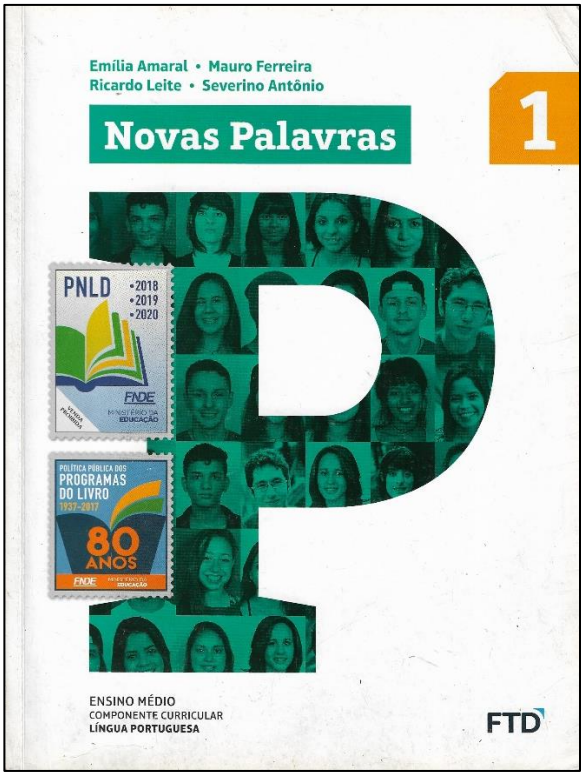


Figura 3: Capa do livro Novas Palavras – Volume 1, de 2016.

Neste intento, relataremos como a consolidação do mercado editorial brasileiro se deu principalmente por meio da comercialização de LD para, assim, partirmos em busca da resposta a um dos nossos questionamentos: configuraria o livro didático de língua portuguesa uma peça comercial mais que ou tanto quanto uma ferramenta pedagógica?

Se quisermos atribuir a uma figura o sucesso da consolidação do mercado editorial brasileiro, certamente chegaremos ao nome de Francisco Alves de Oliveira, livreiro-editor da Livraria Francisco Alves, a mais antiga em funcionamento no país. Este que é considerado por muitos como o "rei do livro", sai de Portugal ainda jovem e vem para o Brasil, em 1863, a fim de trabalhar junto ao tio, o imigrante português Nicolau Antônio Alves[9], na Livraria Clássica, estabelecimento que teve como missão atender ao incipiente público escolar da Corte e que, com o tempo, tornou-se uma livraria-editora especializada em materiais didáticos.

Fundada em 1854, a Livraria Clássica inserta-se num período de grandes transformações socioeconômicas oriundas do Brasil Império, responsável pelos investimentos em variadas áreas como no transporte, nas comunicações e na ampliação das organizações mercantil e bancária, as quais propiciaram o desenvolvimento do mercado interno. Ao mesmo tempo, ganha mais robustez o trabalho da imprensa e das novas instituições escolares, sendo estes os principais fatores que contribuíram para o crescimento do público-leitor e para o desenvolvimento de um mercado voltado ao livro didático. Este também foi o ano de publicação do Decreto nº 1331A que estabeleceu o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, o qual, dentre outras medidas, declarava que "o material escolar seria fornecido pelo Estado"[10]. Embora o cumprimento pleno deste decreto não tenha ocorrido, é ele quem abre precedentes para que se efetivem parcerias entre poder público e editoras privadas de livros escolares.

A pesquisadora Marcia de Paula Gregório Razzini investiga, entre outros tópicos, a produção de livro didático no Brasil em relação à expansão da escola

[9] Nicolau Antônio Alves (1827-1902), natural de Cabeceiras de Basto, província de Minho em Portugal, emigrou aos 12 anos incompletos e em 26 de janeiro de 1839 chega ao Rio de Janeiro. Seu sobrinho Francisco Alves de Oliveira, nascido aos 02 de agosto de 1848 (também em Minho, Portugal), chegou ao mesmo estado brasileiro em janeiro de 1863, ainda com 14 anos.
[10] Afrânio Peixoto, *Noções de História da Educação*, 3. Ed., São Paulo, Nacional, 1942.

pública. Em seus escritos, relata que foi a partir de 1809 que os primeiros LD brasileiros saíram dos prelos da Imprensa Régia (a posteriormente intitulada Imprensa Nacional), sendo que

> Na segunda metade do século XIX, registra-se um crescimento paulatino do segmento em editoras privadas, como a Garnier, a Laemmert e a Nicolau Alves (...), estabelecidas no Rio de Janeiro e então responsáveis por mais de 44% de toda a produção brasileira de livros escolares, conforme informava o *Catálogo do Museu Escolar Nacional* de 1885. Tal produção enfrentava a concorrência de obras importadas, vindas sobretudo de Portugal e da França, países onde também eram impressos muitos de nossos livros, principalmente em momentos de câmbio favorável ou quando a variação nas regras comerciais tornava a importação de papel mais onerosa do que a importação de livros. RAZZINI (2016, p.79)

Circe Bittencourt (2008, p.63), outro importante nome na pesquisa sobre a história do livro didático no Brasil, relata que o LD *proposto como base na instalação de instituições escolares públicas deveria encarregar de uniformizar o saber escolar, de construir uma forma de pensar ciência e de reforçar a disseminação de crenças religiosas oficiais*. Porém, o Estado não incumbiu a si a tarefa de produzi-lo e entregou nas mãos da iniciativa particular o direito de fabricá-lo. A partir desta tomada de decisão, nota-se que há interesses econômicos em torno do setor educacional que ultrapassam os ideais pedagógicos de construção de um instrumento tão poderoso quanto o LD, já que dele advém não só os saberes científicos a serem transmitidos aos estudantes, mas a didática e a metodologia que os professores aplicariam em sala de aula. A autora também evidencia que

> As editoras, ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o livro didático, cuidaram de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista. Para captar esse processo, buscamos seguir a trajetória das principais editoras das obras didáticas acompanhando a transformação de objeto cultural em bem de consumo em um produto da indústria cultural destinado a ser consumido em larga escala e que editores e autores têm interesse em comercializar, e como as demais

> mercadorias que circulam no mercado passou a produzir lucro para as empresas que se organizaram a partir do século XIX.

Despretensiosamente, a Clássica iniciou seus atendimentos para o mercado escolar e por cinquenta anos revelou-se como a maior livraria-editora do país. Seu sucesso se deu pela implementação de uma nova mentalidade empresarial, por práticas comerciais inspiradas nas atuações dos mercados editorais da França e Inglaterra, os quais consolidaram o modo capitalista e burguês de produção de livros, mesmo estando em um país escravocrata como o Brasil que então se apresentava[11].

Em 1882, tio e sobrinho firmam o contrato de formação da sociedade Alves & Cia. para que Francisco Alves pudesse estabelecer-se como diretor da empresa, uma vez que Nicolau precisou se afastar por problemas de saúde. Passados doze anos, o sobrinho compra a parte do tio e se torna, então, o único dono do negócio.

Aníbal Bragança, que foi livreiro e professor da Universidade Federal Fluminense por quase 30 anos, dedicou-se à pesquisa da História do Livro e da Leitura no Brasil e, por conta disto, escreveu muito sobre a trajetória de Francisco Alves. Em seus registros, ele reforça que

> Na segunda metade do século XIX as lutas político-ideológicas, especialmente, em favor da Abolição da escravatura e pela República, criaram um ambiente que favorecia maior interesse pela leitura, de jornais e livros, oferecendo novas oportunidades para o setor, especialmente, para o de livros escolares, ao qual Francisco Alves mais se dedicou. (BRAGANÇA, 2004)

Notadamente, o mercado livreiro impulsionado pelo Rei do Livro – Francisco Alves – no final do século XIX encontrou no ramo dos livros escolares

[11] Por conta de mencionarmos aqui sobre a consolidação do público-leitor brasileiro no período do Brasil Império, convém deixar claro que este público representava a parcela majoritariamente branca de nosso povo, pois por quase todo o século XIX escravizados foram impedidos de acessar o saber escolar. O direito de cidadania apresentado na Constituição de 1824 os excluiu. O regulamento do Município da Corte sobre a instrução primária e secundária de 1859, redigido por Coutto Ferraz, então presidente da província do Rio de Janeiro, também impediu os escravos – ainda que fossem libertos ou livres – de frequentarem as escolas. O decreto de 1871, que legislou sobre a obrigatoriedade do ensino primário a todo menino maior de 7 anos e menor de 12, isentou de tal obrigação "os filhos de mulheres escravas", o que excluía, inclusive, os que já nasceram libertos por conta da Lei do Ventre Livre promulgada no mesmo ano.

um meio de expansão bastante eficiente. Em artigo publicado no ano de 2016, Aníbal relata sobre o sucesso da inauguração da filial de São Paulo da Livraria Clássica, de Alves e Companhia, no ano de 1894, além da aquisição realizada por Francisco Alves, em 1897, da parte que cabia ao tio na sociedade, estabelecendo-se, então, como proprietário pleno da empresa. Toda a imprensa da época acompanhou com satisfação o crescimento dos negócios da, agora, Livraria Francisco Alves e vibrou com cada nova abertura de sede.

O pesquisador ainda evidencia que foi a influência dos portugueses neste ramo de mercado que *assegurou a continuidade de valores que foram básicos na formação, constituindo os alicerces sobre os quais se formou a cultura brasileira* (BRAGANÇA, 2016, p.17). Estabelecendo um paralelo com o que discute Circe Bittencourt (2008, p.61) ao elucidar acerca do alcance dos LD no processo de escolarização brasileira, observamos que tal influência deu espaço para que o Estado estabelecesse o controle do saber que era propagado na escola, bem como, também,

> Os discursos de grupos de intelectuais instalados no poder ou próximos a ele, compostos por administradores, políticos e/ou educadores expressaram a forma como o Estado liberal brasileiro elaborou sua política cultural, procurando disseminá-la, primordialmente, pela instituição escolar. A política do livro escolar representou um dos traços característicos da produção cultural feita por uma elite que procurava se inserir no mundo "civilizado", preservando, de maneira intransigente, privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática.

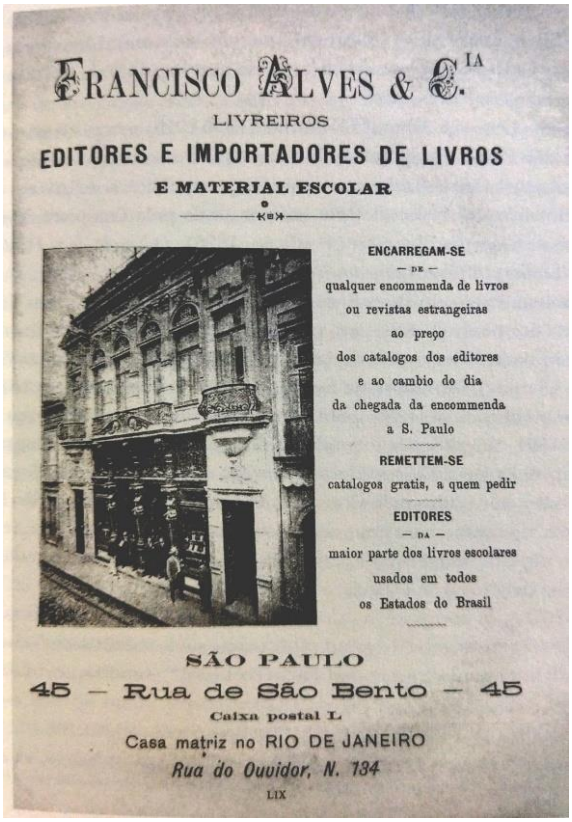
Francisco Alves corresponde àquela figura do imigrante europeu que se empenhou em participar do cenário político brasileiro com a intenção de contribuir e somar esforços junto ao clima de renovação e altas expectativas que envolveu a passagem do século XIX para o XX, período de transição do Brasil Império para o Republicano. Tal constatação se comprova quando da surpresa vivida na abertura de seu testamento, em 1917: havia deixado toda a sua fortuna para a Academia Brasileira de Letras. De fato, houve um movimento singular de livreiros-editores estrangeiros que adentraram no universo de produção de livros didáticos de nosso país visando, primeiramente, o lucro de um mercado em

ascensão e, posteriormente, a oportunidade de firmar seus nomes nas lápides da cultura nacional de um Estado que estava se constituindo enquanto democracia.

O dono da primeira grande editora do país dedicou-se massivamente na conquista pelo pódio na comercialização, edição e produção de livros escolares, enfrentando os concorrentes por meio de forte publicidade e oferta abundante de títulos. Quando necessário, adquiria as firmas concorrentes para, assim, obter os direitos de edição e produção das obras das quais eram proprietárias. Um bom exemplo foi quando o livreiro se engajou na compra dos direitos autorais da renomada obra *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos Laet, material dedicado ao fomento da leitura nas aulas de língua portuguesa e que fora amplamente utilizado nas escolas brasileiras do século XIX até meados da segunda metade do século XX. A historiadora Circe Bittencourt (2008, p.67) descreve que ele fazia questão de provocar certo alarde na divulgação de suas aquisições.

Por este anúncio, temos uma amostra de sua atuação no mercado livreiro da época:

Figura 4: Anúncio publicado no *Almanaque Melillo*, 1904.



Fonte: Razzini (2016, p.97)

Na tabela a seguir conseguimos inferir o porquê de ser a Livraria Francisco Alves a maior líder na distribuição de LD no Brasil. De seus 1.303 títulos editados e publicados até a metade do século XX, pouco mais de 800 correspondiam a livros de ensino:

Figura 5: Tabela com os dados da Produção da Livraria Francisco Alves de 1860 até 1954.

Produção da Livraria Francisco Alves – Novos Títulos/Décadas – até 1954

Período por década	*1860*	*1870*	*1880*	*1890*	*1900*	*1910*	*1920*	*1930*	*1940*	*1950*	*Sem data*	*Total*
Literatura		1	2	9	16	75	51	16	9	4		183
Belas-Artes									3			3
História e Geografia				1		1	7	2	1	2		14
Ciências Sociais e Políticas				4	8	68	5	12	4	1		102
Ciências Puras e Aplicadas				2	2	14	19	23	4			64
Vulgarização e Conhecimentos Úteis			1		2	14	4	7	2	3		33
Línguas			2	1	7	14	2	6	2			34
Livros de Ensino	2	16	41	86	87	130	79	138	176	55	16	826
Livros Religiosos		2	5		5	3	1	1	1			18
Fora do Catálogo de 1954					2	23	1					26
Total	2	19	51	103	129	342	169	205	202	65	16	1303

Fonte: Razzini (2016, p.93)

Neste início de século XX, a Francisco Alves pavimenta sua liderança no mercado por meio da aquisição dos direitos autorais de obras consolidadas, as quais já tinham certa clientela e reputação. Em 1909, outra grande livraria, a Laemmert, por conta do incêndio que marcou o encerramento de suas atividades comerciais, vende os direitos de seu acervo didático a ela. Mas é nessa primeira década, também, que essa livraria foi a responsável pela coprodução dos LD que até hoje permanecem no mercado editorial das obras didáticas brasileiras: a coleção F.T.D, dos Irmãos Maristas, como vimos anteriormente.

Inicialmente conhecida por Congregação dos Pequenos Irmãos de Maria, a Congregação dos Irmãos Maristas foi fundada na França pelo Padre Marcelino Champagnat, em 1817. De acordo com os registros da historiadora Circe Bittencourt (2008, p.68), em 1897 a congregação dos Irmãos Maristas inaugurou uma escola em Congonhas do Campos, Minas Gerais, e se espalhou rapidamente pelo país, impulsionada por Frère Théophane Durand, o gestor da ordem nesta época. O nome escolhido para representar a editora é constituído das iniciais de seu nome e foi ele que, na França, incentivou os demais irmãos a escreverem manuais didáticos, nascendo, assim, a Coleção F.T.D. Em 1902, inicia-se o processo de tradução e adaptação das obras didáticas francesas para o português com a finalidade de atender não só os colégios filiados à ordem, mas diversas outras escolas brasileiras que surgiam a cada ano.

A maioria dos manuais didáticos da Coleção eram produzidos em Lyon, cidade que sediava a Congregação, porém conforme a demanda crescia, crescia também a dificuldade em enviar um número grande de remessas de livros impressos. É por isso que por muitos anos a FTD contou com o trabalho da editora Francisco Alves para comercializar suas obras didáticas e esta, por sua vez, atuava como coeditora e distribuidora de parte de suas coleções. Conforme a pesquisadora apresenta

> A produção da coleção FTD no início do século atual, em São Paulo, correspondeu à demanda de obras marcadamente europeias, provenientes dos novos colégios católicos implantados pelas ordens religiosas que se expandiam, especialmente nas áreas de imigração, incluindo os próprios Colégios Maristas criados em São Paulo e Minas Gerais. (BITTENCOURT. 2008, p.68)

Nas duas primeiras décadas do século XX, elas, juntamente com a H. Garnier (já em vias de estagnação), dominaram o mercado editorial de livros escolares. A Francisco Alves representava o monopólio e a F.T.D. alcançava cada vez mais seu espaço até converter-se em uma das principais editoras de livros didáticos do país, despontando como líder de mercado a partir da década de 60. A editora do “rei do livro” ainda não encerrou seus trabalhos e é atualmente considerada como a editora brasileira mais antiga em atividade.

O trabalho com obras didáticas desenvolvido pelos Irmãos Maristas, na segunda metade do século XX, ganhou notoriedade por apresentar metodologia própria. Sob a alcunha de Método FTD, eles iniciaram a confecção dos materiais que ficaram conhecidos como Livro do Mestre, os quais serviam como manuais, para os professores, e enorme fonte de atividades, para os alunos. Apesar da ideia simplista, foi a importância dada ao método que levou a FTD ao topo do mercado editorial brasileiro, popularizando-se tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino.

Segundo informações de seu site oficial[12], a editora atende atualmente a 16 milhões de estudantes da Educação Básica todos os anos e de acordo com o que foi publicado ano passado no portal digital do periódico Diário do Comércio[13]:

> A FTD Educação liderou o fornecimento das soluções educacionais para Ensino Médio nos programas do Ministério da Educação (PNLD), que implanta em todas as unidades do País a nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular). “Ineditamente, somos a única empresa de educação do setor que tem uma enorme presença nas escolas privadas e nas redes de educação pública. Acreditamos que se transforma uma sociedade com educação para todos. Equidade é a palavra que nos norteia para sermos coerentes com nosso propósito de transformar a sociedade por meio da educação.”

Não restam dúvidas de que o rastro histórico pavimentado pela FTD comprova seu grande sucesso enquanto empresa. Hoje, com faturamento anual de R$ 1 bilhão, a editora tem cravado seu nome em algumas edições da lista do *Global Ranking of the Publishing Industry*[14], o relatório anual que traz uma análise do ranking dos maiores grupos editoriais do mundo. Para estar nesta lista a editora precisa obter lucros acima dos 100 milhões de euros e no ano de 2021

[12] Site oficial da FTD com a história da rede: https://ftd.com.br/sobre-nos/ Acesso: 14 mai. 2023.
[13] Endereço do portal digital do jornal Diário do Comércio: https://diariodocomercio.com.br/negocios/aos-120-anos-ftd-evolui-posicionamento/ Aceso: 16 mai. 2023.
[14] Sempre próximo ao final do ano, veículos midiáticos realizam a cobertura dos principais eventos do mercado editorial mundial com o consultor austríaco Rüdiger Wischenbart e publicam o ranking Global 50. O último mapeamento, lançado em 2022, pode ser visto no endereço: https://www.publishersweekly.com/binary-data/Global50_2021.pdf Acesso: 14 mai. 2023.

ela ocupou o 55º lugar dentre livrarias do mundo inteiro, apresentando um faturamento de 139 milhões.

Ainda de acordo com as informações contidas em seu site oficial, o grupo FTD Educação tem sua atuação no mercado editorial de livros didáticos baseado nestes quatro pilares:

> **Parceira:** Mantendo um relacionamento próximo a escolas, professores, alunos e famílias há mais de 120 anos.
> **Inovadora:** Sempre atenta à evolução das necessidades dos nossos públicos.
> **Flexível:** Capaz de acompanhar e evoluir com as mudanças considerando contextos e pontos de vista internos e externos.
> **Humana:** Trabalhando para formar seres humanos preparados para os desafios do mundo.

O fato de ser a FTD a editora que esteve presente no desenvolvimento dos instrumentos metodológicos dos professores que lecionaram desde os primeiros anos da fundação do processo da escolarização brasileira e que, tendo permanecido atuante durante todo o século até os dias de hoje, configurou-se em uma das maiores produtoras e distribuidoras de livros didáticos do país, pode revelar indícios que comprovam a hipótese que gerou nossa pergunta de pesquisa.

2.4 Políticas públicas voltadas para a produção do livro didático no Brasil

É mister dedicar espaço para delinear as medidas governamentais que sucederam o período republicano, porquanto delas depreenderão a fase em que os livros didáticos se multiplicam e logram espaço nas salas aulas de quase todos os estudantes brasileiros, sejam estes ricos ou pobres, habitantes do sul ou do norte. O movimento anterior de nacionalização evidenciou o eixo central que nos instiga tanto a realizar pesquisas acerca do uso dos materiais didáticos nas escolas: seria o livro didático um instrumento profícuo para o ensino-aprendizagem das disciplinas da grade curricular vigente, peça fundamental para a manutenção do lucro no mercado editorial e/ou um dos fatores que implicam na disseminação de um projeto de nação para o povo brasileiro? Para refletir

sobre tais objeções, é necessário percorrer a trajetória das ações político-educacionais da Era Vargas até o século atual.

O Ministério da Educação, instaurado no ano de 1930, viu-se na incumbência de expandir o número de escolas em todo território nacional devido às exigências da Constituição Federal de 1934, a qual dedicava, pela primeira vez, um capítulo inteiro para a educação, orientando a União, essencialmente, a "[...] traçar as diretrizes da educação nacional" (Brasil, 1934, art. 5, item XIV) e "[...] fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados" para "[...] coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país" (Brasil, 1934, art. 150, item a).

Na década de 30 o número de escolas aumenta significativamente e em 1938, por conta das demandas relacionadas às práticas de reorganização da administração pública e de reestruturação do sistema educacional brasileiro determinadas pelo Estado Novo, cria-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), órgão que vai estabelecer os imperativos de regulamentação, controle e padronização dos livros didáticos em todo o país. Em consequência disto,

> [...] os livros didáticos tornar-se-iam, portanto, bons instrumentos para a veiculação do ideal nacionalista de Vargas no que se refere, por exemplo, à preservação da língua portuguesa [...], o respeito à pátria, [...] e à educação moral e cívica. (SCHWARTZMAN, BOMÉNY & COSTA, 2000, p. 93)

Centralizar todas as atividades que envolvem o processo de elaboração do livro didático de maneira burocrática facilitou para que o governo assegurasse certa uniformidade no desenvolvimento dos conteúdos a serem inseridos nas obras escolares. Na legislação proposta,

> Questões técnicas e pedagógicas foram abordadas visando também à construção da unidade nacional. Os livros deveriam ser escritos em português, seguindo as normas da ortografia estabelecidas pela lei, para evitar a influência estrangeira na formação das crianças, considerando abusivo o uso de termos e gírias regionais, respeitando conceitos científicos e preceitos fundamentais da pedagogia legitimada pelo regime. (FERREIRA, 2008, p.45)

O ministro da Educação, Gustavo Capanema, foi o gestor responsável pelo decreto-lei nº1.006, de 30 de dezembro de 1938. Embora esta norma tenha apresentado – em seu artigo 20 – diversas causas que dificultariam a autorização de livros didáticos por seu caráter repressivo, *não houve censura de caráter político-ideológico, mas também não se apresentaram para avaliação livros passíveis de condenação* (KAZUMI, 2012, p.188).

O Arquivo Gustavo Capanema guarda a lista de livros didáticos inscritos para o julgamento dos integrantes do CNLD. Da data de seu surgimento até 31 de dezembro de 1941, a Comissão avaliou somente 12 dos 238 livros de Português que deram entrada no Ministério, dos quais 10 obtiveram autorização negada e 226 aguardavam autorização para serem impressos. Em algumas disciplinas havia uma quantidade maior de livros autorizados, em outras menor, mas o atraso foi generalizado e provocou tensão entre os autores e editoras. Tal morosidade no processo avaliativo pode ser justificada, dentre outros motivos, pela lentidão no estabelecimento da formação do quadro dos 17 intelectuais responsáveis por examinar as obras, posto que levou cerca de 8 meses para concretizar-se.

Um dos 12 livros de Português que foi autorizado pela CNLD a ser utilizado nas escolas do país foi *Lições de Português*, de Sousa da Silveira. Com primeira edição em 1921 e última em 1983, a obra logrou, no relatório de 1941, a tão almejada permissão para continuar em uso. Ela sempre teve grande acolhida pelo público, dispondo até de edições esgotadas, mas há um detalhe que não pode ser obliterado: Álvaro Ferdinando de Sousa da Silveira, nome completo do autor, era um dos 17 membros da Comissão Nacional do Livro Didático responsáveis por examinar e conceder autorização aos livros didáticos.

Realmente houve um número significativo de obras didáticas autorizadas cuja autoria pertenceu a examinadores do CNLD. Por esta e outras razões é que a administração de Capanema, em relação aos livros didáticos, causou controvérsia entre os demais autores que ansiavam pela aprovação de seus materiais. Muitos deles se manifestaram publicamente em cartas exigindo clareza no processo avaliativo e explicações quanto às negativas recebidas pela comissão. Os vários intelectuais que trabalharam junto a ele nesta e em outras áreas de atuação do Ministério da Educação e Saúde constituíram no que Helena Bomeny alcunhou de *Constelação Capanema* e são apontados como

fator preponderante na legitimação das ideias do ministro e, consequentemente, do governo.

Por esta sequência de narrativas, nota-se que sua gestão se mostrou tão controversa e singular quanto todo o varguismo em que esteve instalada. Gustavo Capanema Filho foi o homem que articulou parcerias com liberais e intelectuais. Inusitadamente, incorporou suas ideias coercitivas como plano de fundo de um cenário de nacionalização da educação ao mesmo tempo que promovia inovadoras políticas públicas. Atuou de maneira ativa durante todo o período em que se engajou no projeto de consolidação do sistema educacional brasileiro, fosse à frente do ministério ou responsável por outras funções, como a da relatoria do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases. Seu reconhecimento enquanto idealizador de uma educação elitista e conservadora nos enseja a compreensão dos interesses e demandas educacionais da época, afinal, atesta-se que Capanema esteve inserido em um governo autoritário e burocrático e, assim, compactuou com essas ideias imprimindo suas perspectivas de educação no sistema de ensino brasileiro.

A partir de 1946, com o fim da gestão Capanema e sob vigência da nova Carta Constitucional, as discussões sobre o andamento do sistema educacional brasileiro, estimuladas predominantemente pelos artífices do Movimento da Escola Nova, intensificam-se. Isto ocorreu principalmente em função da escrita do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, encetado em 1948 e finalizado em 1968, ano da promulgação desta lei, e como pontua Vieira (2007, p.30):

> Os primeiros anos da redemocratização são agitados também no campo da educação, revelando elementos de contradição que expressam uma sintonia com o contexto político [...]. Pode-se dizer que o conceito de democracia limitada também se aplica às ideias pedagógicas que circulavam no período. Assim, não é de estranhar a convivência entre tendências conservadoras e liberais, traço marcante do debate traduzido na Constituição de 1946.

Na busca por engajar um plano de expansão escolar que organizasse fundamentos, estruturas e normatização para o sistema educacional brasileiro é que, em 1961, foi sancionada a lei nº 4.024, proposta pelo Ministro da Educação

Clemente Mariani. Para atender à ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo, a LDB passa por ajustes e há, então, uma nova sanção: a lei de nº5.540/68, aquela que reformou a estrutura do ensino superior, sendo, por conta disso, conhecida como lei da reforma universitária. A Comissão Nacional do Livro Didático encerra suas atividades em 1969 e dois anos depois a lei 5.692/71 instituiu alterações importantes ao reconfigurar a nomenclatura de ensino primário e secundário para ensino de 1º e 2º graus, bem como a determinação das disciplinas obrigatórias para compor o currículo escolar brasileiro.

Nesse ínterim, o governo firma um acordo entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (Acordo MEC-USAID), responsável por repassar auxílio financeiro ao mercado editorial e outras grandes editoras, como a Ática e a Moderna, surgiram. Aos órgãos técnicos da USAID foi delegado todo o controle de elaboração, produção e distribuição dos livros, bem como a função de orientar as editoras brasileiras nos processos que envolviam a aquisição de direitos autorais de editoras estrangeiras.

As mudanças político-educacionais do período impulsionaram a venda de materiais didáticos, já que os anteriores entraram em obsolescência e se fez necessária grande reformulação em suas configurações. O livro didático é aprimorado, apresenta uma nova estética e, enfim, ocorre a distribuição de exemplares a estudantes mais pobres. Convém demarcar que o setor econômico do país cresceu substancialmente no período compreendido entre o final da década de 60 e a metade da década seguinte, a chamada época do “milagre econômico”.

Dentre os autores desta fase que encabeçaram o mercado de livros didáticos para ensino de Português nas escolas, destaquemos o nome do professor Hermínio Sargentim, cujos livros de Português, produzidos pela editora do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), atingiram milhões de tiragens.

2.5 O surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o fenômeno da multiplicação do livro didático

A partir da segunda metade do século XX, o país passou por um notável crescimento populacional, fato que explica o alto índice de analfabetismo no

Brasil mesmo havendo desenvolvimento do sistema educacional. Oliveira (2007, p.668) relata que entre 1975 e 1999, o número de alunos matriculados aumentou aceleradamente: foi de 19,5 milhões para 36 milhões. Porém, o sistema oficial, sem condições de acompanhar a expansão de matrículas, abriu espaço para o setor privado, o qual fez da educação um negócio vantajoso. Neste período, a rede de ensino privada se propagou demasiadamente sem que houvesse preocupação com a excelência e renovação metodológica, posto que ela se pautava pelo método tradicional de ensino, circunstância que garantia a contenção de gastos e propiciava o lucro.

Graças à promulgação da Constituição Federal de 1.988, propõe-se uma ampliação dos recursos para a educação pública e o processo de democratização do acesso escolar para as classes populares indica que o livro didático precisaria atender às novas demandas, pois se antes ele moldava-se como um manual didático voltado para poucos, agora ele será um dos principais suportes no projeto de ensino de massa.

A distribuição massificada do livro didático decorrente da ampliação tanto do sistema público, quanto do privado consolidou-o como uma das mercadorias mais rentáveis do setor editorial brasileiro nas últimas décadas do século XX. Pelo Decreto Federal 91.542, do dia 19 de agosto de 1.985, criava-se o Programa Nacional do Livro Didático, política pública educacional que vigora até os dias atuais, mas somente em 1.993 é instituída a Comissão de Avaliação com a tarefa de avaliar e distribuir os livros didáticos que os professores deverão escolher.

Quando os professores recebem autonomia para escolher os livros que utilizarão em suas aulas é sinal de que: 1) ocorreu a descentralização do poder da União em avaliar e distribuir material didático, trabalho que foi assumido pelas secretarias estaduais e municipais de educação e 2) as editoras alargaram em seus catálogos o número de coleções didáticas de uma mesma disciplina a fim de que cada instituição eleja aquela(s) que mais se aproxima(m) do perfil da escola.

Estas conquistas foram promovidas pela sanção da nova LDB nº 9.394, de 1996, fundamentando, dessa forma, o cumprimento de temas que foram amplamente discutidos ao longo daquela década e ratificando a necessidade de políticas que promovessem a distribuição massiva do livro didático. O MEC

organizou o novo processo de avaliação das obras com o auxílio de especialistas de diversas áreas, advindos das universidades públicas, os quais estabeleceram critérios técnicos apresentados em documentos oficiais para que autores e editoras adaptassem os livros ao padrão exigido. Tal medida visava à melhoria da qualidade do material didático e à adequação à visão construtivista de ensino-aprendizagem.

Publicado em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi um documento que caracterizou as diretrizes apresentadas pelo Ministério da Educação e Cultura ao deliberar novas orientações para as equipes escolares na realização do trabalho pedagógico. Por meio de seu caráter reflexivo, trouxe ideias para o desenvolvimento do currículo escolar e enfoques específicos para cada disciplina, contribuindo, assim, para a atualização profissional de todos os envolvidos. No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, previu o trabalho com os gêneros discursivos, em lugar de dar exclusividade ao texto literário. Ademais, foi neste período que as editoras consolidaram a estruturação dos livros didáticos em *Versão do Aluno* e *Versão do Professor* impressas separadamente, porém do mesmo volume, bem como a preferência na produção de coleções didáticas divididas em Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Por influência direta dessas novas demandas, responsáveis por indicar novos direcionamentos à composição do conteúdo presente nos livros didáticos, é que o mercado editorial novamente se aquece. Em 2004 é fundado o Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) que contribuiu para a universalização da distribuição de obras didáticas para as bibliotecas e para os outros níveis de ensino dentro da escola pública, empenhando-se, especialmente, em distribuí-las para os estudantes do Norte e Nordeste. Estes estudantes foram prioritariamente atendidos no ano seguinte com livros didáticos de português e matemática.

A década de 2010 constatou que o livro didático havia se firmado inquestionavelmente na liderança da produção e venda de exemplares no mercado editorial. Entre o final de 2017 e dezembro de 2018 foram homologados os documentos que corresponderam à nova Base Comum Curricular (BNCC), com novas perspectivas de articulação entre as prerrogativas contidas na Constituição, na LDB e no PNE (Plano Nacional de Educação) e, também, entre Currículo e Projeto Pedagógico da escola, a partir de uma linha de pensamento

que determina metas a serem alcançadas em cada nível. Sua finalidade é uniformizar os conteúdos em toda Educação Básica (redes pública e privada devem seguir as mesmas diretrizes) e elevar a qualidade do ensino no Brasil, porquanto continua aquém do esperado, por meio de orientações que apontam um grupo de competências, habilidades e aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em cada etapa escolar.

Algumas secretarias de educação, inclusive, têm preparado materiais didáticos de apoio para realizar a recuperação e o aproveitamento das competências, habilidades e aprendizagens essenciais aos estudantes de escola pública que apresentam fragilidades. Os conteúdos inseridos neles são extraídos dos resultados das avaliações externas e internas, as quais podem ser aplicadas bimestralmente, semestralmente ou anualmente. Isto quer dizer que além de receberem o livro didático ao início do ano letivo, docentes e discentes agregam outros materiais didáticos com atividades ao longo do ano. Estes materiais são produzidos, majoritariamente, por professores efetivos da própria rede de ensino e viabilizados por fundações e associações que estabelecem parcerias entre a sociedade civil, escolas e secretarias de educação. A concentração desta produção está, na maioria das vezes, nas disciplinas de Português e Matemática.

Delineado o panorama histórico em que vieram à existência as obras que constituem o *corpus* de nossa pesquisa, partimos para o momento em que poremos as lentes de aumento sobre elas com a finalidade de descrever suas estruturas.

CAPÍTULO III

Imanência: Esmiuçando dois manuais didáticos de LP produzidos no início dos séculos XX e XXI

O campo da Historiografia da Linguística engloba estudos de diversas práticas linguísticas e este trabalho elegeu, dentre tantas possíveis, o ensino de língua portuguesa. Neste ramo, pretende-se narrar metodologias e modos de ensinar a língua em períodos antigos, muitas vezes, com o intuito de compreender as razões pelas quais nos deparamos com as metodologias de ensino vigentes.

Nossa pesquisa se insere nesta linha e concentra o olhar no instrumento que está presente na maioria dos estabelecimentos de ensino do país: o livro didático de língua portuguesa (LDP). Professores têm suas aulas guiadas por ele, estudantes já estão acostumados com as demandas deste tipo de material, um dos eixos principais da engrenagem organizacional de ensino-aprendizagem que, por este grau de relevância e envolvimento na ação educativa, é encarado enquanto documento histórico do saber escolar. O LDP produzido em tempos remotos nos oferece informações valiosas sobre as práticas metodológicas e didáticas dos professores em diferentes momentos de nossa escolarização.

3.1 O livro didático de língua portuguesa enquanto fonte histórica

Há diversos estudos publicados que relatam estar entre as décadas de 50/60 o surgimento do LDP como ferramenta didática de ensino nas escolas brasileiras na disposição estrutural que conhecemos hoje: objetos de conhecimento e exercícios/atividades. No entanto, como vimos, há evidências de que já na segunda década do século XX o mercado editorial brasileiro, em seu período de ascensão, produzia obras didáticas para distribuição e utilização nas escolas.

Na cidade de São Paulo há dois espaços dedicados à manutenção da memória deste tipo de livro. Diversas obras estão catalogadas e conservadas no Acervo Histórico do Livro Escolar (AHLE) da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, equipamento da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Mais precisamente cinco mil volumes compõem o acervo que é formado por cartilhas,

manuais escolares de todas as áreas de ensino, antologias literárias e livros didáticos de referência, datados do século XIX até a década de 1980, abrangendo os cursos primários e secundários, os de formação de professor e, também, os de ensino técnico. Todo este patrimônio integra um conjunto de livros escolares oriundos das antigas bibliotecas públicas infantis da cidade de São Paulo.

O outro acervo é gerido pela Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Sob a alcunha de Biblioteca do Livro Didático (BLD), no espaço podemos encontrar cerca de 2 mil volumes de livros escolares de todas as disciplinas e tipos de ensino. Segundo informações de seu site[15], ele é *único em número, diversidade e antiguidade no Brasil da área de Educação, é composto de exemplares datados desde o século XIX até os dias atuais*. E acrescenta que

> Objeto de "múltiplas facetas", o livro didático pode ser pesquisado como produto cultural, mercadoria ligada ao mundo editorial, suporte de conhecimentos escolares propostos pelas disciplinas escolares, ou, ainda, como veículo de um sistema de valores, de uma ideologia ou de uma cultura. Representa um material ímpar para pesquisas de diferentes áreas, como pedagogia, história, ciências políticas e econômicas, sociologia, linguística entre outras.

Ambos os espaços foram idealizados por mulheres envolvidas com a pesquisa em ensino e educação. Azilde Andreotti é socióloga, doutora em Educação pela Unicamp e pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil da Faculdade de Educação da Unicamp. Até março de 2017 foi organizadora e responsável pelo Acervo Histórico do Livro Escolar - AHLE. Ela também foi pesquisadora, até o ano de 2021, na Supervisão de Difusão e apoio à Pesquisa do Arquivo Histórico Municipal de São Paulo.

Já a BLD foi organizada nos anos 1990 pela pesquisadora Circe Bittencourt, no final de seu doutorado. Em entrevista à Revista Pesquisa

[15] As informações sobre a Biblioteca do Livro Didático da FEUSP podem ser encontradas no endereço: https://www4.fe.usp.br/biblioteca/acervos/biblioteca-do-livro-didatico Acesso: 18 nov. 2022.

FAPESP[16], ela conta que iniciou a coleta de livros didáticos antigos através de pedidos enviados por cartas a professores da Universidade de São Paulo. Seus projetos de pesquisa sempre se centraram na análise da difusão e produção de materiais didáticos e atualmente se empenha, entre outras tarefas, na digitalização destes livros escolares antigos.

Estas pesquisadoras nos ensinam muito sobre a importância em conservar a memória e o patrimônio cultural advindos do processo de escolarização brasileira e, principalmente, sobre a relevância do livro escolar enquanto fonte histórica. Faz-se necessário que outros pesquisadores se envolvam neste campo prolífico de estudo e deem continuidade a este notável trabalho.

3.2 Manuais de LP para o ensino secundário e livros didáticos para o ensino fundamental: a contribuição da FTD

Em uma pesquisa historiográfica, o anacronismo deve ser levado sempre em consideração. Ao visitar e revisitar o passado, o sujeito disposto a realizar a narrativa historiográfica imerge em um processo de continuidades e descontinuidades, isto é, por conta da importância dada à honestidade acadêmica, tem plena consciência de que o passado não existe para ele e, devido a isso, a preocupação com a fidelidade aos termos e às visões daquele tempo é eminente. O objeto de estudo que hoje conhecemos como livro didático, no início do século anterior recebeu o nome de “manual” e esta palavra, segundo o dicionário Caldas Aulete[17], tem como um dos seus significados “*livro pequeno e portátil, que contém as noções essenciais de uma matéria*”.

Convém esclarecer, que, por consideração a esta questão anacrônica, evitaremos nos referir ao *Novo Manual de Língua Portugueza* (NMLP) como livro didático, embora seja este o modo como este tipo de publicação é reconhecido atualmente.

É do senso comum de professores de língua portuguesa declarar que os manuais de língua portuguesa de outrora (o correspondente aos LDP de hoje)

[16] A entrevista está publicada no link: https://revistapesquisa.fapesp.br/desta-pandemia-espero-que-saia-uma-nova-valorizacao-do-papel-do-professor/ Acesso: 19 nov. 2022.
[17] Consultado digitalmente no endereço: https://aulete.com.br/manual Acesso: 04 jun. 2023.

eram livros recheados de conceitos, páginas e mais páginas de descrição das normas gramaticais para que os estudantes (e por que não incluir, também, os próprios professores) memorizassem-nas no intuito de escrever e falar um português impecavelmente padronizado. Sendo este um manual, é esperado que nele sejam encontradas as principais regras da língua que cabe a um jovem saber.

No entanto, à obra desenvolvida pelos professores envolvidos nos trabalhos da ordem Marista é conferida em sua capa a propaganda de "*Grammatica pouca, exercícios muitos*". Foi exatamente por este *slogan* – e pela contradição que isso representou ao que sabíamos da época – que surgiu a pergunta desta pesquisa e a nossa vontade por recriar o cenário em que este manual foi elaborado e distribuído, bem como compará-lo com outra obra da mesma organização editorial distribuída no século em que nos inserimos. Com isto, pretendemos comprovar que a estrutura dos instrumentos didáticos utilizados nos planejamentos e aulas de língua portuguesa se manteve bastante similar, visto que há uma recorrência na utilização de exercícios como método para a aquisição dos conceitos linguísticos, inclusive no enfoque dado ao estímulo de momentos de pergunta-resposta e correção-verificação, provenientes da leitura de textos de determinados gêneros textuais. Mas aprofundaremos tais problemáticas no próximo capítulo. Neste, trataremos de esquadrinhar as partes que integram cada obra que compõe nosso *corpus*.

3.3 Estrutura e organização das seções didáticas da obra Novo Manual de Língua Portugueza – F.T.D., de 1916

O primeiro *corpus* selecionado para esta pesquisa foi produzido e distribuído no ano de 1916. A produção do *Novo Manual de Língua Portugueza* (NMLP) se deu por meio da Editora F.T.D., porém não há indicações de autoria, somente uma sinalização de que o material foi engendrado por uma *reunião de professores*. Provavelmente, por questões tipográficas, foi impresso em Lyon, França, mas suas divulgação e distribuição para os colégios do país foram de responsabilidade da Livraria Francisco Alves. A edição que selecionamos foi impressa em formato A5, apresenta 366 páginas e corresponde ao Curso Secundário.

O referente manual de língua portuguesa está organizado em um formato que possibilita a realização de muitos exercícios. Pelo que pudemos notar na capa e contracapa, o livro pretendia alcançar público pelo fato de ser ele um material oportuno para a realização de treinos após os estudos sobre a língua.

A cada "lição" tem-se a apresentação de um conceito e, em seguida, alguns exercícios. Para a apresentação de alguns temas, tal configuração se alterna para "noções preliminares", a qual demonstra ser uma prévia do assunto que será tratado ao longo de várias lições. Em determinados momentos, há atividades voltadas para a realização de exercícios de leitura e interpretação de textos, as quais são intituladas "Leitura e recitação" e "Estudo *analytico*", respectivamente, e outras com enfoque no desenvolvimento de produções textuais, chamadas ali de "Composição". Tanto as lições quanto os exercícios surgem enumerados ao longo da obra. Para melhor compreensão, no quadro a seguir podemos acompanhar a descrição de cada uma de suas partes:

Quadro 2 – Estruturação do livro *Novo Manual da Língua Portugueza*

Título das seções:	**Disposição da parte teórica**	**Disposição da parte prática**
PRIMEIRA PARTE *Grammatica – Lexicologia – Analyse*	60 lições 226 noções preliminares	486 exercícios (de *grammatica*, lexicologia, *intelligencia*, leitura e recitação, estudo *analytico* e composição)
SEGUNDA PARTE *A phrase*	20 lições 100 noções preliminares	167 exercícios (de aplicação, textos por explicar, leitura e recitação, estudo *analytico* e composição)
TERCEIRA PARTE Composição - *Estylo*	10 lições 40 noções preliminares	103 exercícios (de aplicação, textos por explicar, leitura e recitação, estudo *analytico* e composição)

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira parte, os estudos dão enfoque aos aspectos da morfologia, lexicologia e tópicos de análise semântico-gramatical. Na segunda, os estudos se centram nos tópicos da sintaxe, enquanto na terceira se explora o estudo de

variados gêneros textuais, o que para a época era considerado como *gêneros de composição*.

O exemplar que examinamos pode ser encontrado no AHLE da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato. Mas vale salientar que ele não corresponde à edição mais antiga deste manual didático em acervos públicos da cidade de São Paulo. Até o momento de conclusão desta pesquisa há, na BDL da FEUSP, dois volumes mais antigos. Um foi publicado em 1912 e é referente ao curso primário e outro de 1913, também do curso secundário. Como este último é um livro do professor e a disposição dos exercícios se altera por conta da apresentação das respostas, optamos pelo NMLP de 1916. Ao compararmos as duas obras, notamos que elas apresentam a mesma configuração e o mesmo conteúdo.

3.4 Estrutura e organização das seções didáticas da obra Novas Palavras – FTD, de 2016

Por havermos selecionado o exemplar do NMLP do ano de 1916, decidimos buscar por uma obra didática publicada em 2016, melhor dizendo, com a distância de publicação de exatos cem anos para delimitar o período de um século. A organização escolar do início do século XX era demarcada por

> (...) três níveis de ensino, o primário profissionalizante, o ensino secundário (de caráter clássico humanista) e o ensino superior. O primeiro nível destinado à formação da população em geral e o segundo destinado a formar elites condutoras da sociedade brasileira, que se preparavam para os estudos em nível superior e, por conseguinte, preparar a juventude para ocupar cargos importantes. (GATTI & ALVES, 2021)

Como vimos no capítulo de contextualização histórica da presente pesquisa, o Colégio Pedro II funcionou, durante o período do Brasil Império até os primeiros anos da República, como ginásio-modelo da educação secundária a ser ministrada nas províncias. Ao ensino secundário cabia preparar os estudantes para o ensino superior e segundo o decreto n. 3.251, de 8 de abril de 1899, o curso apresentava duração de 6 anos. Em 1º de janeiro de 1901, o governo aprovou o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e

Secundário, pasta atrelada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, à qual foi dada a responsabilidade pelos estabelecimentos federais de educação. Tal código, instituído pelo decreto n. 3.890, instituiu que qualquer instituição de ensino secundário, estadual, municipal ou particular poderia se equiparar ao Ginásio Nacional (BOMENY, s.d.).

Ora, se o Curso Secundário era aquele que habilitava os estudantes para o ingresso no Ensino Superior, optamos por selecionar uma obra correspondente ao 1º ano do Ensino Médio, já que é a partir desta série que se inicia a formação propedêutica, voltada para a realização do exame vestibular. Sob a alcunha de "Novas Palavras", a FTD desenvolveu uma coleção de 3 livros didáticos de língua portuguesa (LDP), um para cada série do Ensino Médio, que foi avaliada e aprovada pelo PNLD. Recebem a autoria por ele um grupo de quatro professores: Emília Amaral, Severino Antônio, Mauro Ferreira e Ricardo Leite e na apresentação da contracapa todos estão descritos como professores do Ensino Médio (entre outras atribuições), tendo os dois últimos vasta experiência em cursinhos pré-vestibulares.

O livro também está dividido em três partes, sendo a primeira dedicada à Literatura, a segunda para a Gramática e a última à Leitura e produção de textos. As primeiras apresentam oito capítulos, ao passo que a última, apenas seis. O livro foi impresso em formato A4, apresenta 351 páginas e em 2016 foi publicada a sua 3ª edição.

Por estarmos dispostas a, nesta pesquisa, realizar a comparação entre os dois materiais didáticos, vamos, pois, às especificações deste que nos servirá de modelo para que (re)conheçamos a estrutura de um livro desenvolvido para o ensino de língua portuguesa do Ensino Médio do início do século XXI:

Quadro 3 – Estruturação da obra Novas Palavras – Volume 1

Título das 3 partes:	Disposição da parte teórica	Disposição da parte prática
LITERATURA	- 08 capítulos contendo cerca de 08 textos cada, apresentados nas seções: “Primeira leitura”, “Em tom de conversa”, “Leitura” e seção extra “E mais...”; - Resumo final dos conceitos trabalhados em cada capítulo.	- 175 exercícios dispostos após os textos; - 52 exercícios na aba “Atividades”, situada no final de cada capítulo, com questões de vestibular.
GRAMÁTICA	- 08 capítulos com a apresentação dos conteúdos a serem estudados; - Resumo final dos conceitos trabalhados em cada capítulo.	- 75 abas de “Atividades” dispostas após os textos com os conceitos (algumas com questões de vestibular); - 42 exercícios na seção “Da teoria à prática” (com os apêndices “Ponto de partida” e “Agora é sua vez”). - 03 capítulos com a seção “E mais...”, compostos por 17 exercícios extras.
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	- 06 capítulos com as seguintes seções: “Primeira leitura”, “E mais...”, “Leitura”, “Releitura” e “Resumindo o que você estudou”.	- 110 exercícios nas abas “Em tom de conversa”, “E mais” e “Atividades” de “Leitura e produção”; - 05 Atividades para “Critério de avaliação e reelaboração”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em cada capítulo da seção Literatura há diversos textos para leitura e discussão, além de tópicos conceituais sobre as questões de estudo literário. Nela, há capítulos dedicados ao ensino dos gêneros textuais poesia, crônica, conto e teatro. A parte dedicada ao ensino da Gramática é a maior de todas e, também, a mais densa em relação à apresentação de conteúdo para estudo. Na última parte estão propostas diversas atividades que envolvem a leitura e interpretação de textos e a produção escrita, além de apresentar o conceito de gênero textual e o estudo do gênero Notícia, unindo a ele os gêneros Crônica e Poesia, já apresentados no início da obra.

Percebe-se que em cada capítulo há um esforço para que antes da apresentação de cada tópico a ser estudado seja realizada uma contextualização e para que ao final haja um breve resumo destes tópicos. Ainda nele pode-se encontrar diversos momentos dedicados à realização de atividades e elas são, em sua maioria, estruturadas no modelo pergunta-resposta (que pode ser escrita ou oral) ou em questões objetivas retiradas de exames vestibulares.

No próximo capítulo, aplicamos as duas fontes históricas deste *corpus* em uma análise comparativa para desvendar suas similaridades, ressaltando as continuidades e descontinuidades que permearam e ainda permeiam a história do ensino de língua portuguesa no Brasil.

CAPÍTULO IV – Adequação

Do manual ao livro didático: dois paradigmas pelos quais o LDP se constituiu no maior instrumento de ensino de língua portuguesa no Brasil

Como vimos ao longo da contextualização organizada nesta pesquisa, o período que compreende a passagem do século XIX para o XX é marcado pela consolidação da escolarização básica tal como conhecemos hoje. Foi neste período que ocorreu a construção de prédios escolares por todo o país e a inauguração de diversos colégios particulares, principalmente os ligados às instituições católicas.

A instituição escolar brasileira, responsável por cumprir o direito à Educação assegurado no artigo 205 da Constituição Federal, tem buscado meios de se desenvolver, *incentivada com a colaboração da sociedade*, a fim de promover *o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. Infelizmente, os resultados que obtivemos até então mostram-nos que estamos longe de viver o que predisse a Carta Magna de 1988.

Por mais que, ao realizar o levantamento do clima de opinião do centenário que contorna os documentos históricos que compõem o *corpus* de nosso trabalho, constatamos o desfavorável cenário em que se desenvolveu tal Educação, não focamos a construção da presente análise em uma visão crítica generalizada da constituição do fazer pedagógico de nossos tempos. Concentramos nosso olhar sobre uma das peças disfuncionais dessa engrenagem: o ensino de língua portuguesa, mais precisamente, no instrumento utilizado para se ensinar a língua.

Acreditamos que ao perscrutar documentos linguísticos do passado, encontraremos pistas que nos suscitarão reflexões pontuais na realização da crítica sobre o que não está dando certo a respeito do ensino de língua portuguesa do presente. A historiografia da linguística (HL) tem se configurado na disciplina ideal para o resgate destas raízes, já que

> O objetivo central da HL é justamente descrever e explicar a elaboração e a reelaboração dos conceitos, técnicas e métodos aplicados ao estudo da linguagem e das línguas através do tempo. Sem identificar quem disse o que, quem leu o que, e quem conversou com quem, não há como estabelecer um quadro de trabalho que

> controle os vieses subjetivos do historiógrafo. É nos limites de um quadro factual previamente reconstituído que seus critérios de relevância se justificam e, principalmente, é nos seus limites que se analisa, se descreve e se explica a elaboração e a reelaboração das ideias, proposições e teorias linguísticas ao longo do tempo. (ALTMAN, 2021)

A prática historiográfica se converge ao propósito desta pesquisa. Em nossa análise refletimos sobre como se deu a configuração do livro didático de língua portuguesa desde seus primórdios a fim de verificar que o ensino de língua portuguesa na educação básica há muito tempo tem sido formulado sob um pilar puramente processual.

Para isso, empreendemos nossos esforços em duas categorias de análise. A primeira diz respeito às comparações que tecemos entre as estruturas didático-metodológicas dos livros que constituem o *corpus*. Já a segunda denota o caráter interdisciplinar da HL, pois nela nos valemos de preceitos teóricos do pensador Pierre Bourdieu para realizar uma análise em um modelo sociológico de fazer historiográfico.

4.1 O primeiro paradigma: a estrutura didático-metodológica do LDP ao longo dos tempos

O livro didático tem-se consagrado como maior instrumento, quando não o único utilizado pelo professor no ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Esta consagração pavimentou-se ao longo de décadas, uma vez que parece ser bastante conveniente que se tenha à mão um material no qual estão presentes os principais preceitos teóricos das normas gramaticais da língua e suas respectivas aplicações por meio de treinos e exemplificações que simulam seu emprego e uso nos mais diversos tipos de produção de texto.

Aos professores de português, o uso do livro didático é imprescindível. Não se imagina mais que o tempo da aula possa ser ocupado por períodos de cópia de conceitos no caderno, sua exposição é realizada no material que os estudantes recebem no início do ano letivo (ou de cada bimestre/ trimestre) e cabe ao docente procurar o melhor meio de realizar a transcrição didática destes tópicos linguísticos. E o movimento didático-metodológico que se tem praticado nas aulas de língua portuguesa em sua maioria é este: o professor explana acerca do tema da aula, que comumente corresponde ao estudo de um gênero

textual seguido da apresentação dos conceitos linguísticos, e a hora de se praticar o que estudou. Como bem postulou outra pesquisadora que se debruçou nos estudos sobre o uso do LDP, Maria José Coracini (1999, p. 23),

> Para os professores “fiéis”, o livro didático funciona como uma Bíblia, palavra inquestionável, monumento, como lembra Souza (1995), analisando o livro didático como Foucault analisa o documento histórico: a verdade está aí contida; o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido ali se encontra. Desse modo, as perguntas, sempre “bem” formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada (...), dificultando a obtenção da resposta “certa”, determinada pelo autor do LD; este, autoridade reconhecida, carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade, do saber.

No entanto, sabemos que não são os professores atuantes nas escolas que decidem pelos tópicos que serão apresentados em cada ano/série do LDP, tampouco são eles que elegem sua disposição. Antes de realizarmos nossos apontamentos sobre a constituição deste material, necessitamos empiricamente demonstrar como este instrumento foi construído no passado e quais são as reminiscências encontradas nos LDP atuais, comparando-os com os recortes que selecionamos. Dividiremos esta primeira parte da análise entre revelar os desdobramentos do ensino de Língua Portuguesa quando o enfoque é o trabalho com o texto e aspectos que envolvem os meios de fomentar leitura e escrita nos materiais didáticos, para depois problematizar sua dimensão processual, isto é, o encaminhamento didático-metodológico do LDP quanto ao largo espaço dedicado à resolução de atividades e exercícios e a maneira como estes são dispostos.

Convém esclarecer que tratar das questões referentes ao uso da linguagem na elaboração das seções didáticas e daquelas que dizem respeito às teorias linguísticas trabalhadas em cada obra não se enquadra nos objetivos de nossa pesquisa. Em virtude da passagem dos anos, a qual transforma o dia a dia da sociedade, é evidente que nesses pontos haverá grande disparidade. Haja vista o uso do termo “Lingua Portugueza” sem o acento agudo e a letra “z”

no lugar do atual “s” da obra de 1916 e as centenas de cores e imagens contidas na obra de 2016, todos estes são pontos que constituem traços do fazer de cada tempo histórico.

Realizaremos as análises comparativas a partir de fragmentos selecionados de cada fonte primária que compõe o *corpus* de nosso estudo em Historiografia da Linguística (HL). Por respeito à cronologia das publicações, recortes da obra *Novo Manual de Lingua Portugueza* aparecerão antes dos recortes do livro *Novas Palavras*. O intuito é que vislumbremos a estrutura do material didático produzido no passado em contraponto ao do presente. A tal ação daremos o nome de *Equivalências*. Em seguida, apresentaremos nossas *Considerações* a fim de discutir as aproximações entre as duas fontes. Ao todo, executaremos sete comparações entre elas e esperamos que com isso alcancemos argumentos consistentes para sustentar a segunda parte desta análise, quanto ao levantamento do segundo paradigma que propomos aqui, cuja discussão será encaminhada em um movimento dialético entre a HL e a Sociologia.

4.1.1 O ensino dos gêneros textuais e a produção de texto

Muitos são os nomes daqueles que se debruçaram a esquadrinhar o papel do texto na aula de português em pesquisas e publicações que elucidaram e colaboraram com a prática pedagógica de muitos professores brasileiros, nos últimos anos. Dentre os quais podemos primeiramente citar a clássica parceria de Vanda Elias e Ingedore Koch que nos rendeu as obras *Ler e compreender: Os sentidos do texto* (2006) e *Ler e escrever: Estratégias de produção textual* (2008). Citaremos mais outra dupla que alcançou notoriedade no país com a publicação de *Gêneros orais e escritos na escola* (2010), Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz; as variadas publicações de Irandé Antunes, das quais merecem destaque aqui *Língua, texto e ensino: outra escola possível* (2009) e *Análise de Textos - Fundamentos e Práticas* (2010); as publicações de Luiz Antônio Marcuschi *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008) e *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização* (2010) e, por fim, um que podemos considerar o precursor no assunto, João Wanderley Geraldi com *O texto na sala de aula: leitura & produção* (1984), obra que marcou a história do

ensino de leitura e escrita no Brasil dos anos 80, num momento em que os estudos estavam pautados no interacionismo linguístico.

Muito provavelmente todas estas publicações resultaram de pesquisas que visaram colaborar com o cenário educacional apresentado no fim do século XX. Via-se antes, como também ainda o vemos, certa insatisfação com o ensino de língua materna, sobre o qual se impõe a maior responsabilidade pelo desenvolvimento do letramento de nosso povo. Conforme crescemos enquanto nação independente, não demos conta de evoluir academicamente na mesma medida e certamente temas não faltaram para os pesquisadores. Como averiguar e corrigir nossas falhas dentro do processo de ensino e aprendizagem de português? Precisamos lutar incansavelmente por essas respostas.

O texto na aula de língua portuguesa (LP), conforme propuseram os autores citados, deve nos servir como objeto de estudo e, consequentemente, em um objeto de ensino. É a partir dele, por meio dele e por conta dele que são agenciadas as estratégias didático-metodológicas dos professores de LP. Tal fato pode ser constatado a partir do movimento de virada discursiva (ou enunciativa) proposto ao substituir o ensino com o texto daquela abordagem tradicional que se costumava realizar.

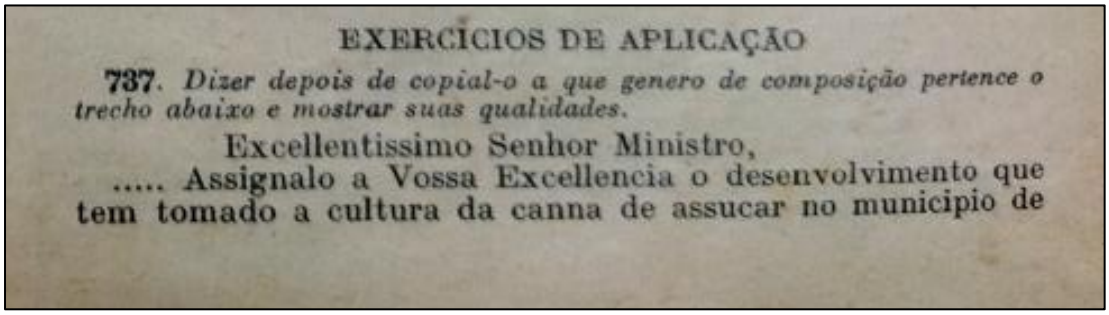
> Trata-se então de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. (ROJO & CORDEIRO, 2004, p.11)

Ao observar as datas das publicações citadas anteriormente, constatamos que tais ideais foram propagados entre o final do século XX e início do XXI, período em que o mundo passou por importantes transformações e nosso país atingiu o auge no oferecimento de educação pública para seus jovens. Em um estudo realizado pelo IBGE[18], entre os Censos de 1940 e 2000 se observa que *a taxa de escolarização, entre crianças de 7 a 14 anos, aumentou de 30,6% para*

[18] Fonte: Texto do portal Agência de notícias, do IBGE, intitulado: Estudo revela 60 anos de transformações sociais no país, publicado em 25/052007 e disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13300-asi-estudo-revela-60-anos-de-transformacoes-sociais-no-pais Acesso em 25 jun. 2023.

94,5%. Contudo, veremos que ao considerar os manuais didáticos do início dos anos de 1900, deparamo-nos com um panorama bastante similar ao apresentado atualmente no tocante ao fomento do ensino de leitura e produção escrita.

- **Equivalência nº 01: Quanto à abordagem dada ao estudo dos Gêneros textuais**

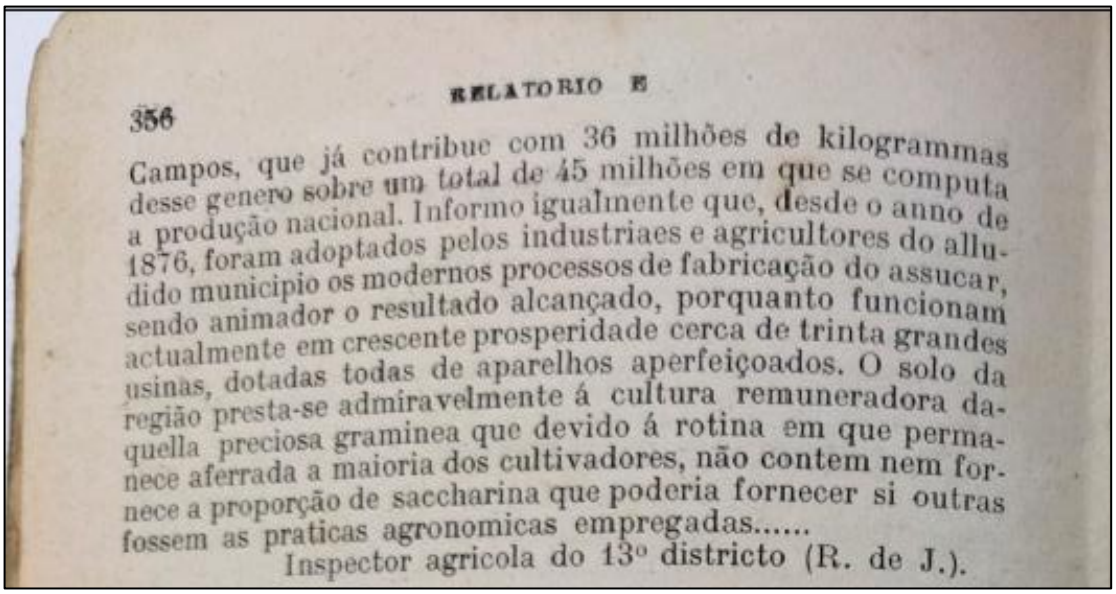


EXERCICIOS DE APLICAÇÃO

737. *Dizer depois de copial-o a que genero de composição pertence o trecho abaixo e mostrar suas qualidades.*

Excellentissimo Senhor Ministro,

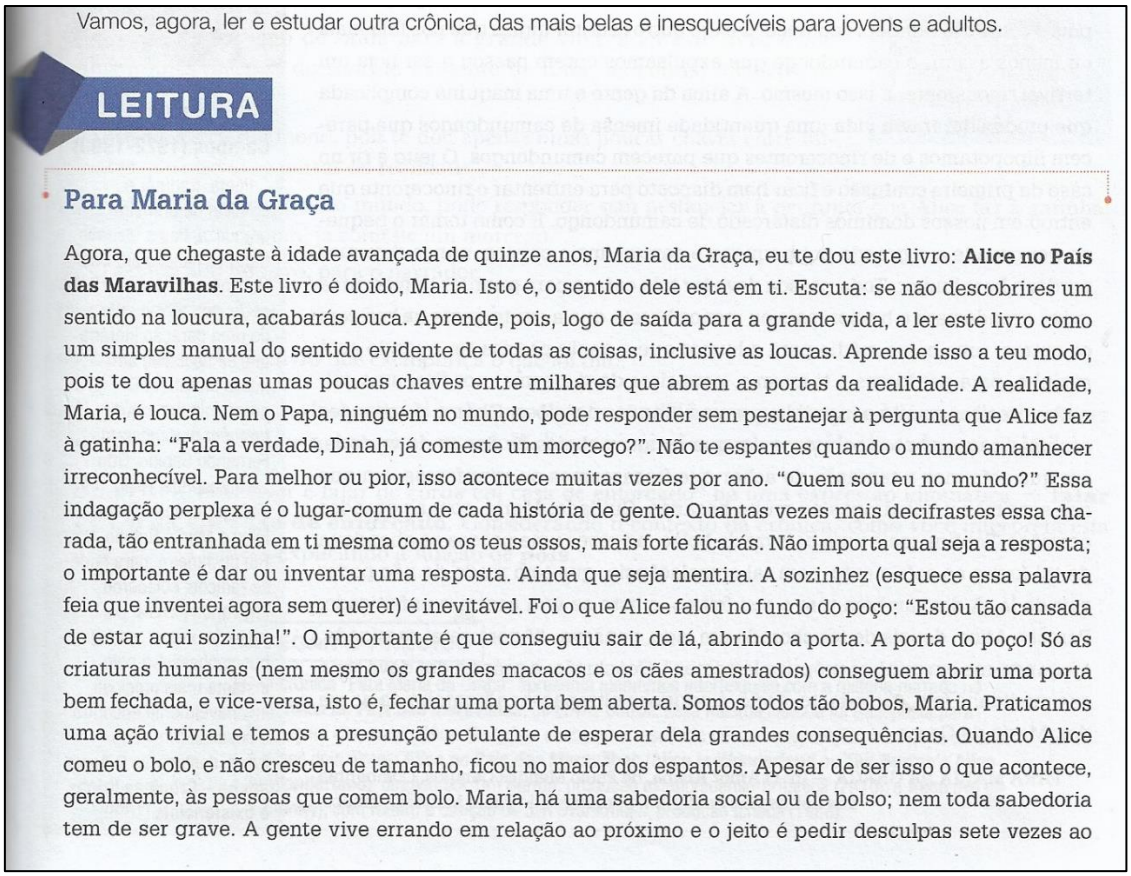
..... Assignalo a Vossa Excellencia o desenvolvimento que tem tomado a cultura da canna de assucar no municipio de



Campos, que já contribue com 36 milhões de kilogrammas desse genero sobre um total de 45 milhões em que se computa a produção nacional. Informo igualmente que, desde o anno de 1876, foram adoptados pelos industriaes e agricultores do alludido municipio os modernos processos de fabricação do assucar, sendo animador o resultado alcançado, porquanto funcionam actualmente em crescente prosperidade cerca de trinta grandes usinas, dotadas todas de aparelhos aperfeiçoados. O solo da região presta-se admiravelmente á cultura remuneradora daquella preciosa graminea que devido á rotina em que permanece aferrada a maioria dos cultivadores, não contem nem fornece a proporção de saccharina que poderia fornecer si outras fossem as praticas agronomicas empregadas.....

Inspector agricola do 13º districto (R. de J.).

Figuras 06 e 07 (montagem): Recortes da seção *Exercícios de Aplicação* presentes nas páginas 355 e 356 do NMLP.



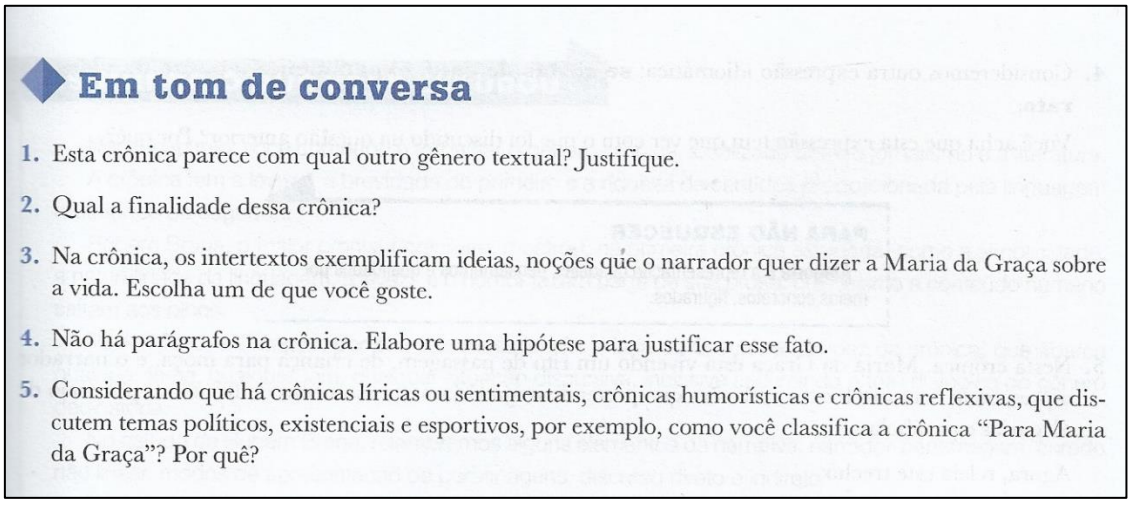
Vamos, agora, ler e estudar outra crônica, das mais belas e inesquecíveis para jovens e adultos.

LEITURA

Para Maria da Graça

Agora, que chegaste à idade avançada de quinze anos, Maria da Graça, eu te dou este livro: **Alice no País das Maravilhas**. Este livro é doido, Maria. Isto é, o sentido dele está em ti. Escuta: se não descobrires um sentido na loucura, acabarás louca. Aprende, pois, logo de saída para a grande vida, a ler este livro como um simples manual do sentido evidente de todas as coisas, inclusive as loucas. Aprende isso a teu modo, pois te dou apenas umas poucas chaves entre milhares que abrem as portas da realidade. A realidade, Maria, é louca. Nem o Papa, ninguém no mundo, pode responder sem pestanejar à pergunta que Alice faz à gatinha: "Fala a verdade, Dinah, já comeste um morcego?". Não te espantes quando o mundo amanhecer irreconhecível. Para melhor ou pior, isso acontece muitas vezes por ano. "Quem sou eu no mundo?" Essa indagação perplexa é o lugar-comum de cada história de gente. Quantas vezes mais decifrastes essa charada, tão entranhada em ti mesma como os teus ossos, mais forte ficarás. Não importa qual seja a resposta; o importante é dar ou inventar uma resposta. Ainda que seja mentira. A sozinhez (esquece essa palavra feia que inventei agora sem querer) é inevitável. Foi o que Alice falou no fundo do poço: "Estou tão cansada de estar aqui sozinha!". O importante é que conseguiu sair de lá, abrindo a porta. A porta do poço! Só as criaturas humanas (nem mesmo os grandes macacos e os cães amestrados) conseguem abrir uma porta bem fechada, e vice-versa, isto é, fechar uma porta bem aberta. Somos todos tão bobos, Maria. Praticamos uma ação trivial e temos a presunção petulante de esperar dela grandes consequências. Quando Alice comeu o bolo, e não cresceu de tamanho, ficou no maior dos espantos. Apesar de ser isso o que acontece, geralmente, às pessoas que comem bolo. Maria, há uma sabedoria social ou de bolso; nem toda sabedoria tem de ser grave. A gente vive errando em relação ao próximo e o jeito é pedir desculpas sete vezes ao

Figura 08: Recorte da seção *Leitura* presente na página 89 do NP.



Em tom de conversa

1. Esta crônica parece com qual outro gênero textual? Justifique.
2. Qual a finalidade dessa crônica?
3. Na crônica, os intertextos exemplificam ideias, noções que o narrador quer dizer a Maria da Graça sobre a vida. Escolha um de que você goste.
4. Não há parágrafos na crônica. Elabore uma hipótese para justificar esse fato.
5. Considerando que há crônicas líricas ou sentimentais, crônicas humorísticas e crônicas reflexivas, que discutem temas políticos, existenciais e esportivos, por exemplo, como você classifica a crônica "Para Maria da Graça"? Por quê?

Figura 09: Recorte da seção *Em tom de conversa* presente na página 91 do NP.

- **Considerações sobre a presença de atividades com enfoque nos aspectos estruturais e linguísticos do texto:**

Primeiramente devemos discorrer acerca da diferença na nomenclatura. Remetendo-nos a Marcuschi (2008, p.58), atualmente consideramos que

conceber a noção de gênero textual *é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização*, e isto quando nos referimos principalmente a sua concretude, a sua objetividade, ao que pode representar, numa analogia, o ato de deslocá-lo do campo das ideias para o campo da escrita ao materializá-lo em um encadeamento de palavras de ordem específica. No exercício 737 da obra NMLP, de 1916, notamos que ao mesmo conceito é dado o nome de *gênero de composição*.

Aparte das discussões bakhtinianas que nos levam às reflexões sobre a perspectiva do uso do termo “gênero discursivo”, pretendemos aqui pontuar que ainda no século XXI, a preocupação de que alunos reconheçam as classificações dadas aos textos é notória. O livro NP, de 2016, dedica um capítulo de sua primeira parte para o estudo do gênero textual Crônica e duas crônicas aparecem como propostas de leitura (fora outras seis que estão dispostas na seção Atividades para que os estudantes verifiquem seu conhecimento sobre o assunto com as questões de vestibular). Uma delas é a crônica “Para Maria da Graça”, de Paulo Mendes Campos, e, como vimos no recorte, a primeira pergunta sobre o texto que fora apresentada na obra diz respeito ao reconhecimento de outro gênero textual. A partir de uma investigação no Livro do Professor desta edição, constatamos que a resposta esperada indicava que os estudantes chegassem à conclusão de que esta crônica reflexiva do autor fosse comparada ao gênero textual Dedicatória, uma categoria de texto que não havia sido citada nos capítulos anteriores.

À referida crônica caberia uma calorosa discussão acerca desta temática. Se o intuito dos autores ao planejar esta atividade era o de que, na aula, o professor de LP conduzisse os estudantes a realizar aproximações deste texto com outros, melhor seria que não o fizesse baseado em seu formato, mas em seu conteúdo – por realizar uma intersecção intertextual com o livro Alice no País das Maravilhas – e na maneira como Paulo Mendes Campos teceu suas reflexões sobre a vida. Seu teor também pode se assemelhar a uma Carta, uma vez que a presença constante dos vocativos revela um diálogo entre o narrador e uma mulher, Maria da Graça, a personagem feminina a quem o narrador evoca do começo ao fim.

No manual de 1916, o exercício compôs uma das propostas de estudo para aquela seção que envolvia o reconhecimento do formato dos gêneros

textuais Relatório e Discurso. Claramente se nota tratar de um Relatório e nesta aula os estudantes provavelmente foram levados a observar que no texto proposto não há marcas de oralidade, mas uma mera exposição de fatos.

Consideramos, portanto, esta questão como uma aproximação entre estas duas fontes históricas. Seja no início do século XX ou do século XXI, nas aulas de língua portuguesa em que estes livros didáticos foram utilizados, professores voltaram suas práticas pedagógicas para o ensinamento dos elementos estruturais e linguísticos do texto, em lugar de estabelecer uma reflexão de caráter discursivo, que levasse em consideração os aspectos sociais e culturais dos gêneros presentes nas obras.

- **Equivalência nº 02: Quanto às propostas de leitura no NMLP (1916) e no NP (2016) quando acompanhadas de perguntas sobre o texto.**

nos, de *Marrocos* ; os

5. LEITURA E RECITAÇÃO

Deus.

Eu me lembro ! eu me lembro ! — Era pequeno,
E brincava na praia ; o mar bramia,
E erguendo o dorso altivo, sacudia
A branca escuma para o céu sereno.

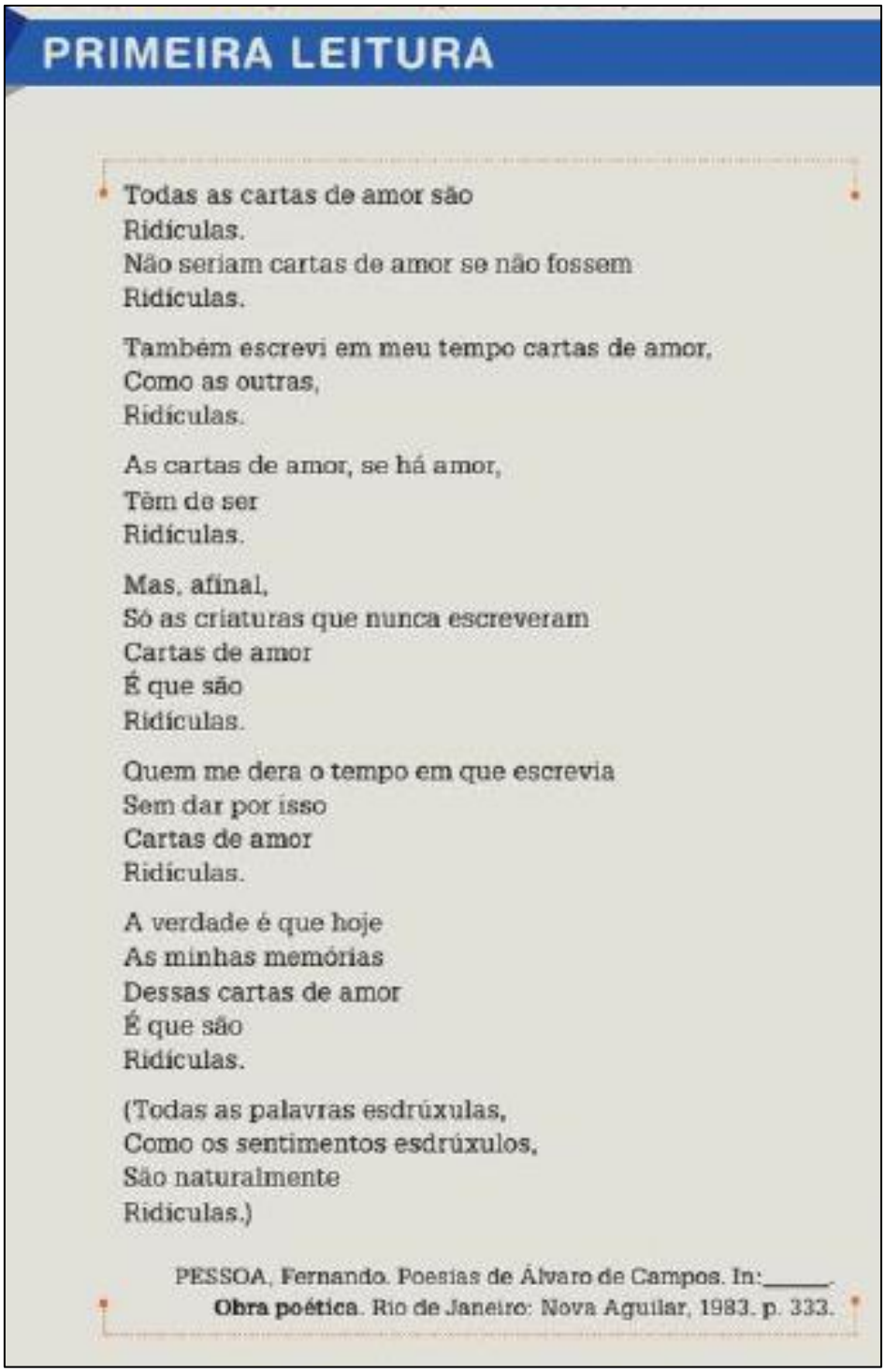
E eu disse á minha mãi nesse momento :
« Que dura orchestra ! Que furor insano !
« Que pode haver maior que o Oceano,
« Ou que seja mais forte que o vento? »

Minha mãi a sorrir olhou p'r'os céus
E respondeu : — « Um Sêr que nós não vemos
« E' maior que o mar que nós tememos,
Mais forte que o tufão ! meu filho, é — Deus ! »

CASIMIRO DE ABREU.

6. Estudo analytico. — 1. Dizei alguma cousa sobre o autor desta poesia. — 2. Dai a definição das palavras *praia*, *insano*, *céus*. — 3. Porque está escripto *Oceano* com inicial maiuscula? — 4. Que verbo é *sacudia*? — 5. Suas irregularidades? — 6. Qual é o assumpto desta poesia? — 7. Qual é o attributo de Deus que o vate fluminense põe em destaque? — 8. Dai tres synonymos de *tufão*. — 9. Que vem a ser uma *dura orchestra*? — 10. Quaes são nossos deveres para com Deus?

Figura 10: Recorte da seção *Leitura e Recitação* presente na página10 do NMLP.



PRIMEIRA LEITURA

Todas as cartas de amor são
Ridículas.
Não seriam cartas de amor se não fossem
Ridículas.

Também escrevi em meu tempo cartas de amor,
Como as outras,
Ridículas.

As cartas de amor, se há amor,
Têm de ser
Ridículas.

Mas, afinal,
Só as criaturas que nunca escreveram
Cartas de amor
É que são
Ridículas.

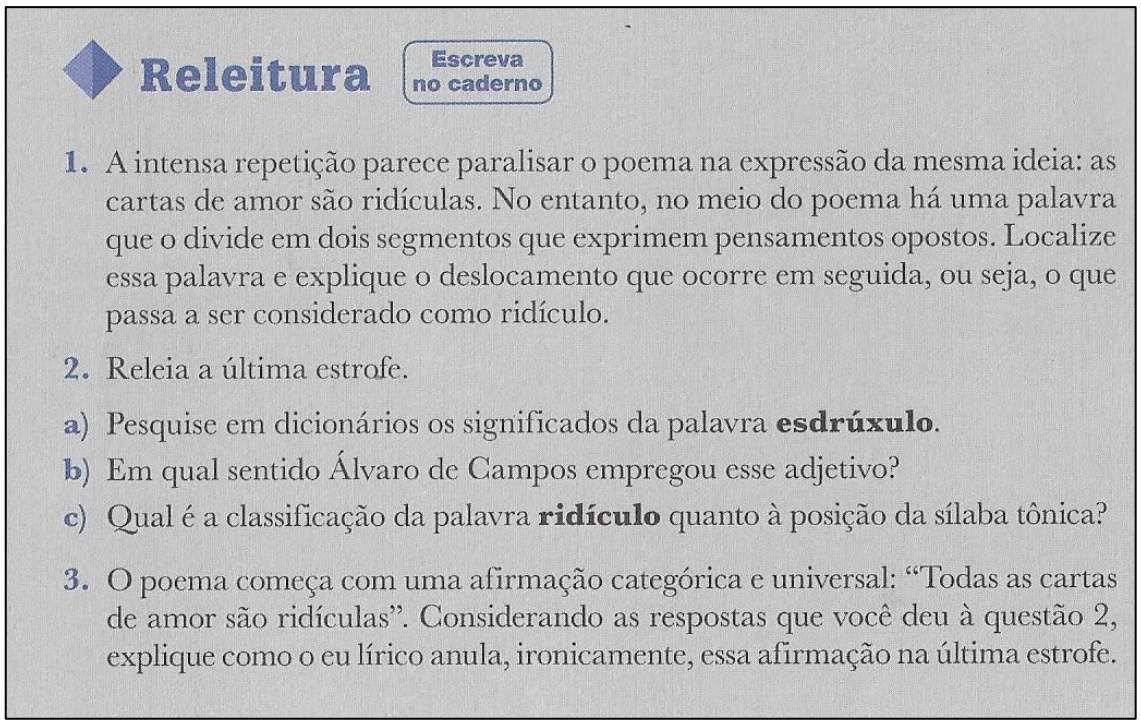
Quem me dera o tempo em que escrevia
Sem dar por isso
Cartas de amor
Ridículas.

A verdade é que hoje
As minhas memórias
Dessas cartas de amor
É que são
Ridículas.

(Todas as palavras esdrúxulas,
Como os sentimentos esdrúxulos,
São naturalmente
Ridículas.)

PESSOA, Fernando. Poesias de Álvaro de Campos. In:_____.
Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983. p. 333.

Figura 11: Recorte da seção *Primeira Leitura* presente na página 69 do NP.



Releitura

Escreva no caderno

1. A intensa repetição parece paralisar o poema na expressão da mesma ideia: as cartas de amor são ridículas. No entanto, no meio do poema há uma palavra que o divide em dois segmentos que exprimem pensamentos opostos. Localize essa palavra e explique o deslocamento que ocorre em seguida, ou seja, o que passa a ser considerado como ridículo.
2. Releia a última estrofe.

a) Pesquise em dicionários os significados da palavra **esdrúxulo**.
b) Em qual sentido Álvaro de Campos empregou esse adjetivo?
c) Qual é a classificação da palavra **ridículo** quanto à posição da sílaba tônica?

3. O poema começa com uma afirmação categórica e universal: "Todas as cartas de amor são ridículas". Considerando as respostas que você deu à questão 2, explique como o eu lírico anula, ironicamente, essa afirmação na última estrofe.

Figura 12: Recorte da seção *Releitura* presente na página 70 do NP.

- **Considerações sobre os exercícios de interpretação textual nos LD:**

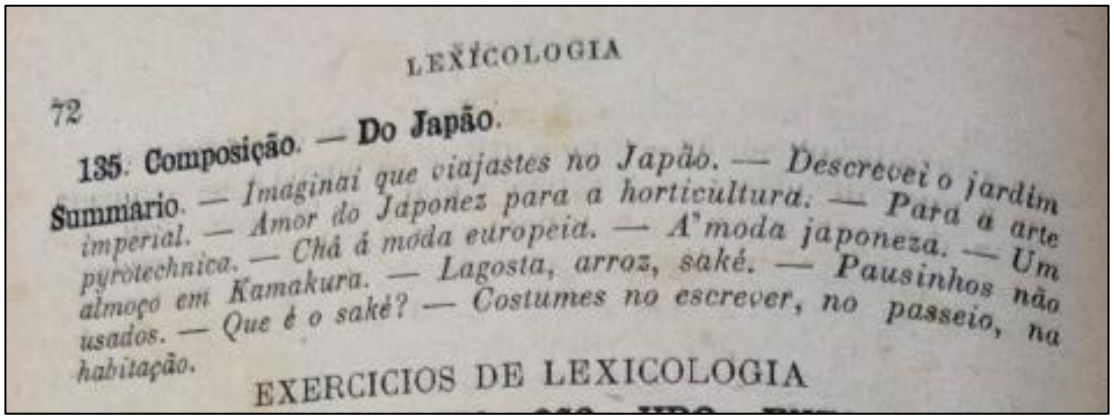
Vê-se que no Novo Manual de Lingua *Portugueza* a tarefa pós-leitura aparece intitulada como "Estudo *analytico*". Depreendemos que as 10 perguntas apresentadas visaram conduzir os estudantes a uma breve análise do poema "Deus", de Casimiro de Abreu, na qual se refletiu sobre aspectos bem diversificados. Neste estudo, eles tiveram que discorrer sobre a figura canônica do autor do texto, analisar o sentido e o uso de determinados vocábulos e expressões; acionar seus conhecimentos sobre irregularidades verbais de um verbo específico e, também, tiveram que relacionar o que compreenderam do texto aos valores cristãos.

No livro Novas Palavras, o título dado à tarefa foi "Releitura". Provavelmente isto se deu com o intuito de que, por conta das requisições de cada exercício, os estudantes relessem o poema a fim de compreendê-lo bem. Ao analisar as perguntas, nota-se que, como ocorreu com a outra obra, muitas delas se referem ao estudo semântico de certas palavras empregadas no texto e uma evoca o nome do autor do texto, quiçá representando um apelo discursivo, já que quando se (re)conhece atributos particulares do discurso de um autor, na

interpretação de um texto escrito por ele pode haver pistas, fato que facilita e encaminha uma análise mais eficaz.

Pela notável similaridade entre as duas propostas de atividades, é possível atestar que mesmo depois de cem anos, os manuais didáticos mantêm a tradição de conduzir os professores de português a, após a leitura de um texto, aplicar em sala de aula a atividade que em tempos remotos era conhecida por "questionário". Se tal prática pedagógica se configura uma metodologia ineficiente, não nos cabe discutir nesta pesquisa. O que pretendemos considerar nesta segunda comparação é que efetivamente há claras aproximações entre estas duas fontes primárias, logo, é visível que, em um século, este aspecto não tenha sido alterado.

- **Equivalência nº 03: Quanto às propostas de atividade escrita de texto no NMLP (1916) e no NP (2016).**



LEXICOLOGIA

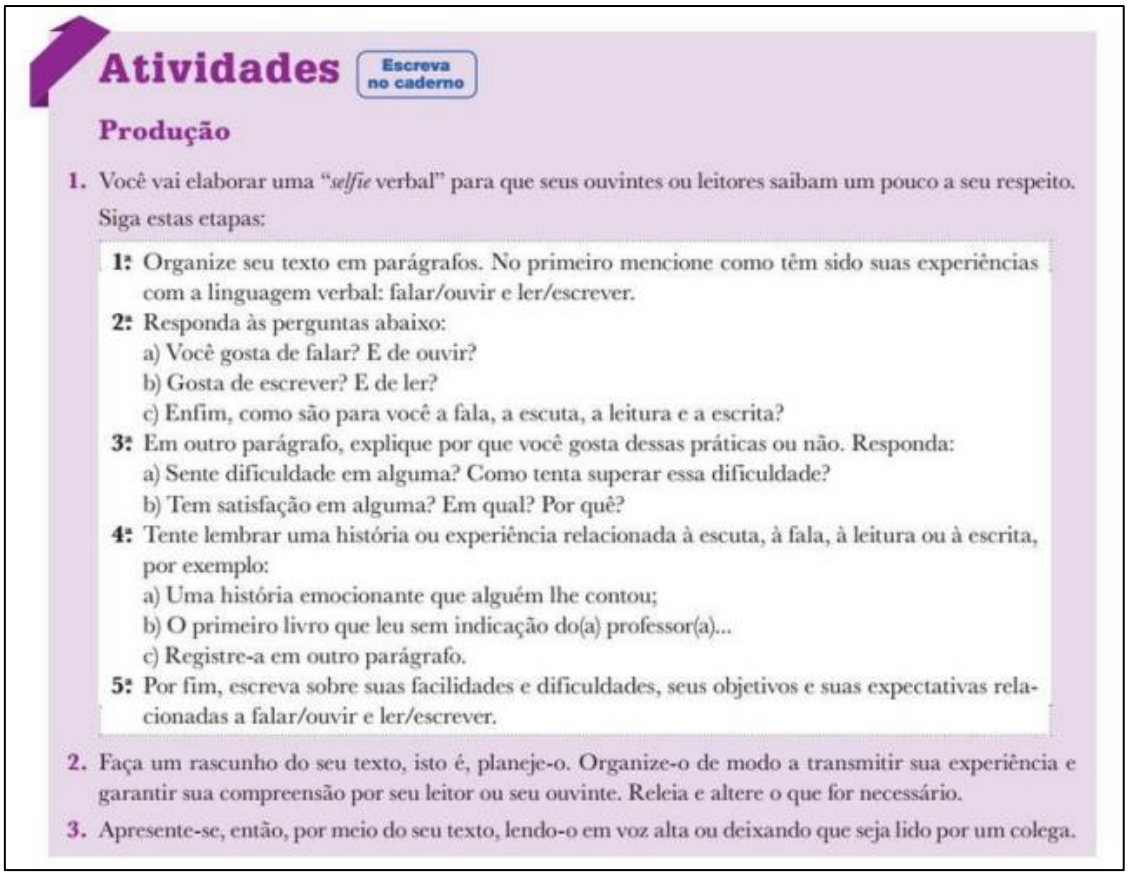
72

135. **Composição. — Do Japão.**

Summario. — *Imaginai que viajastes no Japão. — Descrevei o jardim imperial. — Amor do Japonez para a horticultura. — Para a arte pyrotechnica. — Chá á moda europeia. — A' moda japoneza. — Um almoço em Kamakura. — Lagosta, arroz, saké. — Pausinhos não usados. — Que é o saké? — Costumes no escrever, no passeio, na habitação.*

EXERCICIOS DE LEXICOLOGIA

Figura 13: Recorte da seção *Composição* presente na página 72 do NMLP



Atividades

Escreva no caderno

Produção

1. Você vai elaborar uma "*selfie* verbal" para que seus ouvintes ou leitores saibam um pouco a seu respeito. Siga estas etapas:

   1ª Organize seu texto em parágrafos. No primeiro mencione como têm sido suas experiências com a linguagem verbal: falar/ouvir e ler/escrever.
   2ª Responda às perguntas abaixo:
   a) Você gosta de falar? E de ouvir?
   b) Gosta de escrever? E de ler?
   c) Enfim, como são para você a fala, a escuta, a leitura e a escrita?
   3ª Em outro parágrafo, explique por que você gosta dessas práticas ou não. Responda:
   a) Sente dificuldade em alguma? Como tenta superar essa dificuldade?
   b) Tem satisfação em alguma? Em qual? Por quê?
   4ª Tente lembrar uma história ou experiência relacionada à escuta, à fala, à leitura ou à escrita, por exemplo:
   a) Uma história emocionante que alguém lhe contou;
   b) O primeiro livro que leu sem indicação do(a) professor(a)...
   c) Registre-a em outro parágrafo.
   5ª Por fim, escreva sobre suas facilidades e dificuldades, seus objetivos e suas expectativas relacionadas a falar/ouvir e ler/escrever.

2. Faça um rascunho do seu texto, isto é, planeje-o. Organize-o de modo a transmitir sua experiência e garantir sua compreensão por seu leitor ou seu ouvinte. Releia e altere o que for necessário.
3. Apresente-se, então, por meio do seu texto, lendo-o em voz alta ou deixando que seja lido por um colega.

Figura 14: Recorte da seção *Atividades – Produção* presente na página 302 do NP.

- **Considerações sobre o trabalho com a prática de escrita nos dois LD:**

A descrição das propostas de composição/produção de textos não precisa ser feita separadamente, uma vez que nitidamente se nota que ambas partiram de um mesmo propósito. Dentre as muitas indagações sobre o que ensinar nas aulas de português e os diversos estudos para estabelecer o "como" e o "para quê" se ensinar nas aulas de língua materna, uma premissa é inconteste: é na escola que um indivíduo desenvolve a linguagem escrita.

Tanto o NMLP quanto o NP indicaram que os momentos de desenvolvimento da escrita foram mediados pelo material. O estudante recebeu o tema da proposta de produção textual, mas não precisou ativar sua criatividade para desenrolar seus parágrafos, já que estes foram planejados antecipadamente pelos autores do LDP. Bastava redigir de acordo com a ordem das proposições dispostas no corpo do exercício. Nas duas propostas a solicitação efetuada é a de escrita em 1ª pessoa do singular. Nelas há verbos no imperativo, indicando as ações que deveriam ser tomadas pelo aluno, e algumas

perguntas com a finalidade de que suas respostas se configurassem em períodos nos parágrafos de seus textos. À atividade do livro de 2016, orientações sobre a construção do rascunho e da apresentação foram acrescidas no final.

Que os gêneros textuais apresentam formas típicas de organização dos discursos, disso já sabemos. No entanto, cada indivíduo mobiliza recursos linguísticos próprios no ato de produção de seus textos. O que depreendemos da análise dos recortes selecionados aqui foi que nos dois materiais didáticos o estudante não foi conduzido a escrever por meio do reconhecimento das funções daqueles textos, mas por procedimentos composicionais pré-definidos, fato que tolheu sua criatividade. Produzir um texto implica escolha e grande parte delas foram desempenhadas pelo LDP.

Além disso, também ficou evidente que a aprendizagem de textos tem sido realizada de maneira desarticulada da aprendizagem de gramática em cujo ensino o estudante é orientado a executar exercícios que prioritariamente se voltam para os aspectos descritivos dos fatos linguísticos, com uma abrangência que não ultrapassa o limite da frase. É preciso promover a prática de atividades meta e epilinguísticas que propiciem a associação entre os dois domínios, isto é, que o trabalho pedagógico com a escrita e a leitura e o de análise linguística se convirjam para a sistematização dos conhecimentos em ações articuladas, as quais possam garantir a compreensão dos conceitos e procedimentos envolvidos em todos os processos de aprendizagem da língua materna.

As consequências disto trataremos na análise a seguir.

4.1.2 Exercícios e atividades no LDP: as marcas de um ensino processual

Potencializar as práticas de linguagem oral e escrita é suficiente para o ensino da língua ou se faz necessário impulsionar os processos de aprendizagem com atividades escolares particulares como os exercícios? Qual é a função das atividades e dos exercícios nas práticas do ensino de línguas?

Prosseguindo ainda neste viés de pensamento, Egon Rangel (2020, p.16) acrescenta outros questionamentos:

> Por que não fazer das situações de ensino um momento de interação planejada, se já sabemos que é preciso interagir com o objeto de

> conhecimento e com outros parceiros para aprender? Por que ignorar as crenças e as hipóteses do aprendiz, se é com base nelas que o sujeito elabora o conhecimento novo? Por que não levar as práticas de ensino a tirarem parte significativa de sua força e eficácia dos movimentos do próprio aprendiz em seu previsível esforço por aprender? Por que insistir em práticas de ensino que, por mais bem intencionadas que sejam, andam na contramão da aprendizagem?

O ensino de português do início do século passado buscou no manual didático um instrumento que auxiliasse os estudantes da época no desenvolvimento de uma aprendizagem focada nos aspectos descritivos da língua, a qual esteve centrada na apreensão e memorização dos conceitos de modo a assegurar-lhes a aprovação nos exames de ingresso das faculdades. Mas será que superamos esta visão cem anos depois? É possível que professores de língua tenham em mãos uma ferramenta que os norteia no caminho de um ensino majoritariamente processual?

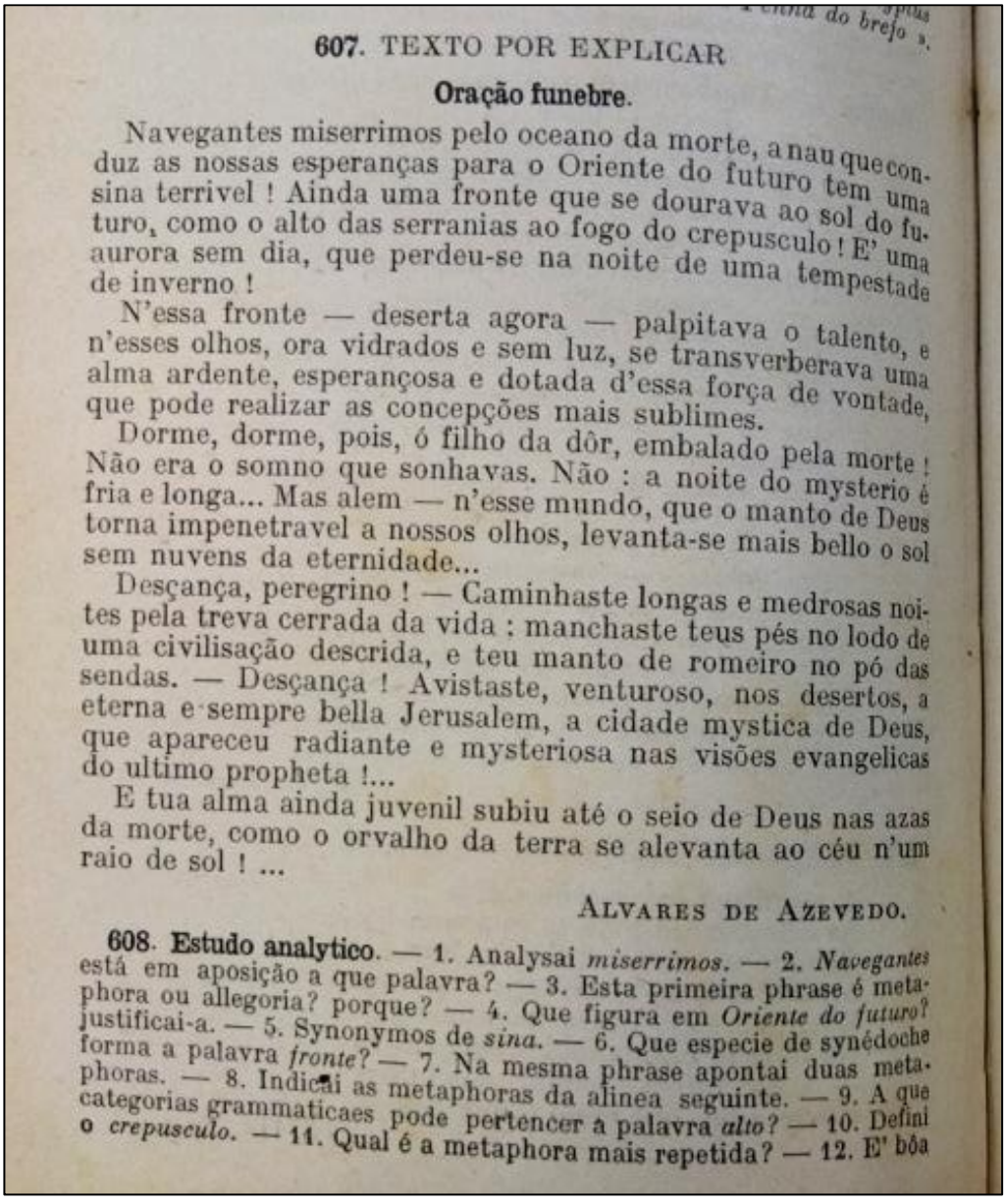
A obra Novas Palavras trata o trabalho procedimental de verificação e aprofundamento das aprendizagens como “atividade”, já o NMLP o apresenta como “exercícios”. Estes termos, por mais que se refiram a atos semelhantes, não são sinônimos, há uma diferença tênue na intencionalidade de seus nomes. Em artigo publicado no ano de 2010, a professora e pesquisadora Mirian Santos de Cerqueira (p.132) apresenta a diferença entre estas duas concepções

> (...) consideramos atividade como algo que ultrapassa a visão imediatista da sala de aula, refletindo-se na formação dos sujeitos, de uma forma mais ampla, o exercício estaria para o reducionismo do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, estaria voltado para a prática em que se tem, de antemão, o propósito de se alcançar um objetivo mais imediato, não havendo, necessariamente, um comprometimento com a formação para além do espaço da sala de aula, mas a predominância do treinamento do que é ensinado.

Nomear certas práticas pedagógicas de “atividade” presume realizar algo maior que uma simples verificação de aprendizagem, significa que para além do momento em sala de aula, o processo iniciado nela resultará na agregação contínua de conhecimento.

A presente pesquisa levantou a hipótese de que os LDP mantêm uma estrutura didático-metodológica similar ao longo dos anos, mesmo com o advento de novas pesquisas e reflexões linguísticas sobre o ensino de língua. Então, prosseguiremos com as comparações entre as fontes, desta vez na saga por encontrar pistas de aproximações no que tange o trabalho com os exercícios ou atividades dentro destes materiais didáticos.

- **Equivalência nº 04: Quanto à utilização do texto como pretexto**



607. TEXTO POR EXPLICAR

Oração funebre.

Navegantes miserrimos pelo oceano da morte, a nau que conduz as nossas esperanças para o Oriente do futuro tem uma sina terrivel ! Ainda uma fronte que se dourava ao sol do futuro, como o alto das serranias ao fogo do crepusculo ! E' uma aurora sem dia, que perdeu-se na noite de uma tempestade de inverno !

N'essa fronte — deserta agora — palpitava o talento, e n'esses olhos, ora vidrados e sem luz, se transverberava uma alma ardente, esperançosa e dotada d'essa força de vontade, que pode realizar as concepções mais sublimes.

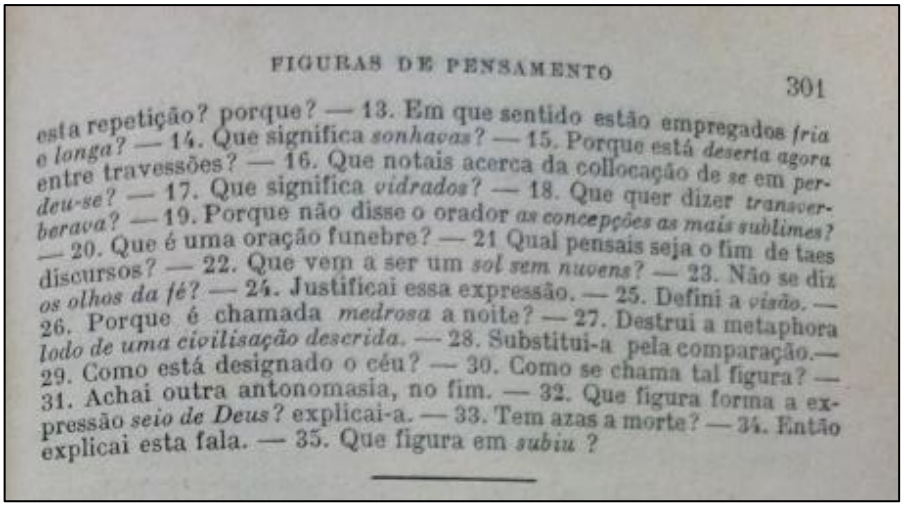
Dorme, dorme, pois, ó filho da dôr, embalado pela morte ! Não era o somno que sonhavas. Não : a noite do mysterio é fria e longa... Mas alem — n'esse mundo, que o manto de Deus torna impenetravel a nossos olhos, levanta-se mais bello o sol sem nuvens da eternidade...

Desçança, peregrino ! — Caminhaste longas e medrosas noites pela treva cerrada da vida : manchaste teus pés no lodo de uma civilisação descrida, e teu manto de romeiro no pó das sendas. — Desçança ! Avistaste, venturoso, nos desertos, a eterna e sempre bella Jerusalem, a cidade mystica de Deus, que apareceu radiante e mysteriosa nas visões evangelicas do ultimo propheta !...

E tua alma ainda juvenil subiu até o seio de Deus nas azas da morte, como o orvalho da terra se alevanta ao céu n'um raio de sol ! ...

ALVARES DE AZEVEDO.

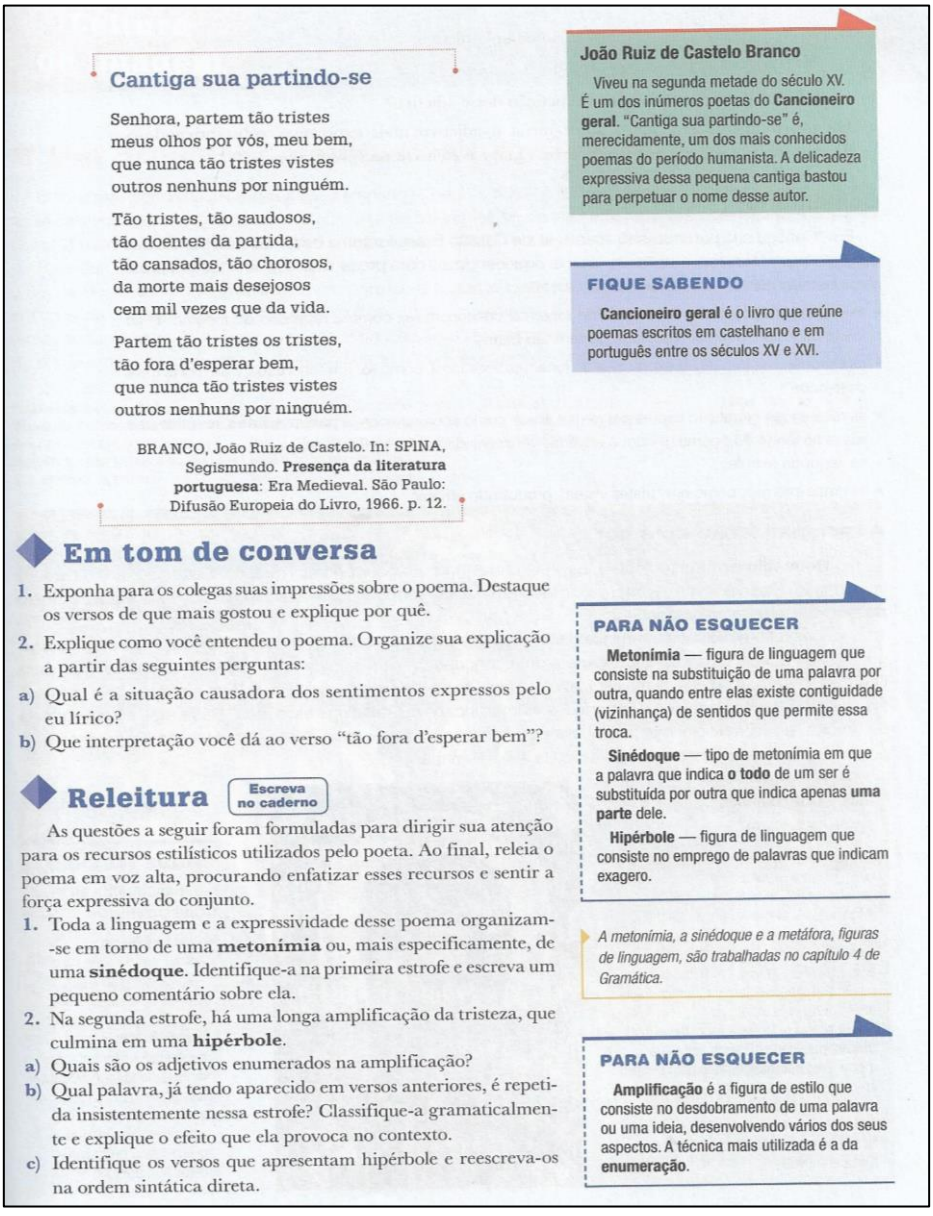
608. **Estudo analytico**. — 1. Analysai *miserrimos*. — 2. *Navegantes* está em aposição a que palavra? — 3. Esta primeira phrase é metaphora ou allegoria? porque? — 4. Que figura em *Oriente do futuro*? justificai-a. — 5. Synonymos de *sina*. — 6. Que especie de synédoche forma a palavra *fronte*? — 7. Na mesma phrase apontai duas metaphoras. — 8. Indicai as metaphoras da alinea seguinte. — 9. A que categorias grammaticaes pode pertencer a palavra *alto*? — 10. Defini o *crepusculo*. — 11. Qual é a metaphora mais repetida? — 12. E' bôa



FIGURAS DE PENSAMENTO 301

esta repetição? porque? — 13. Em que sentido estão empregados *fria* e *longa*? — 14. Que significa *sonhavas*? — 15. Porque está *deserta agora* entre travessões? — 16. Que notais acerca da collocação de *se* em *perdeu-se*? — 17. Que significa *vidrados*? — 18. Que quer dizer *transverberava*? — 19. Porque não disse o orador *as concepções as mais sublimes*? — 20. Que é uma oração funebre? — 21 Qual pensais seja o fim de taes discursos? — 22. Que vem a ser um *sol sem nuvens*? — 23. Não se diz *os olhos da fé*? — 24. Justificai essa expressão. — 25. Defini a *visão*. — 26. Porque é chamada *medrosa* a noite? — 27. Destrui a metaphora *lodo de uma civilisação descrida*. — 28. Substitui-a pela comparação. — 29. Como está designado o céu? — 30. Como se chama tal figura? — 31. Achai outra antonomasia, no fim. — 32. Que figura forma a expressão *seio de Deus*? explicai-a. — 33. Tem azas a morte? — 34. Então explicai esta fala. — 35. Que figura em *subiu* ?

Figuras 15 e 16 (montagem): Recortes da seção *Texto por explicar* presentes nas páginas 300 e 301 do NMLP.



Cantiga sua partindo-se

Senhora, partem tão tristes
meus olhos por vós, meu bem,
que nunca tão tristes vistes
outros nenhuns por ninguém.

Tão tristes, tão saudosos,
tão doentes da partida,
tão cansados, tão chorosos,
da morte mais desejosos
cem mil vezes que da vida.

Partem tão tristes os tristes,
tão fora d'esperar bem,
que nunca tão tristes vistes
outros nenhuns por ninguém.

BRANCO, João Ruiz de Castelo. In: SPINA, Segismundo. **Presença da literatura portuguesa**: Era Medieval. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1966. p. 12.

João Ruiz de Castelo Branco

Viveu na segunda metade do século XV. É um dos inúmeros poetas do **Cancioneiro geral**. "Cantiga sua partindo-se" é, merecidamente, um dos mais conhecidos poemas do período humanista. A delicadeza expressiva dessa pequena cantiga bastou para perpetuar o nome desse autor.

FIQUE SABENDO

Cancioneiro geral é o livro que reúne poemas escritos em castelhano e em português entre os séculos XV e XVI.

Em tom de conversa

1. Exponha para os colegas suas impressões sobre o poema. Destaque os versos de que mais gostou e explique por quê.
2. Explique como você entendeu o poema. Organize sua explicação a partir das seguintes perguntas:

a) Qual é a situação causadora dos sentimentos expressos pelo eu lírico?
b) Que interpretação você dá ao verso "tão fora d'esperar bem"?

Releitura

Escreva no caderno

As questões a seguir foram formuladas para dirigir sua atenção para os recursos estilísticos utilizados pelo poeta. Ao final, releia o poema em voz alta, procurando enfatizar esses recursos e sentir a força expressiva do conjunto.

1. Toda a linguagem e a expressividade desse poema organizam-se em torno de uma **metonímia** ou, mais especificamente, de uma **sinédoque**. Identifique-a na primeira estrofe e escreva um pequeno comentário sobre ela.
2. Na segunda estrofe, há uma longa amplificação da tristeza, que culmina em uma **hipérbole**.

a) Quais são os adjetivos enumerados na amplificação?
b) Qual palavra, já tendo aparecido em versos anteriores, é repetida insistentemente nessa estrofe? Classifique-a gramaticalmente e explique o efeito que ela provoca no contexto.
c) Identifique os versos que apresentam hipérbole e reescreva-os na ordem sintática direta.

PARA NÃO ESQUECER

Metonímia — figura de linguagem que consiste na substituição de uma palavra por outra, quando entre elas existe contiguidade (vizinhança) de sentidos que permite essa troca.

Sinédoque — tipo de metonímia em que a palavra que indica **o todo** de um ser é substituída por outra que indica apenas **uma parte** dele.

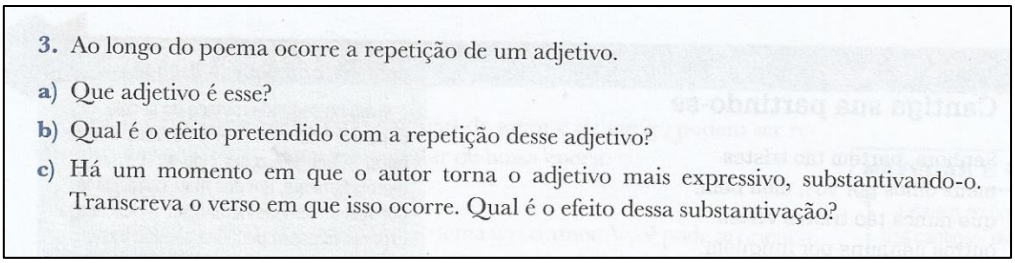
Hipérbole — figura de linguagem que consiste no emprego de palavras que indicam exagero.

A metonímia, a sinédoque e a metáfora, figuras de linguagem, são trabalhadas no capítulo 4 de Gramática.

PARA NÃO ESQUECER

Amplificação é a figura de estilo que consiste no desdobramento de uma palavra ou uma ideia, desenvolvendo vários dos seus aspectos. A técnica mais utilizada é a da **enumeração**.

Figura 17: Recorte das seções *Em tom de conversa* e *Releitura* presente na página 75 do NP.


3. Ao longo do poema ocorre a repetição de um adjetivo.

a) Que adjetivo é esse?

b) Qual é o efeito pretendido com a repetição desse adjetivo?

c) Há um momento em que o autor torna o adjetivo mais expressivo, substantivando-o. Transcreva o verso em que isso ocorre. Qual é o efeito dessa substantivação?

Figura 18: Recorte da continuação da seção *Releitura* presente na página 76 do NP.

- **Considerações sobre a verificação de aprendizagem com exercícios/ atividades de leitura**

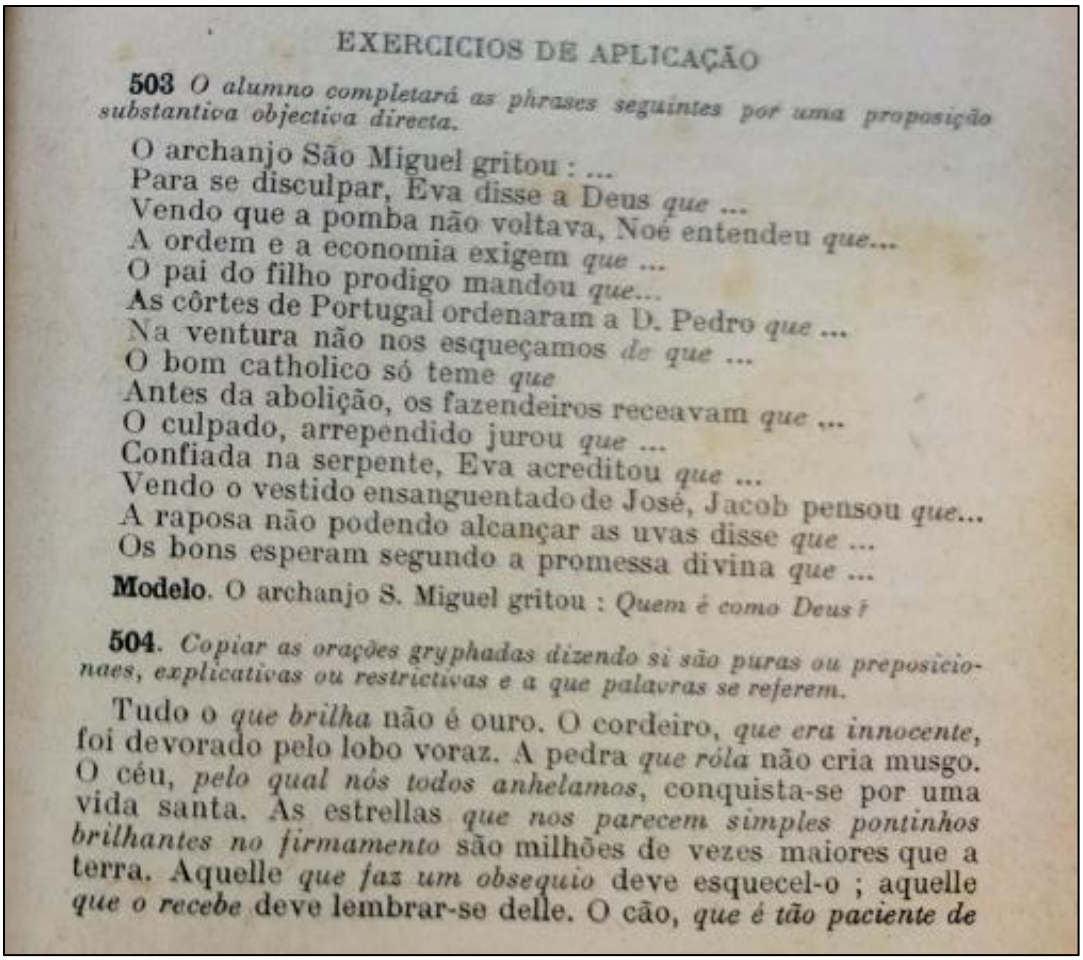
As duas fontes apresentaram a mesma dinâmica processual de verificação da aprendizagem. De fato, ao sugerir que após a conclusão da leitura do texto literário a atividade didática esteja baseada na execução de tarefas do tipo pergunta-resposta-correção, espera-se que o trabalho a ser desempenhado pelo professor concentre-se em verificar se os estudantes foram ao encontro das respostas indicadas pelo material, ou seja, se atingiram um número aceitável de acertos, o que representará o cumprimento do(s) objetivo(s) propostos para aquela aula.

A critério de exemplificação, ponderemos algumas coincidências: a) na questão número 6 do NMLP, de 1916, pergunta-se sobre a *synédoche* contida no texto de Álvares de Azevedo, ao passo que a questão 1 da seção Releitura do NP, de 2016, o mesmo acontece; b) a questão 22 do exercício do NMLP realiza o mesmo movimento que a pergunta do item “b” da seção “Em tom de conversa”, pois em ambas se espera que o aluno interprete uma expressão específica; c) no segundo exercício da seção Releitura do livro NP, a questão do item “b” trata das repetições presentes na cantiga, enquanto o NMLP apresenta o mesmo questionamento na questão 12; entre outras que podem ser encontradas.

Mais uma vez se confirmam as hipóteses levantadas por esta pesquisa. O modo como os materiais didáticos estruturam seus exercícios que, como vimos, assim devem ser reconhecidos por não representarem a complexidade depreendida do termo “atividades”, tem sido mantido ao longo dos anos. O papel do texto foi deslocado de sua função primordial para servir como pretexto de uma

atividade/exercício focalizada no estudo gramatical e não como uma atividade/exercício de produção ou de compreensão.

- **Equivalência nº 05: Quanto à utilização de exercícios estruturados por meio de frases soltas**



EXERCICIOS DE APLICAÇÃO

503 *O alumno completará as phrases seguintes por uma proposição substantiva objectiva directa.*

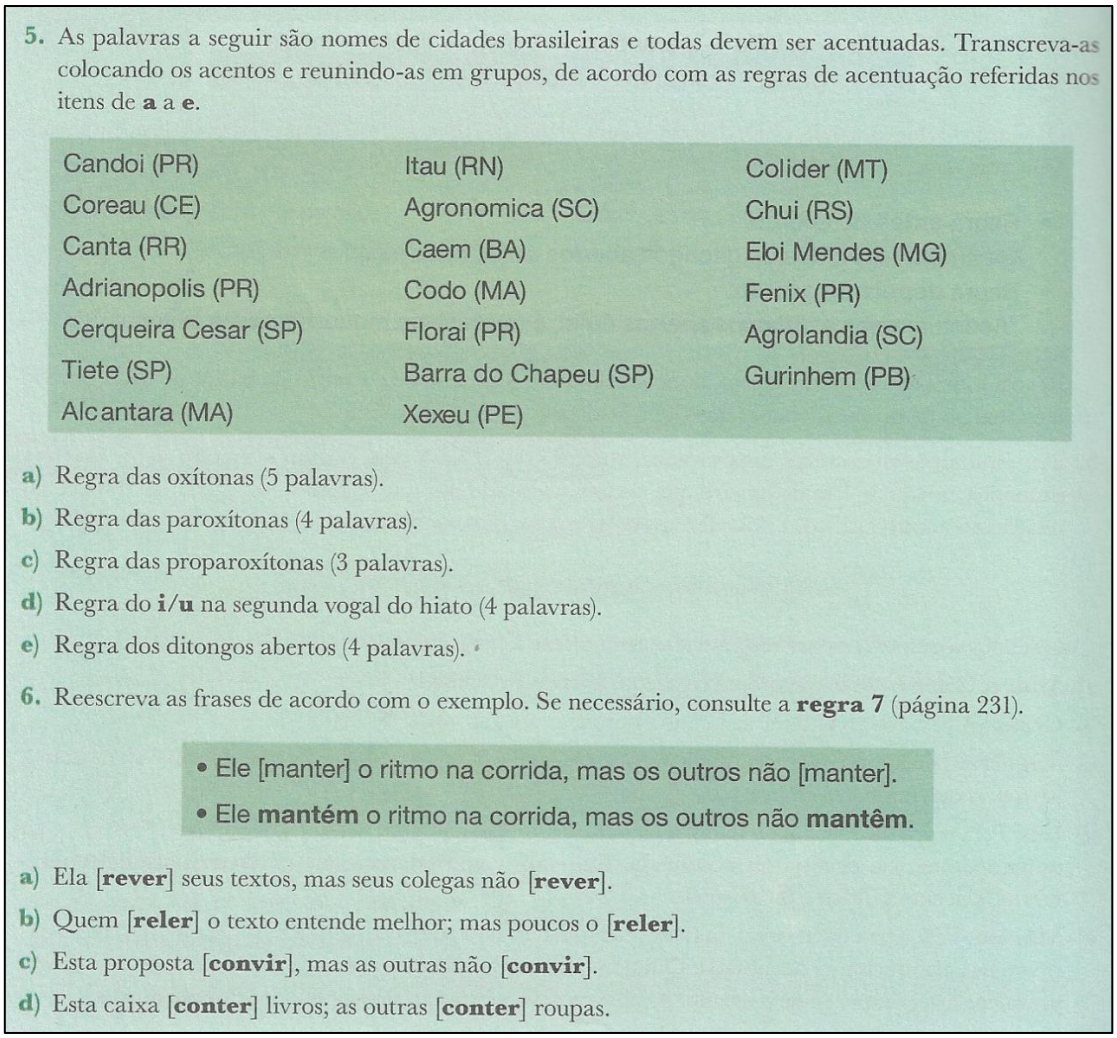
O archanjo São Miguel gritou : ...
Para se disculpar, Eva disse a Deus *que* ...
Vendo que a pomba não voltava, Noé entendeu *que*...
A ordem e a economia exigem *que* ...
O pai do filho prodigo mandou *que*...
As côrtes de Portugal ordenaram a D. Pedro *que* ...
Na ventura não nos esqueçamos *de que* ...
O bom catholico só teme *que*
Antes da abolição, os fazendeiros receavam *que* ...
O culpado, arrependido jurou *que* ...
Confiada na serpente, Eva acreditou *que* ...
Vendo o vestido ensanguentado de José, Jacob pensou *que*...
A raposa não podendo alcançar as uvas disse *que* ...
Os bons esperam segundo a promessa divina *que* ...

Modelo. O archanjo S. Miguel gritou : *Quem é como Deus ?*

504. *Copiar as orações gryphadas dizendo si são puras ou prepositionaes, explicativas ou restrictivas e a que palavras se referem.*

Tudo o *que brilha* não é ouro. O cordeiro, *que era innocente*, foi devorado pelo lobo voraz. A pedra *que róla* não cria musgo. O céu, *pelo qual nós todos anhelamos*, conquista-se por uma vida santa. As estrellas *que nos parecem simples pontinhos brilhantes no firmamento* são milhões de vezes maiores que a terra. Aquelle *que faz um obsequio* deve esquecel-o ; aquelle *que o recebe* deve lembrar-se delle. O cão, *que é tão paciente de*

Figura 19: Recorte da seção *Exercícios de aplicação* presente na página 249 do NMLP.



5. As palavras a seguir são nomes de cidades brasileiras e todas devem ser acentuadas. Transcreva-as colocando os acentos e reunindo-as em grupos, de acordo com as regras de acentuação referidas nos itens de **a** a **e**.

Candoi (PR)	Itau (RN)	Colider (MT)
Coreau (CE)	Agronomica (SC)	Chui (RS)
Canta (RR)	Caem (BA)	Eloi Mendes (MG)
Adrianopolis (PR)	Codo (MA)	Fenix (PR)
Cerqueira Cesar (SP)	Florai (PR)	Agrolandia (SC)
Tiete (SP)	Barra do Chapeu (SP)	Gurinhem (PB)
Alcantara (MA)	Xexeu (PE)	

a) Regra das oxítonas (5 palavras).
b) Regra das paroxítonas (4 palavras).
c) Regra das proparoxítonas (3 palavras).
d) Regra do **i/u** na segunda vogal do hiato (4 palavras).
e) Regra dos ditongos abertos (4 palavras).

6. Reescreva as frases de acordo com o exemplo. Se necessário, consulte a **regra 7** (página 231).

- Ele [manter] o ritmo na corrida, mas os outros não [manter].
- Ele **mantém** o ritmo na corrida, mas os outros não **mantêm**.

a) Ela [**rever**] seus textos, mas seus colegas não [**rever**].
b) Quem [**reler**] o texto entende melhor; mas poucos o [**reler**].
c) Esta proposta [**convir**], mas as outras não [**convir**].
d) Esta caixa [**conter**] livros; as outras [**conter**] roupas.

Figura 20: Recorte da seção Atividades presente na página 234 do NMLP.

- **Considerações sobre os exercícios direcionados para o treino:**

Se nos recortes analisados anteriormente os LDP utilizaram o texto como pretexto para a verificação da aprendizagem de determinados conceitos linguísticos, nos exemplos que vemos nesta seleção ocorre o contrário. Regularmente, exercícios aplicados nas aulas de português consistem em organizar diversas frases soltas, desagregadas de um todo comunicativo, no intuito de direcionar os estudantes a dinâmicas que mais se assemelham a treinamentos de uso da língua, mas de usos isolados.

Ambos aplicaram a ideia de treino ao induzir que alunos devem dispender de um tempo substancial das aulas para completar, copiar, transcrever e reescrever frases soltas ao mesmo tempo que testam seus conhecimentos em certos conceitos gramaticais – classificação das orações subordinadas de um

lado e acentuação gráfica, de outro. Nos dois materiais, há exercícios acompanhados de um “modelo” ou “exemplo”, outra paridade que denota a similaridade na construção dos exercícios de língua portuguesa.

Pelos resultados que temos obtidos nos últimos anos, estudantes brasileiros têm demonstrado baixo desempenho em leitura. Enquanto a média brasileira é de 413 pontos, a da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é de 487[19]. Estes números dão maior visibilidade ao problema que temos encarado ao longo dos anos, no entanto LDP continuam perpetuando práticas metodológicas.

- **Equivalência nº 06: Quanto ao caráter propedêutico dos LDP**

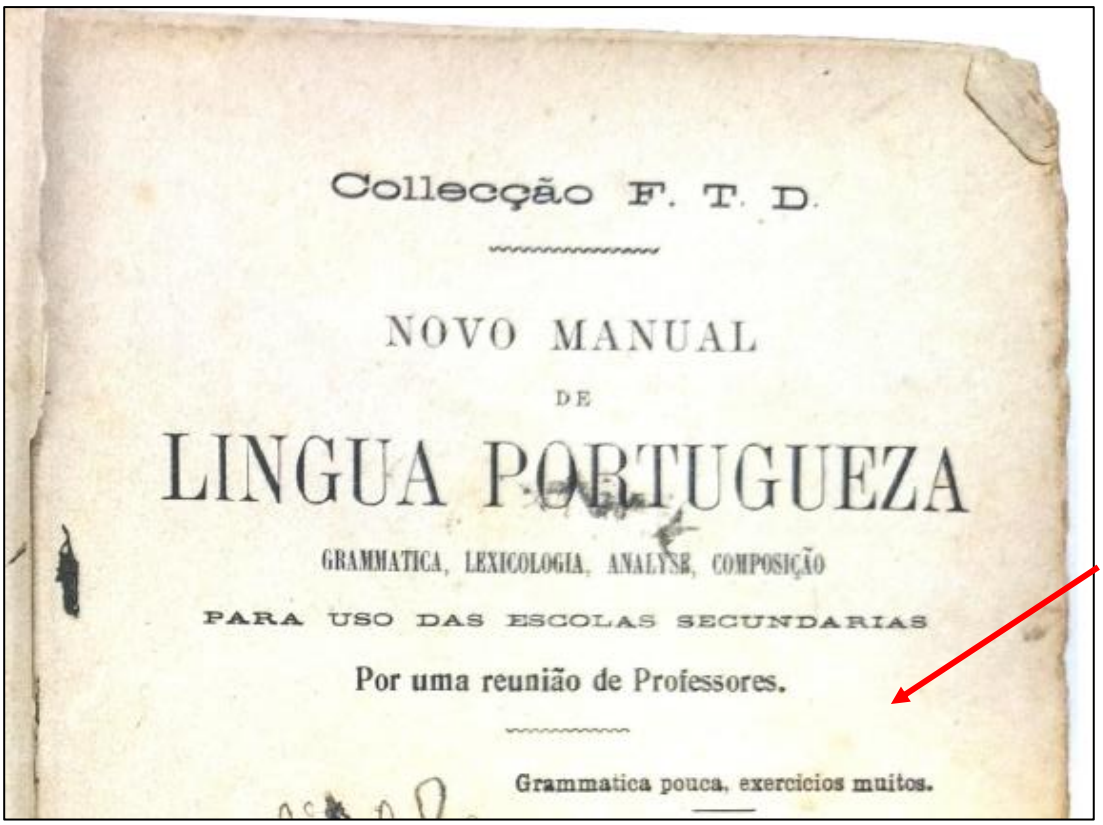
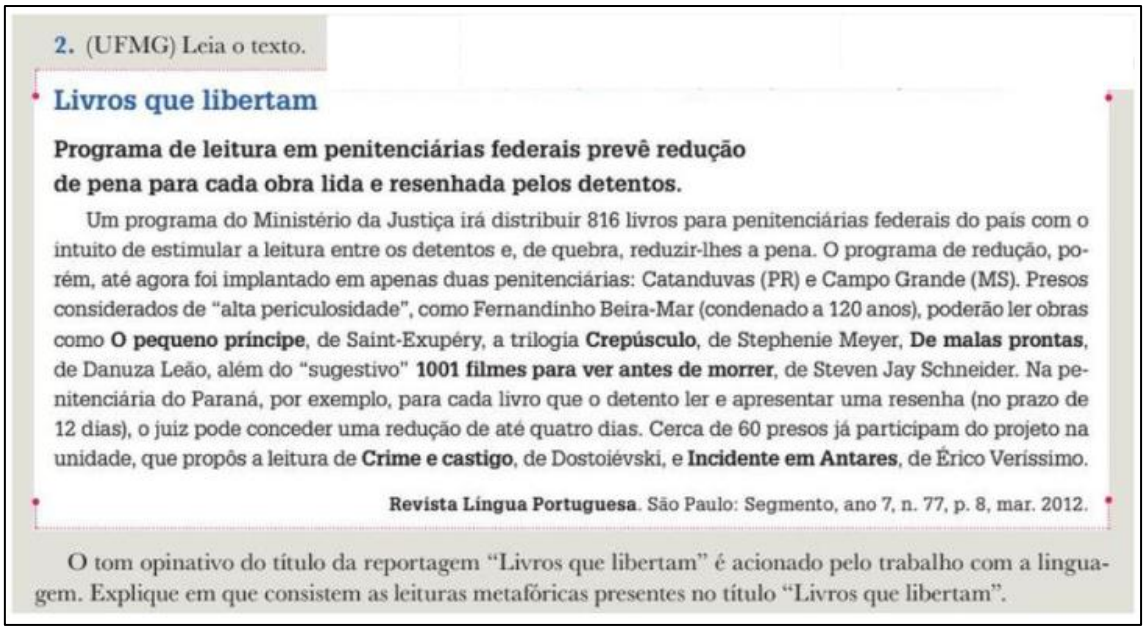


Figura 21: Recorte da contracapa da obra Novo Manual de Língua Portugueza

[19] Fonte: MEC, Brasil. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. Publicada em 03/12/2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil Acesso: 05 jul. 2023.



2. (UFMG) Leia o texto.

Livros que libertam

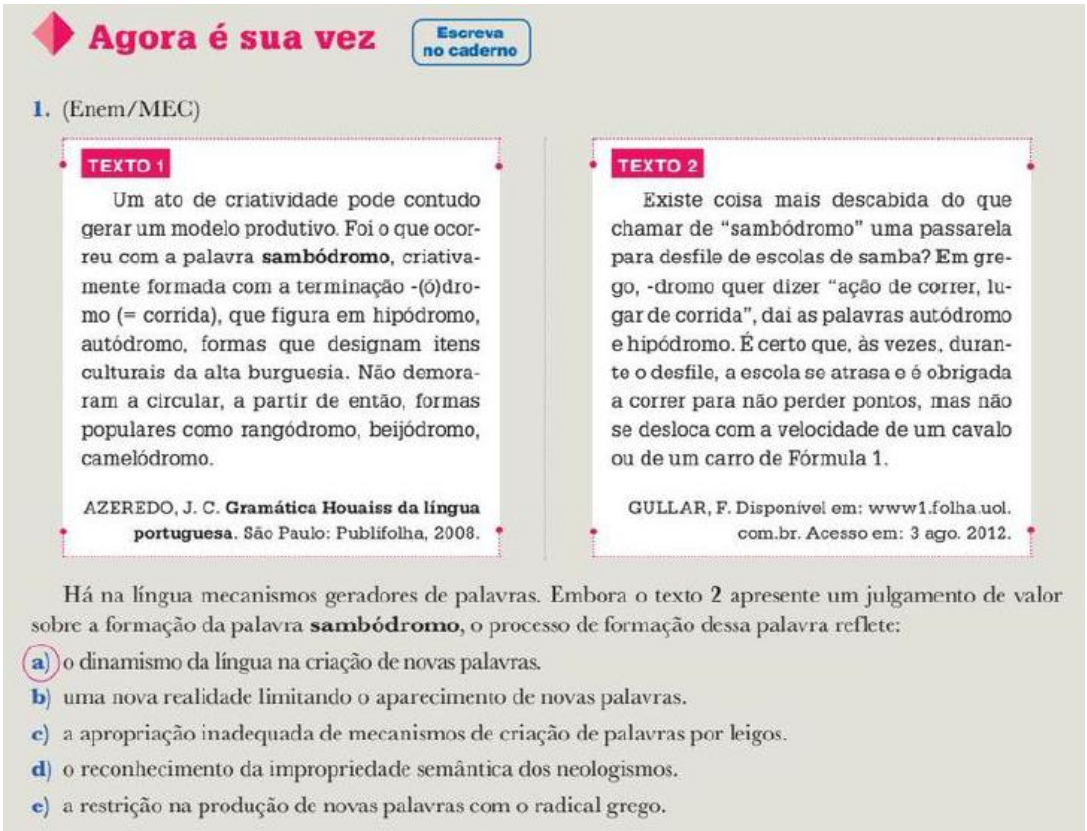
Programa de leitura em penitenciárias federais prevê redução de pena para cada obra lida e resenhada pelos detentos.

Um programa do Ministério da Justiça irá distribuir 816 livros para penitenciárias federais do país com o intuito de estimular a leitura entre os detentos e, de quebra, reduzir-lhes a pena. O programa de redução, porém, até agora foi implantado em apenas duas penitenciárias: Catanduvas (PR) e Campo Grande (MS). Presos considerados de "alta periculosidade", como Fernandinho Beira-Mar (condenado a 120 anos), poderão ler obras como **O pequeno príncipe**, de Saint-Exupéry, a trilogia **Crepúsculo**, de Stephenie Meyer, **De malas prontas**, de Danuza Leão, além do "sugestivo" **1001 filmes para ver antes de morrer**, de Steven Jay Schneider. Na penitenciária do Paraná, por exemplo, para cada livro que o detento ler e apresentar uma resenha (no prazo de 12 dias), o juiz pode conceder uma redução de até quatro dias. Cerca de 60 presos já participam do projeto na unidade, que propôs a leitura de **Crime e castigo**, de Dostoiévski, e **Incidente em Antares**, de Érico Veríssimo.

Revista Língua Portuguesa. São Paulo: Segmento, ano 7, n. 77, p. 8, mar. 2012.

O tom opinativo do título da reportagem "Livros que libertam" é acionado pelo trabalho com a linguagem. Explique em que consistem as leituras metafóricas presentes no título "Livros que libertam".

Figura 22: Recorte da seção *Agora é sua vez* presente na página 218 do NP.



Agora é sua vez Escreva no caderno

1. (Enem/MEC)

TEXTO 1

Um ato de criatividade pode contudo gerar um modelo produtivo. Foi o que ocorreu com a palavra **sambódromo**, criativamente formada com a terminação -(ó)dromo (= corrida), que figura em hipódromo, autódromo, formas que designam itens culturais da alta burguesia. Não demoraram a circular, a partir de então, formas populares como rangódromo, beijódromo, camelódromo.

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

TEXTO 2

Existe coisa mais descabida do que chamar de "sambódromo" uma passarela para desfile de escolas de samba? Em grego, -dromo quer dizer "ação de correr, lugar de corrida", daí as palavras autódromo e hipódromo. É certo que, às vezes, durante o desfile, a escola se atrasa e é obrigada a correr para não perder pontos, mas não se desloca com a velocidade de um cavalo ou de um carro de Fórmula 1.

GULLAR, F. Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 3 ago. 2012.

Há na língua mecanismos geradores de palavras. Embora o texto 2 apresente um julgamento de valor sobre a formação da palavra **sambódromo**, o processo de formação dessa palavra reflete:

a) o dinamismo da língua na criação de novas palavras.
b) uma nova realidade limitando o aparecimento de novas palavras.
c) a apropriação inadequada de mecanismos de criação de palavras por leigos.
d) o reconhecimento da impropriedade semântica dos neologismos.
e) a restrição na produção de novas palavras com o radical grego.

Figura 23: Recorte da seção *Agora é sua vez* presente na página 254 do NP.

- **Considerações sobre o lado propedêutico do LDP:**

Em nossa busca por revisitar o passado histórico em que o cenário educacional brasileiro foi edificado, ficou evidente que o manual didático NMLP despontou no mercado editorial por conta da demanda da época. Com o Ensino Superior em ascensão, o número de vagas aumentou e na primeira década do século XX, gradativamente cresceu a procura pela formação acadêmica, o que fez crescer, também, a concorrência. Novas instituições de ensino surgiam a cada ano, o ensino de língua portuguesa ocupava um espaço que antes não tinha e, por essas razões, surgiu a necessidade de um material que auxiliasse os professores na preparação dos estudantes para os exames de ingresso nos cursos superiores.

A parte da contracapa deste manual que colocamos em destaque "*Grammatica pouca, exercícios muito*" pode ser encarada como um slogan ao representar a inovação oferecida por esta obra. Demonstrou que foi possível apresentar ao mercado um livro capaz de reunir conceitos gramaticais em tópicos resumidos, o que não acontecia nas variadas publicações dedicadas ao estudo de Gramática, além dos estudos dedicados à leitura e escrita de textos literários e não literários de diversos *generos de composição*, maneira como eram chamados os gêneros textuais (ou gêneros discursivos). Desta forma, ele se configurou um competente material de ensino propedêutico.

Do mesmo modo é que temos no LDP Novas Palavras diversos apêndices com "atividades" destinados ao treino de resolução de questões de vestibular. Nota-se que não somente questões objetivas apareceram na obra, mas também há dissertativas em seu conteúdo. Elas foram retiradas de provas de exames de universidades públicas espalhadas pelo Brasil e do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), porém não há registro do ano de suas aplicações.

- **Equivalência nº 07: Quadro comparativo com a quantidade de exercícios/ atividades presente nas duas obras.**

Neste quadro objetivamos expor a quantidade de vezes em que o LDP propõe o ensino de língua portuguesa (LP) mediante o oferecimento de exercícios e/ou atividades. Consequentemente evidenciar, também, o número

de situações de aula em que um estudante foi submetido a correções, por exemplo. É óbvio que o professor de português também orienta raciocínios e medeia novos caminhos para a aprendizagem quando trabalha com os exercícios, porém não podemos negligenciar o fato de que, principalmente em um ensino de caráter propedêutico, a busca pelo acerto na aplicação dos saberes é a aspiração de todos os envolvidos neste processo.

Quadro 4 – Comparação do número de exercícios/atividades

Fontes:	Divisão das seções de cada obra:			Total:
Novo Manual de Língua *Portugueza*, de 1916	Gramática	*Phrase*	*Estylo*	756
	486	167	103	
Novas Palavras – Volume 1, de 2016	Gramática	Leitura e produção	Literatura	466
	124	115	227	

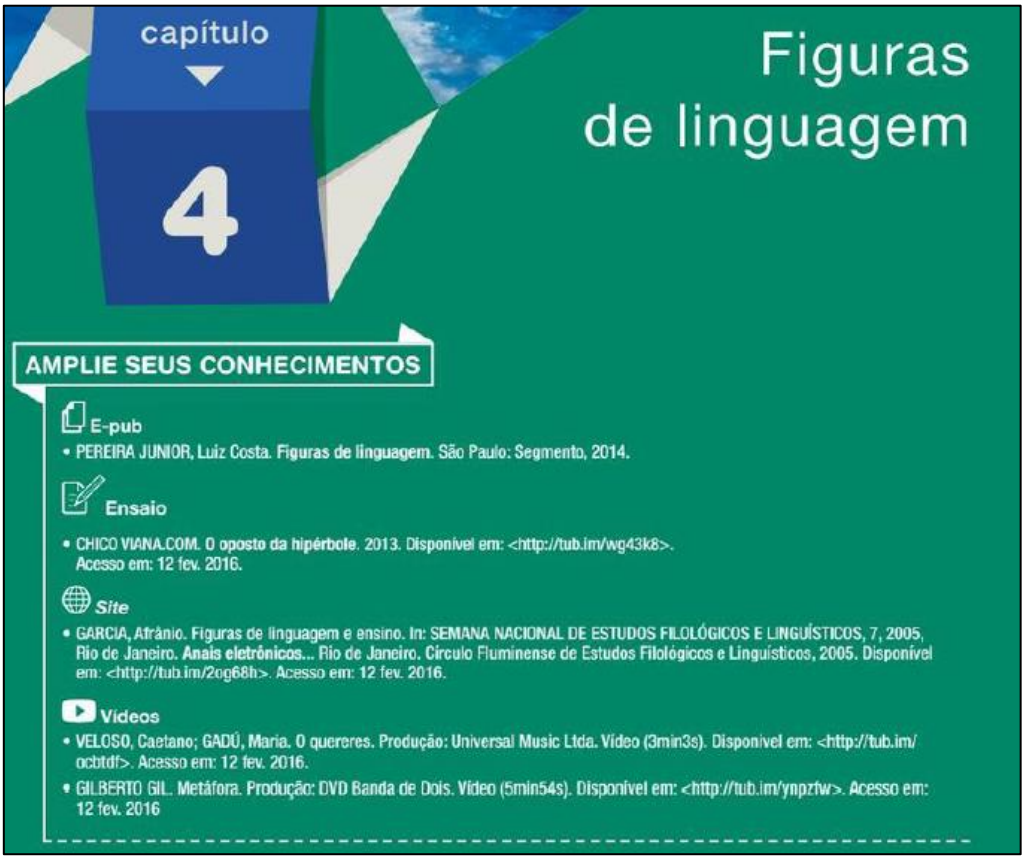
Fonte: Elaborado pela autora.

- **Considerações sobre a presença abundante de exercícios/atividades nos livros didáticos de LP**

As divisões deste quadro não apontam uma correspondência direta às funções que cada seção das obras selecionadas apresenta. Percebe-se que somente a seção “Gramática” se manteve inalterada ao longo dos cem anos que separam uma obra da outra. O NMLP apresentou diversos textos literários de autores consagrados pelo cânone, mas não desenvolveu em seu conteúdo o estudo das periodizações conforme o praticamos hoje. Pelo que se nota, tais informações não eram cobradas nos exames de ingresso das faculdades da época e o que de fato importava era demonstrar conhecimento nos grandes nomes da Literatura. Na parte denominada “*Estylo*”, o professor orientava os estudantes a reconhecerem os diversos *generos de composição*, seus formatos e usos, bem como a praticar o plano de escrita de cada um. Podemos dizer, assim, que as seções “*Phrase*” e “*Estylo*” correspondiam ao que no livro de 2016 se constituiu como “Leitura e produção”.

Por mais que a quantidade de exercícios propostos no NMLP seja superior à do NP, é preciso analisar que no início dos anos 1900, por mais que houvesse uma significativa expansão da escolarização no Brasil, ainda não se registrava sinais de haver superlotação de alunos, fenômeno que foi recorrente no começo dos anos 2000. Os números apresentados revelam um raio-X do movimento metodológico das aulas de português da época, sobre o qual podemos afirmar que esta coleção colaborou para que os professores organizassem suas aulas com a finalidade de preparar os estudantes para os momentos de realização das tarefas propostas no manual didático, os quais facilitavam a memorização dos conceitos e o treino das estruturas de linguagem escrita.

O número de exercícios no NP é menor, porém, por conta de seu tamanho, ele é o que apresenta mais conteúdo a ser estudado. Atrelados aos exercícios estão vários apêndices com conceitos e informações extra sobre o tema estudado, além de várias situações em que o estudante é conduzido a realizar pesquisas e outros estudos fora do ambiente escolar, tal qual podemos conferir na imagem a seguir:


capítulo

4

Figuras de linguagem

AMPLIE SEUS CONHECIMENTOS

E-pub

• PEREIRA JUNIOR, Luiz Costa. **Figuras de linguagem**. São Paulo: Segmento, 2014.

Ensaio

• CHICO VIANA.COM. **O oposto da hipérbole**. 2013. Disponível em: <http://tub.im/wg43k8>. Acesso em: 12 fev. 2016.

Site

• GARCIA, Afrânio. Figuras de linguagem e ensino. In: SEMANA NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS, 7, 2005, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2005. Disponível em: <http://tub.im/2og68h>. Acesso em: 12 fev. 2016.

Vídeos

• VELOSO, Caetano; GADÚ, Maria. **O quereres**. Produção: Universal Music Ltda. Vídeo (3min3s). Disponível em: <http://tub.im/ocbtdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

• GILBERTO GIL. **Metáfora**. Produção: DVD Banda de Dois. Vídeo (5min54s). Disponível em: <http://tub.im/ynpzfw>. Acesso em: 12 fev. 2016

Figura 24: Recorte da página 239 com a abertura do Capítulo 4 da seção de Gramática.

Portanto, infere-se que o LDP de 2016 oferta mais propostas de atividades que as que foram contabilizadas no quadro. Independente disto, é importante frisar que nesta exposição de dados a pesquisa visou dar atenção ao número expressivo de vezes que o material didático de língua portuguesa, ao longo de sua história, norteou a metodologia a ser aplicada nas aulas na direção de um ensino processual, baseado em uma dinâmica que pode reduzir-se à sequência explicação-exercício-correção. O docente de português apresenta os conceitos teóricos que estão no início da unidade temática do material, incita os estudantes a testarem seus conhecimentos com exercícios/atividades para que, depois destas etapas, veja se atingiu satisfatoriamente o resultado esperado pela bateria de testes a que foi submetido. Do estudante que apresenta bons resultados é esperado manejo adequado das regras gramaticais e aplicação da norma culta em sua escrita e fala.

Diante do exposto nas análises comparativas, confirmamos que entre as duas obras que compõem o *corpus* desta pesquisa há muitas aproximações. Em nosso fazer historiográfico também constatamos que o provável primeiro manual didático de língua portuguesa existente no Brasil, datado do início do século XX, ainda vive. Basicamente, a estrutura didático-metodológica que se repete neste importante instrumento pedagógico é tecnicista e processual.

Preocupado em discutir sobre as diferentes concepções teóricas do exercício escolar e a fazer uma reflexão sobre a concepção de engenharia didática, Dolz (2016, p. 248) aponta para uma perspectiva que coaduna com as ideias levantadas em nossa análise:

> O problema recorrente na formulação de exercícios teoricamente destinados a mobilizar os recursos linguísticos na escrita é que eles aparecem normalmente fragmentados, apresentados ponto a ponto sem uma boa articulação, e nem sempre o aluno transfere o novo conhecimento linguístico específico à escrita. O aluno utiliza corretamente uma regra ortográfica no exercício, por exemplo, e logo continua com o mesmo erro ortográfico no momento de escrever um novo texto. Existe um debate sobre o interesse ou não de exercícios de escrita globais ou procedendo por uma elementarização. Também discute-se o interesse das atividades separadas do texto, utilizando o texto como pretexto ou integradas ao ensino da textualidade. A

> observação dos livros didáticos mostra a dificuldade de um ensino integrado orientado à produção de um gênero textual determinado.

Além de revelar os eixos estruturais que sustentam esta problemática, é nosso objetivo investigar as razões pelas quais tais estruturas têm se mostrado duráveis e transponíveis no decorrer do último século. Sendo a historiografia da linguística uma disciplina aberta ao diálogo com outras áreas, buscaremos as demais respostas a seguir, estabelecendo uma conexão com as Ciências Sociais a partir das ideias do pesquisador francês Pierre Bourdieu.

4.2 O segundo paradigma: O livro didático como capital simbólico

Como sinalizou Swiggers (2013), os manuais para o ensino integram a gama de “produtos” do pensamento e da práxis linguísticos que interessa aos estudos da HL. Para compreendermos a presença desta segunda parte de nossa análise, convém pontuar que

> A Historiografia da Linguística (HL) abrange a descrição e a explicação de maneira interdisciplinar de como o conhecimento linguístico foi obtido e executado. Assim, a HL considera além da ciência da linguagem, a história dos contextos, a filosofia, a sociologia e outros fatores pertinentes à pesquisa. (CUNHA, 2013, p.137)

Pretendemos aqui cumprir com os objetivos delimitados após o levantamento de nossa hipótese de pesquisa e para tal nos empenharemos em discutir brevemente sobre as possíveis razões da manutenção da estrutura que alicerçou o livro didático de língua portuguesa e o tem levado a reproduzir determinado padrão que parece não somente ser de cunho didático/ metodológico, mas também editorial/mercadológico.

Buscaremos na Sociologia um esteio que nos ilustre o cenário em que se insere o livro didático de língua portuguesa onde ele, seja para corresponder aos objetivos pedagógicos, seja para conservar os dispositivos que o tornaram um produto comercial, ao longo do último século, tem simulado um discurso de adequação às mudanças de concepção advindas dos estudos linguísticos para

continuar garantindo seu espaço na sala de aula e, consequentemente, no mercado editorial.

Contudo, o LDP não está só neste cenário, com ele estão os diversos manuais de ensino que no início dos anos 1900 foram distribuídos nas instituições de ensino recém-instaladas no país. Como deixou claro Farias (2010, p.66), em sua tese, o grupo editorial F.T.D. *comemorou em 2002 cem anos de história tomando como marco inicial simbólico de sua existência a publicação do primeiro livro da Coleção F.T.D.* no Brasil. O primeiro livro marista feito para o público escolar brasileiro teria sido o manual intitulado Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações, publicado em 1902.

Fazendo uma analogia à topografia, para este segundo momento encararemos o LDP como uma das árvores que compõem o todo de uma floresta, já que não haveria como desvelar os meandros de sua estrutura sem enxergá-la subjacente a um terreno onde todas elas foram plantadas. O LDP está vinculado ao imenso e bem-sucedido ramo comercial de materiais didáticos. Refletir acerca de sua ocupação neste lugar pode nos revelar as propriedades de suas raízes.

Encontramos nas teorias sociológicas do pesquisador francês Pierre Bourdieu um importante escopo para nossa análise. Nascido no ano de 1930, Bourdieu foi um dos raros habitantes da região rural de Béarn a se formar na École Normale Supérieure. Diplomou-se em Filosofia aos 25 anos e na mesma época estudou na Faculdade de Letras de Paris. Com essa idade, foi convocado a prestar serviço militar na Argélia e viveu uma experiência profissional que lhe serviu como um verdadeiro laboratório científico, pois é a partir dela que ocorre a conversão do filósofo em sociólogo ao compreender que *teoria é teoria da prática. Nesse laboratório, aprendeu e apreendeu, pelo espírito e pelo corpo, os processos de transformação de uma sociedade dominada pelo regime colonialista francês* (Monteiro, 2021, p.15).

O pesquisador foi professor-assistente na Faculdade de Letras de Argélia e retornou à França em 1960 para atuar como assistente, na Sorbonne, do filósofo e sociólogo Raymond Aron, o qual foi responsável por sua indicação de trabalho como diretor do Centro de Sociologie Européenne, em 1964. Lecionou na Escola Normal Superior até 1984 e durante estas décadas de efervescente produção acadêmica, ascendeu-se como um dos maiores sociólogos de seu

país, sendo convidado a ministrar cursos em inúmeras universidades pelo mundo. *Le Sens Commun* e *La distinction – Critique sociale du jugement* são obras clássicas publicadas neste período que antecedeu seu ingresso na instituição onde atuou até sua morte, em 2002. Em 1981, Bourdieu foi eleito professor titular da Cátedra de Sociologia do Collège de France e em 1982 proferiu a potente aula inaugural *Leçon sur la leçon*.

Em sua proposta de teoria sociológica, identificou elementos capazes de desvendar as lógicas de reprodução do mundo social. Em nossa pesquisa, contaremos com a proposta da praxiologia elaborada por Bourdieu, para quem a ação social resulta da relação entre estrutura objetiva e estrutura subjetiva, mediada pelo *habitus*. Esta visão converge com nossa pesquisa porque

> A praxeologia é uma antropologia universal que **recupera** (entre outras coisas) **a historicidade**, portanto a relatividade, das estruturas cognitivas, sempre sublinhando o fato de que os agentes põem universalmente em prática estruturas históricas" (BOURDIEU, 1996, pp. 158-159, grifo nosso).

Sua teoria buscou superar a dualidade entre estrutura social e ação individual sob o viés de uma sociologia histórica. Para o autor, os teóricos estruturalistas tendem a desconsiderar as ações individuais, enquanto os teóricos voltados ao estudo das ações individuais não conseguem observar o condicionamento das estruturas sociais sobre tais ações. Para lidar com essa dualidade, elaborou os conceitos de *Habitus* e Campo, além de ressignificar e ampliar o conceito de Capital. É por meio destes conceitos que pretendemos demonstrar como o livro didático mantém sua estrutura didático-metodológica por tantas décadas e as razões disso acontecer.

4.2.1 As concepções bourdiesianas de *Habitus,* Campo e Capital

A teoria do *habitus* foi aventada por Bourdieu para superar a oposição entre objetivismo e subjetivismo. Para o sociólogo, é o *habitus* a força motriz responsável por fazer com que pessoas que convivam em um mesmo grupo social tenham estilos de vida parecidos, bem como formas semelhantes de agir,

pensar e sentir. Ademais, foi a partir da noção de *habitus* que ele empreendeu seu interesse em compreender a relação entre as condições materiais de existência – representadas pelo capital econômico –, a estrutura socioinstitucional e a individualidade dos agentes. Tal noção se caracteriza como um importante sistema de disposições para a ação, fomentado por cada um por efeito da posição que ocupa na estrutura social.

Nas palavras de Bourdieu (2009, p.87), a ideia de *habitus* refere-se a

> (...) sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente "reguladas" e "regulares" sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.

Por ele, e através dele, é que se produz um agente dinâmico, quando, após um processo de inculcação das disposições práticas, habilita-o a intervir nos rumos históricos do mundo social e a nele depositar suas marcas. Assim, *habitus* representa o *duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade* (BOURDIEU, 1983, p.47). Pode-se dizer que, nesse processo, ele assume a maneira de como a sociedade se conserva nos indivíduos sob a forma de disposições duráveis, capacidades treinadas e modos de pensar, agir e sentir, bem como assume as respostas criativas dos agentes às demandas do meio social no qual estão envolvidos, respostas estas que são guiadas pelas disposições que foram assimiladas anteriormente. O social não se concebe somente em uma realidade externa aos agentes individuais, antes representa a dialética entre isto e a vivência interior que tais agentes mantêm na vida cotidiana.

Sendo o *habitus* um sistema de disposições práticas de conduta e de esquemas de percepção e apreciação do mundo social, ele representa uma aptidão social incorporada, não uma aptidão natural da mente; perdura-se no tempo, mas não é eterno. Neste sentido, tem-se a compreensão sobre o uso de

“*habitus*” em detrimento de “hábito”. Este segundo termo está ligado à ideia de comportamentos repetidos, normalmente associados a automatismos mecânicos, como ao afirmar que seres humanos têm o hábito de se banhar com a finalidade de higienização, ao passo que os gatos, não. Ao utilizar o termo latino, Bourdieu se aproxima da palavra “hexis”, correspondente a *habitus* no grego e que fora mobilizada por Aristóteles em sua discussão sobre a natureza da virtude. *Habitus* se refere ao particípio passado do verbo “habere”, que significa “ter” ou “possuir”, e foi o filósofo Boécio, no século XIII, o primeiro a propor seu uso como indicação a algo em que se tem uma determinada “posse” durável por parte do agente. Outros tantos autores apelaram para o uso deste termo, dentre os quais o próprio Bourdieu (2011, p.24) cita Friedrich Hegel, Edmund Husserl, Max Weber, Émile Durkheim, Marcel Mauss, entre outros.

O que diferencia Bourdieu dos demais é a sua formulação de uma teoria da prática, complementando à noção de *habitus* os conceitos de campo e capital. Pelo inscrito na tese do sociólogo, não basta observar o que acontece ou o que é dito para entender o processo de interação entre as pessoas e os fenômenos sociais, mas encarar o mundo como um espaço social.

> De acordo com Bourdieu, uma análise do espaço social significava não apenas *localizar* o objeto de investigação em seu contexto específico histórico, local/nacional/internacional e relacional, mas também interrogar os modos que geraram o conhecimento anterior do objeto sob investigação, quem fez isso e quais interesses foram servidos por essas práticas geradoras de conhecimento. (THOMSOM, 2021, p.95)

No interior deste espaço, as posições dos agentes sociais se distinguem entre si devido a uma distribuição desigual de bens e recursos escassos, os quais podem representar as mais diversas recompensas e vantagens validadas por esta sociedade – da autoridade científica ao carisma religioso, do dinheiro ao poder político, por exemplo. O cerne da teoria que o autor traçou para que a pesquisa social destes espaços estruturados de disputa se realize, situa-se na noção de “campo”. Para ele,

> O campo tem regras próprias e objetivas. Esta é uma das suas especificidades, um microcosmo estruturado, espaço de força e de

> lutas. O campo possui uma autonomia relativa, porém é preciso salientar que forças que se encontram no macrocosmo (espaço social) também interferem nele. Sendo o campo o espaço da prática, os agentes agem de acordo com as disposições internalizadas, a partir da posição e da trajetória. As estruturas objetivas do campo são, por assim dizer, incorporadas no corpo e na mente dos agentes, o que lhes permite agir por meio de esquemas materializados em seus corpos. Em cada campo há correspondência a um *habitus*. (MONTEIRO, 2021, p.44)

Depreende-se, pois, que o ponto central desta tese bourdiesiana concentra-se no ato de competir. Jogar é condição fundamental de cada agente que atua no mundo social, mesmo em situações em que este não tem a clara consciência de que está envolto em uma competição. Para competir em tais disputas, os agentes sociais operam estratégias de competição socialmente legitimadas, as quais são representadas por formas variadas de capital.

Bourdieu aplicou o termo “capital” para além do seu uso na Economia, pois para ele estava clara a manifestação do capitalismo em diferentes maneiras. Bastou com enxertar este sentido à ideia de economia das práticas sociais ao elucidar que

> O mundo social é história acumulada, e por isso não pode ser reduzido a uma concatenação de equilíbrios instantâneos e mecânicos em que os homens atuam como partículas intercambiáveis. Para evitar uma redução semelhante, é preciso reintroduzir o conceito de capital e, junto a ele, o de acúmulo de capital, com todas suas implicações. O capital é trabalho acumulado, bem em forma de matéria, bem em forma interiorizada ou "incorporada". Quando agentes individuais ou grupos se apropriam de capital privada ou exclusivamente, possibilitam também, graças a isso, a apropriação de energia social em forma de trabalho vivo ou de trabalho coisificado. (BOURDIEU, 2001a, p.131, tradução nossa).

Capital é, portanto, meio e fim. Se concentrado em grande volume, denota o acúmulo de forças dos agentes nas posições que ocupam dentro de um campo específico, o que os leva, consequentemente, a conquistar mais capital. É preciso compreender que,

> (...) sendo capital uma relação social, ou seja, uma energia social que existe e produz seus efeitos apenas no campo em que ela se produz e reproduz, cada uma das propriedades associadas à classe recebe seu valor e sua eficácia das leis específicas de cada campo: na prática, ou seja, em um campo particular, nem sempre todas as propriedades incorporadas (disposições) ou objetivadas (bens econômicos ou culturais), associadas aos agentes, são eficientes simultaneamente; a lógica específica de cada campo determina aquelas que têm cotação neste mercado, sendo pertinentes e eficientes no jogo considerado, além de funcionarem, na relação com este campo, como capital específico e, por conseguinte, como fator explicativo das práticas. (BOURDIEU, 2007, p.107)

Dentre as diversificadas formas que ele pode apresentar, Bourdieu concebe quatro como sendo as principais modalidades de capital presentes em nossa moderna sociedade de classes: a) *capital econômico* quando representado pelas posses materiais e poder aquisitivo; b) *capital cultural*, representado pelo conjunto de competências educacionais socialmente consagradas, o qual pode se manifestar nos estados objetivado (marcado, por exemplo, pela existência de uma vasta biblioteca em casa), institucionalizado (se o agente possui um diploma de uma universidade renomada, por exemplo) e incorporado (referente às capacidades intelectuais do agente, como ao demonstrar excelente expressividade verbal para falar em público.

Essas duas primeiras são responsáveis por estruturar a base das relações sociais contemporâneas e à medida que o sociólogo francês avança em suas pesquisas e disserta sobre a economia das práticas dos bens simbólicos, destaca: c) *capital social*, como sendo a conexão estratégica do agente a círculos sociais de relevância reconhecida socialmente (a amizade com um poderoso político, por exemplo) e d) *capital simbólico*, o qual representa a forma que qualquer tipo de capital adquire ao emitir marcas singulares de autoridade e prestígio. É importante pontuar, ainda, que

> O capital simbólico assegura formas de dominação que envolvem a dependência perante os que ele permite dominar: com efeito, ele existe apenas na e pela estima, pelo reconhecimento, pela crença, pelo

> crédito, pela confiança dos outros, logrando perpetuar-se apenas na medida em que consegue obter a crença em sua existência. BORDIEU (2001b, p.202).

Este último conceito, em especial, será fundamental para o encaminhamento final da análise de nossa pesquisa. Prosseguiremos, pois, seguindo os passos deste exímio pesquisador a fim de respondermos às indagações que foram propostas anteriormente.

4.2.2 O parecer de professores sobre o uso do livro didático

O autor de quem estamos tratando é bastante reconhecido por sua escrita rebuscada, tecida a múltiplas vozes, estudar seus postulados teóricos nos leva a estudar outras tantas teorias, uma vez que ele sempre buscou escrever em conformidade com as ideias de outras mentes brilhantes. Ao parafrasear Kant, Bourdieu (1992, p.162) declarou que *a teoria sem pesquisa empírica é vazia; a pesquisa empírica sem teoria é cega*. Assim sendo, e inspirados no *modus bourdiesiano* de pesquisa sociológica, fomos a campo para questionar os agentes que têm o livro didático como uma de suas principais ferramentas de trabalho.

No intuito de obter mais subsídios que fundamentassem as argumentações propostas por nossa análise, elaboramos um formulário digital com 10 perguntas pontuais, todas objetivas, divulgamo-las em diversos grupos de professores via *Whatsapp* e obtivemos a participação de 113 professores. Nas primeiras duas perguntas, traçamos o perfil do grupo entrevistado:

- Quantos são seus anos de experiência no magistério?

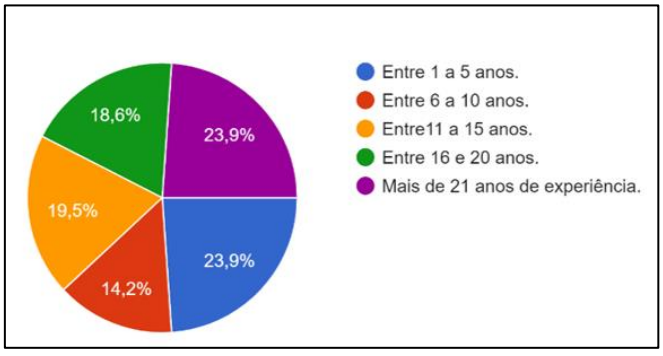


Figura 25: Gráfico com as respostas da pergunta nº 1. / Fonte: Elaborado pela autora.

- Você é professor(a) de qual(is) áreas do conhecimento?

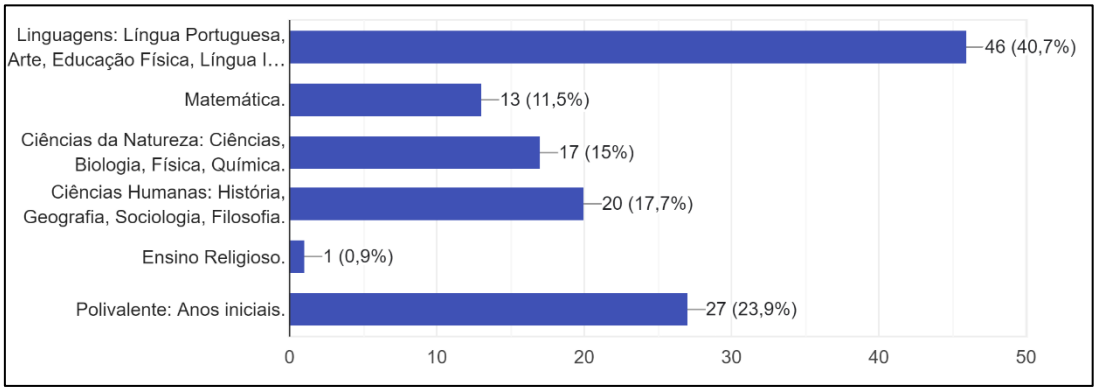


Figura 26: Gráfico com as respostas da pergunta nº 2. / Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se observar que em relação ao tempo de experiência, o grupo está bastante balanceado. Felizmente conseguimos abranger desde docentes que estão se iniciando na profissão até aqueles que se aproximam da aposentadoria. Os participantes lecionam, em sua maioria, na área de Linguagens.

Julgamos fundamental abrir espaço nesta pesquisa para a manifestação da voz dos professores. Seria impossível discorrer sobre livro didático sem mencionar aqueles que operam o maquinário desta engrenagem. Discutiremos suas respostas em pequenas comentários fixados ao final de cada um dos quatro blocos de perguntas.

➢ **1º bloco de perguntas:**

- Com que frequência você utiliza o livro didático em suas aulas?

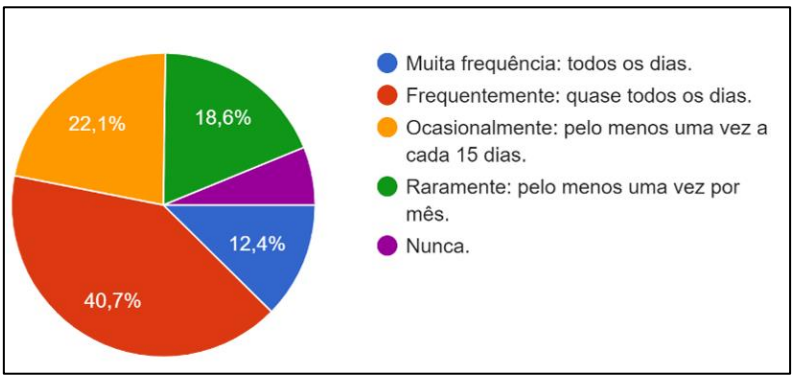


Figura 27: Gráfico com as respostas da pergunta nº 3. / Fonte: Elaborado pela autora.

- Qual a o grau de importância da presença do material didático em suas aulas?

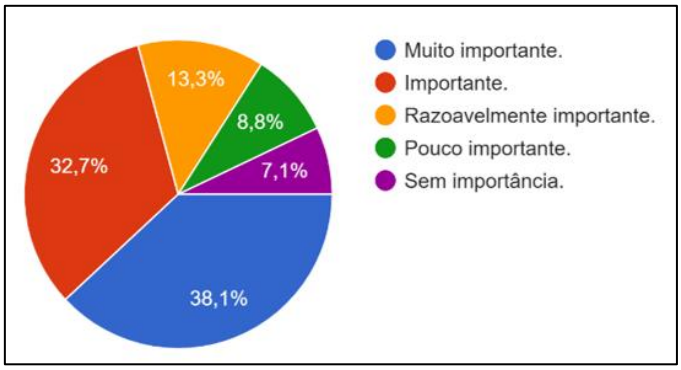


Figura 28: Gráfico com as respostas da pergunta nº 4. / Fonte: Elaborado pela autora.

➢ **Comentário:** Ao somarmos os números que encabeçam os resultados, vemos que cerca de 70% dos professores dizem utilizar o livro com relativa frequência e a mesma porcentagem declara que sua presença em sala de aula é, de fato, importante. Tais perguntas foram feitas com a intenção de medir a presença do livro didático nas aulas ministradas por eles.

➢ **2º bloco de perguntas:**

- Você já lecionou sem livro didático em algum momento de sua vida profissional?

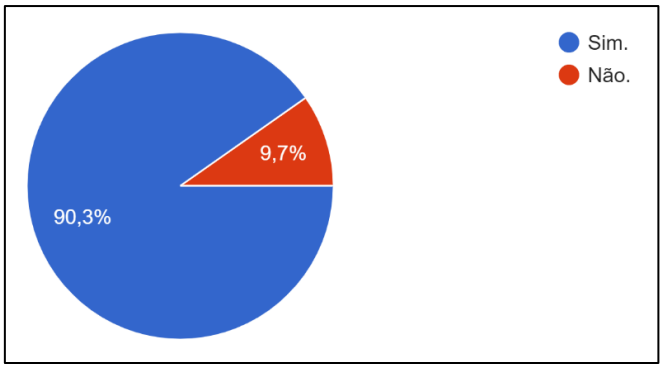


Figura 29: Gráfico com as respostas da pergunta nº 5. / Fonte: Elaborado pela autora.

- Em algum momento profissional, você produziu o material didático para seus alunos utilizarem durante o ano letivo?

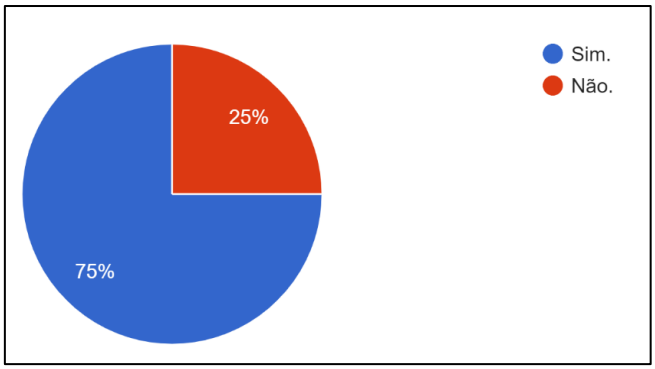


Figura 30: Gráfico com as respostas da pergunta nº 6. / Fonte: Elaborado pela autora.

- No Brasil, um livro didático custa, em média, R$150,00. A respeito dos custos despendidos a este tipo de material, você

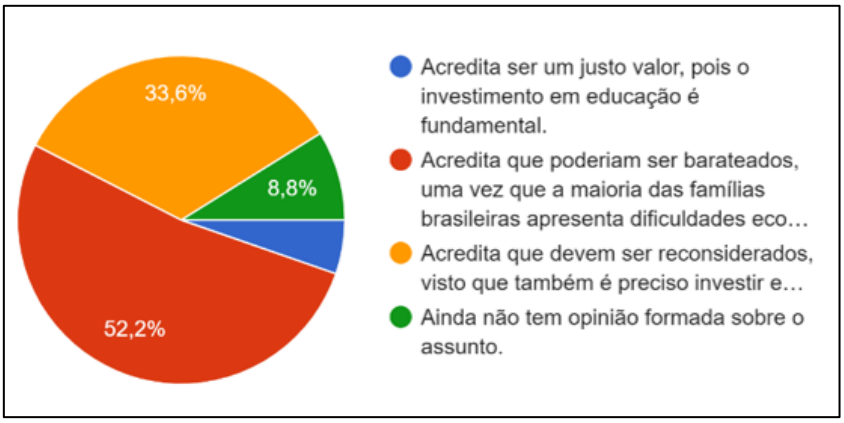


Figura 31: Gráfico com as respostas[20] da pergunta nº 7. / Fonte: Elaborado pela autora.

➢ **Comentário:** Estas perguntas foram realizadas com a intenção de saber se os professores já trabalharam sem os livros didáticos (LD), embora sua produção editorial e distribuição em massa tenha sido substancial nas últimas décadas. Praticamente, todos os professores afirmaram que já lecionaram sem este instrumento e que, inclusive, já prepararam materiais didáticos para seus alunos. Quando lhes foi pedida a opinião acerca do custo de um LD no Brasil, a maioria indicou que o valor poderia ser revisto, seja por conta das dificuldades econômicas que a maioria das famílias brasileiras enfrenta ou para que parte do

[20] O texto correspondente à resposta de cor vermelha da legenda é “Acredita que poderiam ser barateados, uma vez que a maioria das famílias brasileiras apresenta dificuldades econômicas” e da resposta da legenda de cor laranja é “Acredita que devem ser reconsiderados, visto que também é preciso investir em valorização do magistério”.

dinheiro investido nesta produção seja revertida em políticas públicas de valorização do magistério.

➢ **3º bloco de perguntas:**

- Acerca do uso de livros didáticos na escola, qual(is) dos PONTOS NEGATIVOS abaixo você considera pertinente(s)?

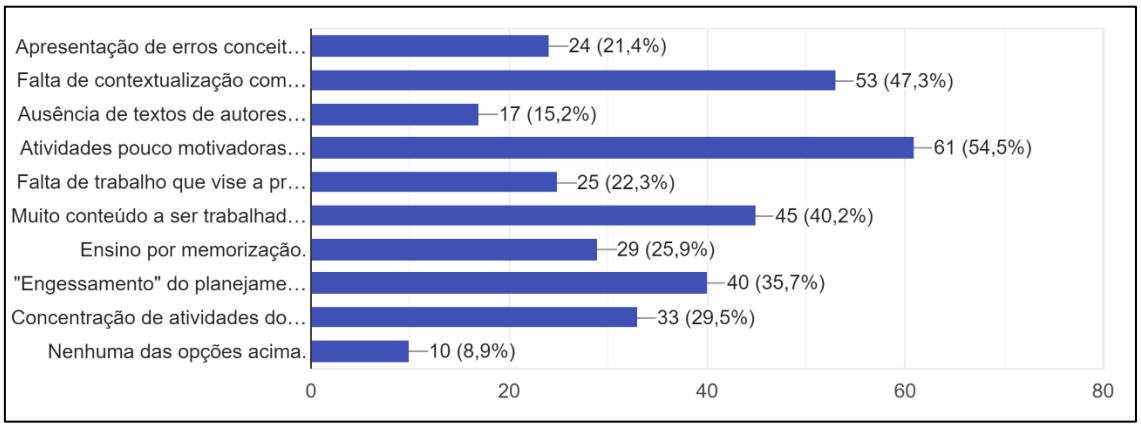


Figura 32: Gráfico com as respostas[21] da pergunta nº 8. / Fonte: Elaborado pela autora.

- Acerca do uso de livros didáticos na escola, qual(is) dos PONTOS POSITIVOS abaixo você considera pertinente(s)?

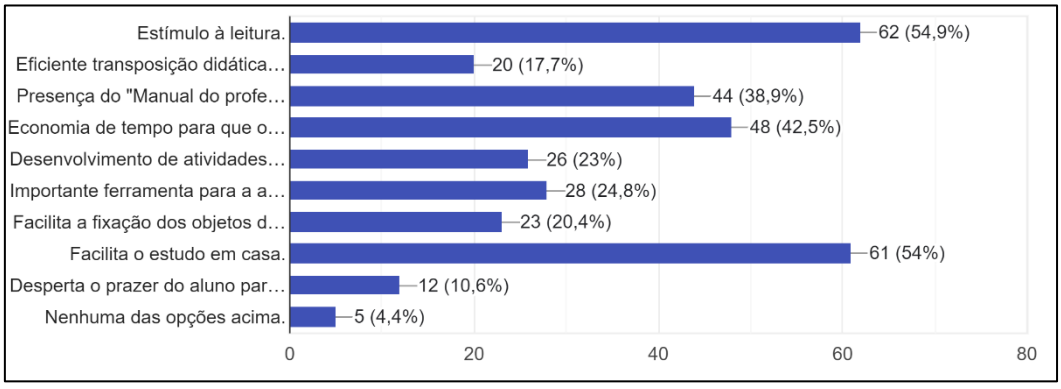


Figura 33: Gráfico com as respostas[22] da pergunta nº 9. / Fonte: Elaborado pela autora.

[21] As opções de resposta da 8ª pergunta eram: Apresentação de erros conceituais. / Falta de contextualização com os temas atuais. / Ausência de textos de autores clássicos e/ou renomados. / Atividades pouco motivadoras para os estudantes. / Falta de trabalho que vise a preparação para o vestibular. / Muito conteúdo a ser trabalhado, sobrando pouco espaço para o protagonismo de professores e alunos. / Ensino por memorização. / "Engessamento" do planejamento escolar: limita professores e alunos. / Concentração de atividades do tipo "pergunta e resposta".

[22] As opções de respostas indicadas na 9ª pergunta foram: Estímulo à leitura. / Eficiente transposição didática dos conceitos teóricos. / Presença do "Manual do professor" com guia

➢ **Comentário:** Nas perguntas deste bloco, os participantes puderam marcar mais de uma opção de resposta e nossa intenção foi levantar os pontos positivos e negativos do uso do livro didático (LD) nas aulas destes professores. Quanto aos pontos negativos, foi marcante constatar que mais da metade dos professores abordados consideram desfavorável o fato de o LD apresentar "atividades pouco motivadoras para os estudantes", tal como declararam ser um ponto insatisfatório a "falta de contextualização com os temas atuais". Mais da metade dos docentes apontaram como pontos positivos o "estímulo à leitura" propiciado pelo LD e que sua presença no cotidiano escolar "facilita o estudo em casa".

➢ **4º bloco – Pergunta final:**

- O livro didático dos dias atuais é, ainda, bastante parecido com os que tive contato na minha época de estudante.
  Quanto a essa afirmação, você

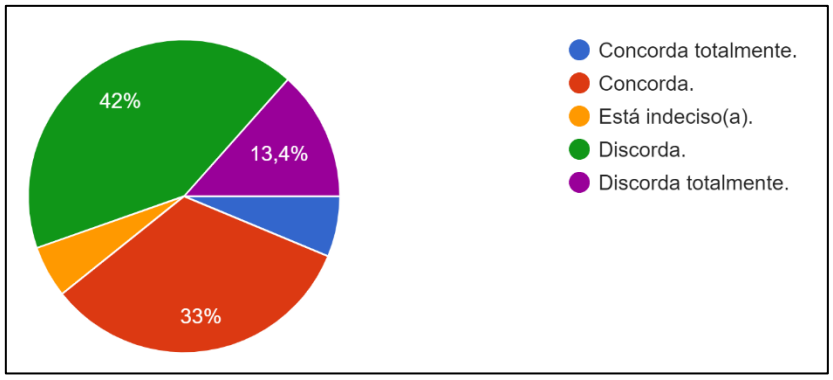


Figura 34: Gráfico com as respostas da pergunta nº 10. / Fonte: Elaborado pela autora.

➢ **Comentário:** Esta pergunta surge no final do questionário em conformidade aos objetivos de nossa pesquisa. Muitos devem ser os fatores que os levaram a responder esta pergunta, mas, inusitadamente, houve proximidade entre a porcentagem das respostas. Dos 113 professores que responderam ao formulário, 42% não cogitaram que o livro didático de hoje

sobre o desenvolvimento das atividades propostas. / Economia de tempo para que o professor planeje outras atividades. / Desenvolvimento de atividades por meio de recursos digitais. / Importante ferramenta para a aplicação do planejamento escolar. / Facilita a fixação dos objetos de conhecimento. / Facilita o estudo em casa. / Desperta o prazer do aluno para o aprendizado.

fosse parecido com os que eles tiveram contato na educação básica, porém para 33% deles, o LD atual é similar aos que hoje utilizam para lecionar.

A coleta destas informações certamente contribuiu para a fase final de nossa análise. Na etapa seguinte, guiando-nos pelas teorias sociológicas de Pierre Bourdieu, buscaremos explicitar as razões pelas quais o livro didático de língua portuguesa manteve uma estrutura linear desde seu surgimento e como, por conta disso, ele ocupou um certo lugar de estabilização legitimado pela escola e pela sociedade, de modo que a ele cabe definir o que e como se deve ensinar e aprender nas aulas de português, estabelecendo, assim, um perfil para o professor, outro para o aluno e, ainda, um perfil editorial de produção de LDP em cadeia.

4.2.3 Livro didático de língua portuguesa: um capital simbólico a ser superado

As análises comparativas que foram realizadas apontaram diversas aproximações entre as duas obras que compõem o *corpus* desta pesquisa. Observamos semelhanças que dizem respeito ao modo como são produzidos os livros didáticos de língua portuguesa pela FTD, uma das maiores editoras de obras escolares do Brasil. Esta maneira, que pode ser encarada como um método ou uma fórmula de produzir LDP, evidencia o primeiro paradigma levantado em nosso trabalho.

O segundo paradigma diz respeito a nossa busca pelas causas de ocorrência desse padrão nos LDP. Como pontuamos há pouco, o LDP tem ditado o que e como deve ser ensinado, ou seja, a partir desta ferramenta metodológica os professores de português têm construído seus planejamentos de aula e por conta da forma como estão dispostos nele os objetos de conhecimento é que buscam adequar seus propósitos pedagógicos. Pelo que se pode observar, esta maneira de produzir livro didático de língua portuguesa tem sido emblematicamente legitimada ao longo destes mais de cem anos. O LDP simboliza a materialização do que se espera de uma aula de português. Há forças que sustentam esta posição e elas agem no e pelo universo social onde

este influente elemento atua por meio de princípios de utilidade e, sobretudo, autoridade.

As disposições que sedimentam a base para que nela se dê a construção de um elemento como o LDP fundamentam-se em expectativas subjetivas, mas com chances objetivas de serem postas em prática. Em outras palavras, quando a comunidade escolar brasileira aceita como válido um método de material didático de origem francesa, indica que aqui em nosso espaço social é possível replicar práticas pedagógicas deste outro espaço.

É possível pensar que, em decorrência disso, no passado houve um processo de interiorização dessas disposições e que este foi responsável pelo armazenamento e prolongamento das práticas sociais que definiram a maneira como professores conceberam – e ainda concebem – a aula de língua portuguesa em nosso país. Recorrendo aos conceitos de *habitus*, campo e capital buscaremos compreender o conjunto dinâmico das condições ou disposições possíveis que agiram para a manutenção destas práticas, a relação objetiva entre os agentes produtores do LDP e os docentes que se de um lado, partindo de uma lógica utilitarista, possibilitou a reprodução deste objeto ao longo dos anos, de outro concedeu poder àqueles que dominaram esta fatia do sistema e do mercado educacional.

Habitus é um princípio unificador e gerador de práticas que apesar de estar engendrado na individualidade de seus agentes, em Bourdieu (2009, p. 99) ele também se assume como um *habitus* de classe, na medida em que evidencia um determinado grupo (ou classe) como um sistema subjetivo, mas não individual, de estruturas interiorizadas; esquemas coletivos de percepção, pensamento e ação. São esses esquemas coletivos que possibilitaram instituir toda *concertação objetiva das práticas e a unicidade da visão do mundo na impessoalidade e na substituibilidade perfeitas das práticas e das visões singulares*.

Descrever os esquemas que estabeleceram a reprodução, por parte dos professores, e a dominação dos meios de produção e distribuição do LDP ao longo destes anos, por parte dos agentes do setor editorial, é, então, o cerne desta última análise. A priori, trataremos dos agentes responsáveis pela reprodução do LDP a partir de uma classificação de seu *habitus* de classe: o *habitus* professoral.

A pesquisadora Marilda da Silva, docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), desde os anos 90 tem empreendido esforços para estruturar teoricamente a perspectiva do *habitus* professoral como um *caminho teórico-metodológico da construção de um recurso explicativo dos comportamentos de professores, sobretudo, do re-endereçamento do objeto de estudo do ato de ensinar na sala de aula* (SILVA, 2005).

Será que a estrutura do livro didático de língua portuguesa influenciou a postura de professores de LP? Como vimos, este instrumento didático tem condicionado uma dinâmica de aula centrada ora em momentos de leitura e produção de textos, seguidos de exercícios, ora na exposição de tópicos de análise linguística, seguida, também, de exercícios.

Entre os diversos estudos sobre o ensino e aprendizagem de língua materna que foram publicados nos últimos tempos, encontramos em Semeghini-Siqueira (1998) um dado bastante relevante. Em seu artigo, escrito a partir de um estudo exploratório no qual realizou a supervisão das práticas de estágio de seus licenciandos da Faculdade de Educação da USP, a autora descreveu que em cerca de 60% do tempo das aulas, professores de Ensino Fundamental estavam preocupados em conduzir seus alunos a realizar atividades gramaticais com enfoque na abordagem metalinguística, aquela cujo objetivo consiste na transposição didática de nomenclaturas e sistemas classificatórios da língua. Não é difícil, pois, imaginar que, em posse de um material didático como os que analisamos nesta pesquisa, professores manifestem um *habitus* professoral de natureza tecnicista e processual.

Pelos dados coletados em nosso formulário, há fortes indícios de que o traço do *habitus* professoral dos docentes de língua portuguesa descrito acima corresponde a uma prática concernente, também, a docentes de outras disciplinas. Pelo teor das respostas, a maioria se mostra insatisfeita com a reprodução das práticas que os conduzem a transmitir seus ensinamentos com objetivo principal no acerto do aluno. Como os índices das avaliações internas e externas demonstram que estamos longe de um resultado satisfatório, é compreensível que estes agentes apontem para a necessidade de uma superação desses automatismos didático-pedagógicos e revelem certa descrença na infalibilidade da metodologia apresentada nos livros didáticos.

Paulo Freire (2017, p.80), em sua célebre obra Pedagogia do Oprimido, já nos havia alertado sobre as consequências desse *habitus* professoral ao cunhar o termo *bancarismo*. Quando decidiu explicar sobre a importância e a necessidade de uma pedagogia dialógica que, em contraposição à pedagogia da classe dominante, promova a emancipação do oprimido, dedicou o segundo capítulo para assentar uma crítica às problemáticas no ensino que observava naquela época:

> Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.

Mais adiante, Freire (2017, p. 83) prossegue

> Não é de estranhar, pois, que nesta visão "bancária" da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se **exercitem** os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. (grifo nosso)

Na obra Novo Manual de Lingua Portugueza, publicada em 1916, o *slogan* em sua capa e contracapa já anunciava a inovação para a época: um manual didático com muitas possibilidades de realização de exercícios (ou atividades), de treino para o grande momento do exame de ingresso universitário. Daquele tempo até hoje, estruturalmente, mantivemos esta narrativa. É preciso que os jovens executem muitos exercícios para que o arquivamento dos depósitos lhes possa garantir uma vaga em uma instituição de renome. E quanto mais este processo perdura, mais resistente se tornam as estruturas que o mantêm. Um bom exemplo da força do *habitus* dos agentes no mundo social é a relutância

que vemos em professores e jovens estudantes em abordar temas sociolinguísticos como a discussão acerca do uso e aplicação da linguagem inclusiva (ou popularmente chamada linguagem neutra). Nas maiores redes sociais é fácil deparar-se com posicionamentos extremamente contrários a este assunto que poderia ser explorado, como diria Paulo Freire, com consciência crítica no lugar do purismo e da homofobia.

Como efeito, emergiu-se um possível *habitus* editorial na constituição técnica do LDP. Os que produziram os primeiros manuais didáticos para o ensino de língua portuguesa no início do século XX, já prevendo a boa demanda de mercado para sua comercialização, ofereceram diversos outros títulos que também apresentavam um número considerável de exercícios, influenciando outros autores e editores a reproduzir o mesmo modelo. Perceberam logo que a importação do Método F.T.D. de manuais didáticos se configurou em uma excelente estratégica mercadológica, sobre a qual, em referência ao famoso paradoxo do marketing desenvolvido para a marca Tostines nos anos 80, levantamos a seguinte indagação: O LDP apresentava essa estrutura porque vendia mais ou vendia mais porque apresentava esta estrutura?

Os disseminadores do LDP e principalmente os envolvidos no caso específico em que lançamos uma lupa: os agentes responsáveis pela consolidação da FTD no mercado editorial ocuparam, e ainda ocupam, uma posição de autoridade no campo educacional. É incontestável o fato de que, há mais de 120 anos, eles têm determinado metodologias de ensino de língua portuguesa para professores de escolas públicas e privadas. Porém, a grande controvérsia é que, pelas lentes da sociologia, assistimos ao tempo nos revelar que a este instrumento didático é conferido muito mais atributos de um capital econômico do que de um capital cultural. Evidentemente, o LDP pode e deve ser considerado um elemento de forte capital cultural, mas sua atuação dentro do campo educacional não lhe garante um bom desempenho. Já no campo editorial, ele nunca deixou de atuar em posição de destaque, visto que ali sempre alcançou reputação e prestígio. A Câmara Brasileira do Livro (CBL), inclusive,

divulgou[23] que o setor editorial cresceu em 2022 e que seu crescimento foi alavancado pelos diversos seguimentos de livros didáticos.

Em síntese, ao compreender que, a partir de um dado reconhecimento social, o LDP se legitimou como instrumento de poder, chega-se à conclusão de que ele se converteu em um capital simbólico. Sob a luz desta teoria bourdiesiana, podemos assimilar as razões pelas quais esquemas sociais atravessados por relações de instabilidades e dominação (tal qual o *corpus* de nossa pesquisa) são historicamente reproduzidos por meio de uma cumplicidade prática entre dominantes e dominados.

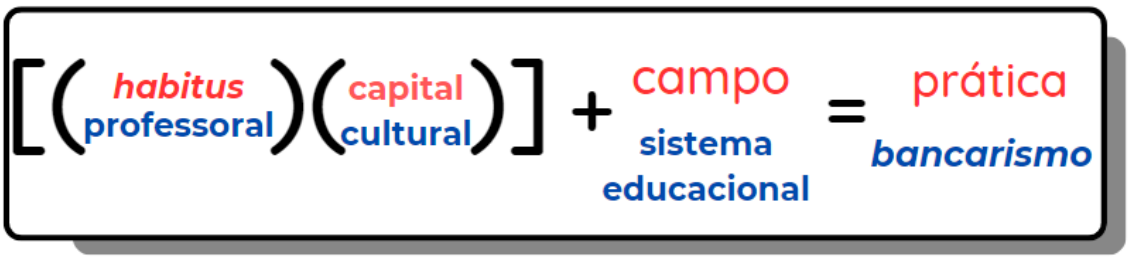
Para Bourdieu (1998, p. 09), educação é um sistema simbólico e os sistemas simbólicos, no geral, *só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados*. Bourdieu empreendeu grande parte do seu esforço intelectual na formulação de uma teoria do poder simbólico, a qual desse conta de analisar sua gênese e suas condições de operação. Por ela realizamos reflexões sobre os vínculos entre cultura e poder econômico, sobre os processos pelos quais objetos de capital simbólico contribuem para a validação de relações de dominação para, assim, reproduzi-las historicamente.

Sua pesquisa praxiológica não se imprime “somente” como uma teoria das práticas, mas como uma teoria do mundo social enquanto cenário das práticas. Ela nos possibilita clarificar várias questões da sociedade, quando o que está em voga é um jogo de forças, as quais garantem ao vencedor certo poder simbólico. Em suas ideias referentes aos condicionamentos sociais, compreendemos que será impossível entender e justificar a prática se não entendermos antes o processo histórico ou a *série de efeitos* que deram origem à estrutura do objeto social observado. Para desvelarmos as contradições que carecem de mudança, é necessário empreender esforços para compreender por que o dominante é, de fato, dominante, como se estabelece determinada estrutura que o mantém em estado de dominação no decurso dos tempos e qual é o papel do dominado neste processo.

[23] A informação pode ser conferida na fonte: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-05/setor-editorial-teve-crescimento-de-3-em-2022 Acesso em 16 jul. 2023.

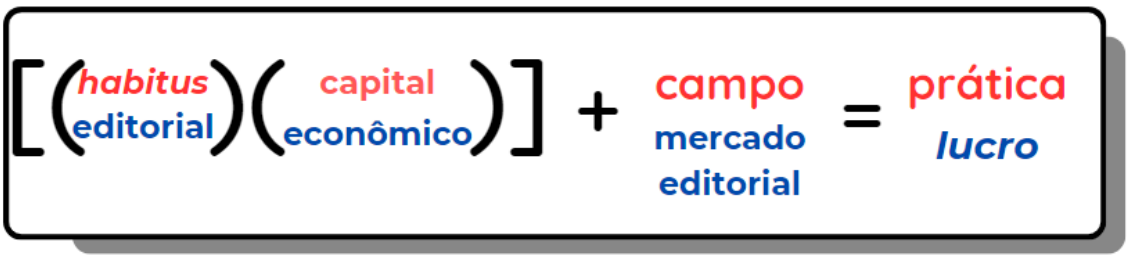
No intuito de elucidar toda a análise sociológica que realizamos até aqui, aplicaremos a seguinte fórmula desenvolvida por Bourdieu (2007, p. 97) "[(habitus) (capital)] + campo = prática" aos elementos que investigamos:

Figura 35: Aplicação da fórmula bourdiesiana para descoberta da prática docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 36: Aplicação da fórmula bourdiesiana para descoberta da prática editorial



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as propriedades discutidas nesta segunda parte de nosso estudo, adicionamos à fórmula as especificações que demos a cada conceito. Desempenhando, mais uma vez, uma dinâmica de análise comparativa, abreviamos toda a problemática levantada a uma questão que pode envolver a dicotomia entre assujeitamento e protagonismo, respectivamente, de acordo com os esquemas que foram apresentados acima. O que deveria ser o contrário. *Habitus* perduram, mas não são para sempre. A condição "estruturante" conferida a ele é capaz de ser mobilizada em momentos de crise. Precisamos refletir sobre como adequar as práticas dentro deste espaço simbólico em que estão docentes e editoras na busca por melhorias reais e estruturais. Aos agentes atuantes no campo que está perdendo, faz-se urgente pleitear a mudança e rever a reprodução de uma prática que tem sido contínua.

No século XXI, período marcado pelo amplo acesso à informação, no qual uma vasta gama de conhecimento pode ser localizada por apenas um clique, assistimos à intumescência de livros didáticos nas escolas. Se um ativista da causa ambiental decidir problematizar a questão da sustentabilidade que tem sido afetada pelas ações educacionais que optam por imprimir milhares de livros anualmente e distribui-los a estudantes e professores preocupados em estudar todas as atividades neles propostas dentro dos 200 dias letivos, certamente afirmará ser essa uma decisão ecologicamente inviável. No entanto, em diversos estados é comum sermos informados de que toneladas de material didático são encaminhadas para a reciclagem, já que restam em demasia e superlotam as bibliotecas, corredores, armários e demais espaços das unidades escolares. Situação um tanto quanto irônica, mas que revela um nó difícil de desatar.

Muitas ações governamentais que objetivam melhorar a qualidade da educação brasileira tendem a enxergar no livro didático uma porta para o sucesso sem que haja um debate acerca do papel desempenhado por ele ao longo destes anos todos. Será que é preciso, pois, prospectar seus pontos positivos e negativos com a finalidade de renová-lo, superá-lo e transformá-lo de maneira eficiente e sustentável? Convém sinalizar aqui um pensamento disseminado por Bourdieu & Passeron (2020, p.76) quanto ao papel do sistema de ensino no mundo social moderno:

> Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é produtor (reprodutor cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social).

Não se trata de efetivar a busca por um culpado, mas de engajar uma luta para que, deste lado, do lado dos que jogam no campo educacional, intrinsicamente falando, elabore-se uma espécie de autoanálise com vistas a dar espaço a novos tipos de protagonismos. Em outras palavras, a linguística,

enquanto ciência, arbitrário cultural do qual o sistema de ensino não é produtor, deve sobrepor os avanços de suas pesquisas aos métodos de inculcação já estabelecidos por este campo. Aos professores de língua portuguesa se faz extremamente necessário investir em ações de formação continuada que os conduzam à reformulação do *habitus* professoral sempre que se notar a ineficiência das ações pedagógicas. Obviamente, o LDP não pode, por si só, ser indiciado como culpado pelos péssimos resultados dos estudantes brasileiros no tocante à leitura e escrita, ele integra uma parcela de culpa num todo em desajuste. Porém, podemos tomá-lo como amostra empírica de que as peças da engrenagem desse sistema de ensino carecem de revisão.

Ao ponderar todos os traços históricos apresentados neste breve panorama juntamente com as análises comparativas entre as duas obras de nosso *corpus* de pesquisa, encerramos nosso trabalho em conluio com as ideias das pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2009, p.121), as quais salientaram que

> O livro didático, esse primo-pobre, mas de ascendência nobre, é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país.

De maneira singular, elas conferiram ao livro didático os apelidos de “primo-rico” das editoras e “primo-pobre” da literatura, quando refletiram sobre o fato de que ele talvez seja *uma das modalidades mais antigas de expressão escrita* (p.120). Por isso, de todas as reflexões emanadas por esta pesquisa, escolhemos terminar com estas: qual é o papel do livro didático de língua portuguesa na escola que almejamos para o futuro? Fomentar a produção desenfreada de materiais pedagógicos impressos pode solucionar a defasagem educacional (*r)existente* em nosso país?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para introduzir as considerações finais, resgataremos a pergunta norteadora desta pesquisa: Dadas as conjunturas que estabeleceram a produção de material didático no início do século XX e as que mantêm tal produção em alta no século XXI, por que o livro didático de língua portuguesa tem apresentado a mesma estrutura ao longo destes 100 anos?

A intencionalidade desta pesquisa despontou da curiosidade que tivemos em investigar antigos manuais didáticos de língua portuguesa em dois acervos de São Paulo por consequência de estudos referentes à História das Ideias Linguísticas em uma das disciplinas do mestrado, intitulada “Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa no Brasil”, ministrada pela Professora Doutora Leonor Lopes Fávero (*in memoriam*) no segundo semestre de 2021. Ali realizamos o exercício de figurar como seriam as aulas dos professores de língua portuguesa do início do século XX, período de incitamento do sistema educacional brasileiro e de ascensão do ensino de português no currículo escolar. Curiosamente, notamos que havia muitas semelhanças nas atividades propostas nos manuais produzidos nos primeiros anos do século XX em comparação com os que utilizamos no século XXI e, então, selecionamos um *corpus* que favorecesse uma análise comparativa entre os materiais didáticos de ambas as épocas. Por acreditarmos que o livro didático é uma potente fonte de conhecimento da história de nossa nação, encaramo-los como fontes históricas primárias no desenvolvimento de nossa pesquisa.

Por encaminhamento da orientadora, Professora Doutora Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, recorremo-nos à Historiografia da Linguística como aporte científico que nos auxiliasse a traçar um panorama histórico do período em que ambas as obras foram publicadas. Para responder ao nosso questionamento, estabelecemos como objetivo geral verificar as semelhanças estruturais referentes à organização, apresentação e disposição dos conteúdos trabalhados nos dois manuais didáticos de Língua Portuguesa idealizados pela FTD a fim de realizar análises comparativas entre eles. Como objetivos específicos: 1) Realizar uma breve narrativa historiográfica sobre o surgimento do livro didático de língua portuguesa no Brasil tal qual conhecemos hoje e 2) Delinear dois paradigmas que justifiquem as razões pelas quais o livro didático

de língua portuguesa manteve sua estrutura ao longo dos anos, mesmo com os avanços nas pesquisas linguísticas e com o advento de tantas mudanças no cenário educacional brasileiro, decorrentes de nosso processo recente de escolarização.

A nosso ver, os objetivos elencados foram atingidos. No intento de narrar o panorama histórico que separou as duas obras, em um primeiro momento construímos o percurso que levou as políticas públicas educacionais a apostarem no livro didático como aliado essencial do ensino-aprendizagem de português, a ponto de abarrotar as escolas com exemplares e publicações que, como acompanhamos, ainda não têm contribuído diretamente para a melhoria da qualidade na educação. Depois esmiuçamos os conteúdos das duas obras que compõem o *corpus* desta pesquisa, na saga por ressaltar suas estruturas e, no capítulo final, detivemo-nos em realizar análises comparativas entre as similaridades encontradas nos dois manuais didáticos para, então, pautar uma interpretação sobre a exposição dos argumentos levantados num modelo sociológico de fazer historiográfico cunhado nos pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu.

Acreditamos que as discussões aqui realizadas podem contribuir para o fomento de pesquisas relativas ao ensino de língua portuguesa e o uso de livros didáticos nas aulas de português das escolas brasileiras e que, sobre este tema, ainda há muito a ser estudado.

Vale ressaltar, ademais, sobre quão rica vem a ser a pesquisa que se propõe a esmiuçar os vestígios que o passado histórico nos revela sobre o ensino de língua portuguesa. Acredita-se que hoje há relativa superação do ensino tradicional de outrora, que a prática docente atual está distante da que foi desempenhada há cem anos, por exemplo, mas constatamos que isso não confere com a realidade dos dados empíricos coletados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fontes primárias:

AMARAL, E., FERREIRA, M., LEITE, R. & ANTÔNIO, S. Novas palavras. 1º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016, 354p (Coleção Novas Palavras).

Novo Manual de Lingua Portugueza: grammatica, lexicologia, analyse, composição: para uso das escolas secundarias: curso secundario. Por uma reunião de professores. Nova edição. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1916, 366p (Coleção F.T.D.).

- Fontes secundárias:

ALMEIDA, J.R.P. História da instrução pública no Brasil (1500-1889). Tradução: Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC, 2000.

ALTMAN, C. Linguística, Filosofia, e suas Historiografias. Revista Letras, UFPR, Curitiba, n. 104, p.7-31, jul./dez. 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/80499/45488

AZZI, R. História da Educação Católica no Brasil - Contribuição dos Irmãos Maristas – Vol. 1. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BASTOS, N.M.B., BRITO, R.H.P. & HANNA, V.L.H. Gramaticografia novecentista: raízes maximinianas. Em: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (org.). História entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 61-81, 2006.

BASTOS, N.B. Historiografia linguística: princípios e procedimentos. Em: MARQUESI, S.; ANDRADE, C. Abordagens da Linguística: caminhos para a pesquisa. São Paulo: Terracota, p. 69-83, 2008.

BATISTA, R. O. História e historiografia da Linguística: um mapa de orientação. Em: BASTOS, N. B.; BATISTA, R. O. Questões em historiografia da linguística: homenagem a Cristina Altman. São Paulo: Pá de Palavra, p. 33-52, 2020. E-book. Disponível: em https://cedoch.fflch.usp.br/sites/cedoch.fflch.usp.br/files/upload/paginas/Questoes_em_HL.pdf

BATISTA, R. O. & BASTOS, N. B. Historiografia da Linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas. Em: BASTOS, N. B.; BATISTA, R. O. Questões em historiografia da linguística: homenagem a Cristina Altman. São Paulo: Pá de Palavra, p. 53-72, 2020. E-book. Disponível: em https://cedoch.fflch.usp.br/sites/cedoch.fflch.usp.br/files/upload/paginas/Questoes_em_HL.pdf

BATISTA, R. O. Introdução à Historiografia da Linguística. São Paulo: Cortez, 2013.

BITTENCOURT, C.M.F. Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, C. Livro didático e saber escolar (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLOCH, M. Apologia da história, ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOMENY, Helena. Reformas educacionais. Disponível em: https://goo.gl/JxcCbe

BOURDIEU, P. Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. An invitation to reflexive sociology. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BOURDIEU, P. “Entrevista sobre a prática, o tempo e a história”. Em: Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P. Poder, derecho y clases sociales. España: Desclée de Brouwer, 2001a.

BOURDIEU, P. Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

BOURDIEU, P. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. O senso prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

BRAGANÇA, A. Francisco Alves, uma editora sesquicentenária (1854-2004). Em: Anais do 27º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, p. 1-15, 2004.

BRAGANÇA, A. A Francisco Alves no contexto da formação de uma indústria brasileira do livro. Em: BRAGANÇA, A. (org.) Rei do Livro: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 15-30, 2016.

BRASIL. Constituição (1934, 16 de julho). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da União, seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério do Império: Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio (RJ) - 1832-1888. p.451. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720968&pagfis=15084

CERQUEIRA, M. S. de. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v.49 n.1, p.129–143, jun. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/WPS57kJcvZZDcYgqPJLwHJx/?lang=pt#

CORACINI, M.J. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. Em: CORACINI, M.J. (org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, p.17-26, 1999.

CUNHA, L. S. do N. A descrição dos conectores nas gramáticas de Rocha Lima e Gladstone Chaves de Melo. Cadernos de Historiografia Linguística do CEDOCH: VII MiniEnapol de Historiografia Linguística (2013), São Paulo, v.1, p.136-159, 2015. Disponível em: http://cedoch.fflch.usp.br/sites/cedoch.fflch.usp.br/files/u65/CHLC1_0.pdf

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773.

FARIAS. W. S. de. Sentidos da língua e do sujeito a ensinar-aprender no Brasil: o discurso da coleção novo manual de língua portuguesa F.T.D. (1909-1943). 2010. 282 f. Tese de Doutorado em Linguística e ensino – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FÁVERO, L. L. & MOLINA, M. A. G. As concepções lingüísticas no século XIX — a gramática no Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FÁVERO, L. L. História da disciplina Português na escola brasileira. Rio de Janeiro: Diadorim, v. 6, p. 11-35, 2009.

FERREIRA, R.C.C. A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937- 1945). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de São Paulo, UNESP, 2008.

FRANCO, M. I. S. M. Primeira metade do século XIX: em busca da identidade nacional: Frei Joaquim do Amor Divino e Caneca. In: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. História Entrelaçada 1: A Construção de Gramáticas e o Ensino de Língua Portuguesa do Século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, p. 91-116, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GATTI, G. C. do V.; ALVES, L. A. M. O Ensino Secundário em Portugal e no Brasil no Século XX. Cadernos de História da Educação, v. 20, n. Contínua, p.53, 2021. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/63763

KOERNER, K. Questões que persistem em historiografia lingüística. Em: Revista da ANPOLL, nº 2, p. 45-70, 1996.

KOERNER, E. F. K. A importância da historiografia linguística e o lugar da história nas ciências da linguagem. Em: KOERNER. E. F. K. Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, p. 9-15, 2014.

LOPES, S. F. A. Educação Escolar na Primeira república: a perspectiva de Lima Barreto. Revista HISTEDBR, Campinas, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/a-educacao-escolar-na-primeira-republica-a-perspectiva-de-lima-barreto

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONTEIRO, José Marciano. 10 Lições sobre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 2018.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. Revista Brasileira de História da Educação: Campinas-SP, v. 12, p. 179-197, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educação & Sociedade: Campinas-SP, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. Em: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Org.). O livro didático de português - múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

RAZZINI, M. P. G. O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Tese (Doutorado), UNICAMP, Campinas, 2000.

RAZZINI, M. P. G. A Livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. Em: BRAGANÇA, A. (org.) Rei do Livro: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 79-106, 2016.

ROJO, R. & CORDEIRO, G. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. Em: DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. e colaboradores. Gêneros Orais e Escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. O peso das práticas educativas de gramática, redação e leitura para alunos do primeiro grau em Português: um estudo exploratório a partir da década de 50. Anais. II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. São Paulo: USP, 1998.

SCHUELER, A. F. de & TEIXEIRA, G. B. Livros para a escola primária carioca no século XIX: produção, circulação e adoção de textos escolares de professores. Revista Brasileira de História da Educação, n° 20, p. 137-164, maio/ago. 2009.

SCHWARTZMAN, S., BOMENY, H. M. B. & COSTA, V. M. R. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, M. da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Revista Brasileira De Educação, v. 29, p. 152–163, 2005.

SILVA, M. P. M. Fundamentos do discurso gramatical brasileiro: a Grammatica Portugueza (1887) de João Ribeiro. Em: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. História Entrelaçada 2: A Construção de Gramáticas e o Ensino de Língua Portuguesa na primeira metade do Século XX. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, p. 41-60, 2006.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. Em: MARINHO, M. (Org.) Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, p. 31-76, 2001.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objetos, objetivos, organização. Confluência. Revista do Instituto de Língua Portuguesa, v. 44, p. 39 – 59, 2013. Disponível em: https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/602

TEIXEIRA, G. B.; SCHUELER, A. F. DE. Livros para a escola primária carioca no século XIX: produção, circulação e adoção de textos escolares de professores. Revista Brasileira de História da Educação, v. 9, n. 2 [20], p. 137-164, 5 fev. 2012.

TERRA, E. A Antologia Nacional. Blogue do Ernani Terra, 2018. Disponível em: https://www.ernaniterra.com.br/a-antologia-nacional/

THOMSON, P. Campo. Em: GRENFELL, M. Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2021.

VIEIRA, S.L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.