



O MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER'S GUIDE AS A LANGUAGE POLICY MECHANISM

Kátia Cristina Cavalcante De Oliveira
katia.oliveira@uece.br

Resumo: Neste trabalho, lidamos com a noção ampliada de Política Linguística (PL), de Shohamy (2006), conforme o modelo proposto por Spolsky (2004). Tivemos como objetivo defender o manual do professor (MP) das coleções didáticas de Língua Portuguesa como um mecanismo de PL. Para isso, selecionamos dois MP: o primeiro de 1970, quando estes começam a ser adotados pela política educacional brasileira e o outro de 1999, quando começam a circular os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que passam a direcionar a política do livro didático no país. Fizemos análise qualitativa dos dois, exemplificando como essas políticas se realizam neles, por meio da análise de conteúdos, objetivos e indicações de práticas apresentados aos professores. Concluímos que os MPs analisados perpetuam uma determinada forma de representar a língua, o mais antigo mostrando o português como homogêneo, mais explicitamente, e o segundo utilizando marcas linguísticas que apontam um direcionamento prescritivista para a prática docente.

Palavras-chave: Mecanismos de políticas linguísticas; Língua portuguesa; Manual do professor.

Abstract: *In this work, we deal with the expanded notion of Language Policy (PL) by Shohamy (2006), according to the model proposed by Spolsky (2004). We aimed to defend the teacher's guide (TG) from the Portuguese Language teaching collections as a PL mechanism. For this, we selected two TGs: the first one 1970, when they began to be adopted by the Brazilian educational policy and the other 1999, when the National Curricular Parameters (PCN) began to circulate, which started to rule the textbook policy in Brazil. We did a qualitative analysis of both TG, exemplifying how these policies are carried out in them, through the analysis of contents, objectives and indications of practices presented to teachers. We concluded that the analyzed TGs perpetuate a certain form of representing the language, the former depicting Portuguese as homogeneous, more explicitly, and the latter using linguistic marks that point to a prescriptive direction for the teaching practice.*

Keywords: *Language policy mechanism; Portuguese language; Teacher's guide.*

1. Introdução

Nosso trabalho teve como objetivo defender o manual do professor (MP, daqui em diante) das coleções didáticas de Língua Portuguesa como um mecanismo de política linguística (PL). Para isso, discutimos a noção de PL e de política de ensino de línguas (PEL), conforme Shohamy (2006). Apresentamos também uma revisão de literatura sobre o MP, utilizando, principalmente, as pesquisas de Nóbrega (2008) e Nogueira (2014), como argumentos para colaborar com o nosso ponto de vista. Também fazemos uma análise de dois manuais de maneira a exemplificar as formas como tais políticas se realizam nestes.

Defender o manual do professor como um mecanismo de PL nos parece legítimo, especialmente porque a decisão de o MP constar nos livros didáticos fez parte, na segunda metade do século XX, de uma política ampla, centralizada por autoridades, como governo e Ministério da Educação, resultante do acesso à escola dos filhos da classe trabalhadora, uma clientela que obriga a escola a se expandir. (OLIVEIRA, 1968; OLIVEIRA, GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984; SILVA, 2008).

Os professores, então, deixam de ser estudiosos da língua e de sua literatura, formados em Direito, Engenharia e Medicina e passam a ter uma formação precária (NOGUEIRA, 2014, p. 130), sendo que apenas uma parte deles terá acesso às faculdades de filosofia surgidas nos anos 1930 (SOARES, 2012) e aos cursos de Letras, cuja implantação no país só ocorreu em 1934 (FIORIN, 2006). Nesse contexto, surgiu a necessidade não só de que o livro didático se encarregasse de selecionar o conteúdo e as atividades para os alunos, mas também de um manual para o professor, que traria as respostas e as orientações para este atuar em sala de aula.

Na verdade, os livros didáticos de português (LDP)⁶⁴ sempre estabeleceram PL no país, assim como são resultado de tantas outras. Por um lado, estabelece(ra)m PL na medida em que foram aceitos no ensino da Língua Portuguesa desde seus primórdios no início do século XX. Dessa forma, eles têm direcionado, ao longo dos anos, a(s) variedade(s) linguística(s) a ser ensinada(s) nas escolas, dentre outras coisas. Por outro lado, são resultado de PL, porque sempre estiveram atrelados a alguma iniciativa do poder público, como é o caso dos PCN para o ensino fundamental, de 1998, que vêm direcionando a concepção de língua, os eixos de ensino da LP, a seleção dos gêneros textuais, a gramática na perspectiva da análise linguística etc. Dessa forma, como isso se dará com relação ao MP, ou seja, de que modo esse material é um mecanismo de PL no Brasil?

Inicialmente, tratamos especificamente dos MP, de suas funções e de estudos nos quais esse objeto foi tomado como tema; na seção posterior, apresentamos a discussão a respeito das políticas linguísticas e das políticas de ensino de línguas; em seguida, fazemos a análise de dois manuais que representam momentos distintos de sua produção e, por último, fazemos nossas considerações finais.

2. O manual do professor de Língua Portuguesa

Em nossa pesquisa, ao investigarmos o MP, partimos do ensino de Língua Portuguesa, na

⁶⁴ Tudo indica que até o final do século XIX, os livros didáticos eram importados de Portugal e somente em 1938 há, segundo Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 24), “a primeira preocupação oficial com o livro didático no Brasil”. Assim, ao tratarmos de LDP, estamos nos referindo a esse material didático produzido no país.

educação básica, para jovens ou adultos que frequentam as escolas brasileiras, interessando-nos, especialmente, a questão de como essa língua é representada nesse manual e de como ele pode influenciar a prática dos professores. Assim, o livro didático de Língua Portuguesa, utilizado pelo professor, geralmente em escolas públicas, dispõe de um manual do professor, que faz parte das PEL⁶⁵. Entendemos que a forma como os MP são produzidos só corrobora a afirmação de Shohamy (2006, p. 47) de que certas decisões são tomadas (por governos, por escolas, por especialistas, enfim) em nome de toda uma população, quando cidadãos ficam de fora dessas decisões. No caso, os professores que, para Shohamy (2006, p. 79), são agentes que apenas executam as PL, não tomam as decisões sobre que conteúdos vão constar no MP, pois tudo, aparentemente, é decidido pelos governos (por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, por exemplo) e pelas editoras (além dos especialistas que porventura estejam orientando as publicações).

Para Shohamy (p. 76), a política em que se privilegia uma língua ou línguas na sociedade se manifesta especialmente nos sistemas educacionais. Nesse sentido, questionamos as funções do manual para o professor, cujo maior objetivo parece ser as respostas às questões propostas⁶⁶ e a orientação metodológica, embora já se possa perceber que esse material vai se modificando em tamanho, formas e conteúdos ao longo dos anos.

Apesar de não podermos negar o surgimento dos MP tal como passam a ser produzidos a partir da década de 1960, Oliveira (1968), ao tratar do livro didático, fornece-nos algumas pistas sobre o fato de que, de alguma forma, esse material já existia anteriormente. Como a autora escreve na década em que se acredita ter surgido o Manual que nos servirá de estudo, ela vai em busca de raízes desse MP. Em suas palavras:

Algumas dezenas de anos atrás, usou-se, também entre nós, um tipo de manual do professor que gozava de muita aceitação, e era o refúgio de mestres inexperientes. A ideia original de tal livro não era má. O que a escola renovada condena é a sua organização e certa maneira de usá-lo. Realmente, o livro do mestre trazia os exercícios feitos e até as respostas a todas as perguntas que deveriam ser propostas, oralmente ou por escrito, aos alunos. (OLIVEIRA, 1968, p. 61).

Dessa informação, podemos tirar pelo menos duas conclusões: primeiro, que no momento da produção do livro citado, o MP estava suspenso, qualquer que fosse sua forma, o que justifica o fato

⁶⁵ Essa noção será explorada na seção seguinte.

⁶⁶ Quanto a essa questão, Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 73-4) apresentam a visão de um editor em uma mesa redonda, transcrevendo suas palavras: “O que está por trás disso? É fácil responder. O professor não está capacitado a responder às perguntas que são formuladas no livro do aluno. Então, se você não colocar as respostas no Manual ou Guia do Professor, como é que ele vai dar aula? É uma pena que o professor tenha que ser guiado, mas é uma realidade.” (Scipione, Mesa Redonda I)

de só encontrarmos esses manuais a partir do ano de 1970. Segundo, que as respostas aos exercícios, bastante comuns nos nossos manuais, não é ideia nova.

Antes da análise de nosso objeto, apresentamos dois trabalhos que tiveram como tema os MP: uma tese, de Nogueira (2014), e uma dissertação, de Nóbrega (2008). O primeiro trata o manual como gênero textual e justifica sua escolha pelo fato de ser um gênero pouco estudado, menos ainda que os livros didáticos como um todo. Ele tem como objetivo geral (re)conhecer os aspectos sociorretóricos do gênero. Uma questão a ser destacada no trabalho de Nogueira (p. 23) é que uma das justificativas utilizadas por este para a realização de sua pesquisa é que, segundo sua observação como professor, o MP pode contribuir consideravelmente com o fazer docente, mas este material não circularia, com certa regularidade, nas discussões desses educadores.

O trabalho de Nóbrega (2008, p. 69), por sua vez, mostra que, ao que tudo indica, a forma de organização dos MPs influencia as professoras colaboradoras na pesquisa a priorizarem as propostas teórico-metodológicas descritas nos manuais. Assim, uma professora faz referência à importância de se trabalhar a produção textual na perspectiva dos gêneros, enquanto a outra trata da tipologia textual (descrição, narração e dissertação), ambos os posicionamentos coincidindo com a proposta teórico-metodológica apresentada pelos livros que elas analisaram e adotaram, por meio do MP.

Nóbrega (2008, p. 74) destaca a importância de o professor estar envolvido em formação continuada⁶⁷, pois o MP não teria sido suficiente para que determinada professora desenvolvesse a proposta de atividade presente no livro didático de português. No entanto, a leitura que fazemos da formação continuada é que quando esta acontece, o professor, ao invés de apenas entender e aplicar a proposta do MP, provavelmente se tornará menos dependente deste. Talvez a formação continuada e a dependência ao MP mantenham uma relação que estejam proporcionalmente em oposição: quanto mais o professor se envolve com formação continuada menos ele dependerá do MP para planejar suas aulas.

Na análise que Nóbrega faz da interpretação das professoras a respeito da produção de texto com base nos MP, ela aponta para a necessidade de os professores conhecerem as teorias que embasam os manuais, a fim de relacionarem as informações dadas e suas dificuldades em sala de aula. Caso contrário, a pretensa contribuição do MP para o professor passaria a se tornar, na verdade, um problema.

⁶⁷ Sobre formação continuada, Imbernón (2010, p. 11) afirma: “A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc. (...)”

É preciso reconhecer, conforme os dados colhidos por Nóbrega (2008, p. 96) em entrevista com duas professoras, que nem todo professor lê o MP e que, muitas vezes, não adianta lerem porque não teriam conhecimento teórico que lhes pudesse ajudar a compreender as considerações desse material. Por outro lado, essa é uma questão relativa, pois Nogueira (2014) apresenta a transcrição das falas de quatro professores que fizeram parte de um *grupo focal*. Pelos discursos dos docentes, a consulta ao MP não parece ser uma atividade cotidiana, mas é significativa, quando realizada. Eles afirmam consultá-lo: quando têm contato pela primeira vez com o livro didático (LD); quando encontram alguma questão problemática (procura resposta no MP); quando estão planejando suas aulas; quando selecionam atividades ou elucidam questões teóricas etc. Assim, as respostas dos professores nos encaminham para as funções desse material didático.

Conforme os trabalhos apresentados, depreendemos a importância do manual do professor no contexto das escolas. Com o objetivo de defendê-lo como mecanismo de PL, discutimos essas políticas, incluindo aquelas voltadas para o ensino de línguas.

3. Políticas linguísticas e políticas de ensino de línguas

Shohamy (2006, p. 28) trata da relação uma língua – uma nação, estabelecida no processo de ocidentalização mundial, que levou à supressão de muitas línguas. O Brasil certamente é um desses casos. As pessoas acreditam que, em todo o país, só se fala português e isso é resultado de políticas que coibiram, ao longo do tempo, o uso de outras línguas. É a própria autora quem afirma: “No Brasil, muitas línguas são usadas por seus habitantes, mas só o português recebeu legitimidade como língua nacional, enquanto o valor de ‘outras’ é condenado.”⁶⁸ (p. 29). O caso brasileiro, porém, não diz respeito somente ao português com relação às outras línguas, mas principalmente às muitas variedades da Língua Portuguesa que parecem ser ignoradas por quem elabora os materiais didáticos que chegam até as escolas, que, circularmente, reproduzem a mesma ideologia de homogeneidade.

Para a autora, a PL seria o “mecanismo básico para organizar, gerir e manipular comportamentos linguísticos, consistindo de decisões tomadas a respeito de línguas e seus usos na sociedade”⁶⁹. As PL se concretizam por meio de leis, regulamentos ou documentos de políticas que

⁶⁸ “In Brazil, many languages are used by its nationals, but only Portuguese has received legitimacy as the national language, while the value of ‘the others’ is denounced.” (SHOHAMY, 2006, p. 29).

⁶⁹ “[L]anguage policy (LP) is the primary mechanism for organizing, managing and manipulating language behaviors as it consists of decisions made about languages and their uses in society.” (SHOHAMY, 2006, p. 45).

especificam tais comportamentos linguísticos. No entanto, tais políticas nem sempre são declaradas, pois outros mecanismos podem ser usados de modo implícito, de tal maneira que, implícita ou explicitamente, elas são o principal dispositivo para manipular e impor esses comportamentos. Num sentido ampliado, a autora defende sua existência nos vários níveis de tomadas de decisões: das famílias às nações. (2006, p. 45-48).

A noção de PL da autora é tributária de Spolsky (2004), para quem as PL seriam constituídas por *práticas* – as escolhas linguísticas realizadas pelos falantes ao usarem a(s) línguas e suas variedades; *crenças linguísticas* ou *ideologias* – a respeito da língua e do uso e *planejamento* – esforços específicos no sentido de tentar modificar ou influenciar as práticas por meio de algum tipo de intervenção linguística. A respeito de *ideologias linguísticas* ou *crenças*, Spolsky afirma que elas “designam um consenso de uma comunidade de fala sobre qual valor aplicar a cada uma das variáveis linguísticas ou determinadas variedades linguísticas que compõem seu repertório.”⁷⁰ (p. 14).

Partindo dessa noção, Shohamy (2006) defende que estas não se limitam ao exame de documentos oficiais, mas também às políticas que se realizam por meio de mecanismos que podem influenciar as práticas e fomentar ou criar ideologias. Esses mecanismos são dispositivos usados de forma implícita ou explícita para afetar, criar e perpetuar políticas linguísticas de fato. Nas palavras da autora, mecanismos “são ferramentas para gerir política linguística, mas são também considerados formas de elaboração de políticas em termos de percepções, escolha e uso real.”⁷¹ (SHOHAMY, 2006, p. 54-55). Como exemplos desses mecanismos estão as regras e as regulações, as políticas de ensino de línguas, os testes de línguas, a língua no espaço público e, por fim, as ideologias, os mitos, as propagandas e a coerção.

Ao tratar das políticas de ensino de línguas, Shohamy (2006, p. 76) afirma que esta “se refere a um mecanismo usado para criar práticas linguísticas de fato em instituições educacionais, especialmente em sistemas educacionais centralizados.”⁷² Em consonância com essa delimitação, ela apresenta algumas de suas características: criar práticas linguísticas de fato em instituições educacionais; impor e manipular a PL quando as autoridades a usam para transformar ideologias em práticas; ser usada para negociar, demandar e introduzir PL alternativas; ocorrer em contextos

⁷⁰ “Language ideology or beliefs designate a speech community’s consensus on what value to apply to each of the language variables or named language varieties that make up its repertoire.” (SPOLSKY, 2004, p. 14)

⁷¹ “(...) are tools for managing language policy, but they are also considered forms of policymaking in terms of perceptions, choice and actual use.” (SHOHAMY, 2006, p. 55).

⁷² “refers to a mechanism used to create de facto language practices in educational institutions, especially in centralized educational systems.” (SHOHAMY, 2006, p. 76).

específicos de escolas e universidades e ser reforçada por professores, materiais didáticos, currículos e testes.

Para ela, “as escolas também exigem que a língua padrão seja usada na escola, ainda que essa exigência esteja longe da realidade.” (SHOHAMY, 2006, p. 81). Essa afirmação parece condizer com a prática que os livros didáticos de Língua Portuguesa e seus respectivos manuais do professor têm sugerido. Historicamente, isso tem se dado de forma tão implícita que por muito tempo se negou a existência de variedades da Língua Portuguesa, como se ela fosse una, homogênea. No Brasil, Marcos Bagno (2004) classifica esse fato como o primeiro⁷³ de oito mitos que envolvem a Língua Portuguesa e seu ensino.

Johnson (2013, p. 54), por sua vez, aponta-nos a importância de estudar as PEL pelo impacto que as políticas, oficiais ou não, podem causar nas escolas e também nas salas de aula. Nesse sentido, pode-se afirmar que os MP são um mecanismo que serve para criar políticas linguísticas de fato nas escolas. Essa política parece que se dá, como a própria Shohamy (2006, p. 76) diz, sem muita resistência das escolas ou mesmo dos professores⁷⁴. Segundo a autora, as PEL referem-se, especificamente, às decisões de PL tomadas em contextos específicos de escolas e de universidades em relação às línguas.

Para analisar as práticas linguísticas, Shohamy (2006, p. 54) propõe a necessidade de se estudar os mecanismos de políticas linguísticas, que são usados para afetar, criar e perpetuar as PL de fato. Mesmo esses mecanismos podem ser considerados implícitos – ou ocultos –, quando são usados por uma parcela da população de forma inconsciente como é o caso, por exemplo, dos testes de língua que podem influenciar o currículo escolar. Assim, no construto teórico de Shohamy (2006), esse é um caminho de mão dupla: assim como há práticas que, por meio de mecanismos, tornam-se ideologias, há ideologias que, também por meio daqueles, tornam-se práticas.

⁷³ Mito nº 1: “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente.” (BAGNO, 2004, p. 15).

⁷⁴ Johnson (2013, p. 54) e outros autores que ele apresenta (GARCÍA e MENKEN, 2010; CORSON, 1999) parecem ver o professor como um sujeito que se apodera das PL de maneira menos passiva.

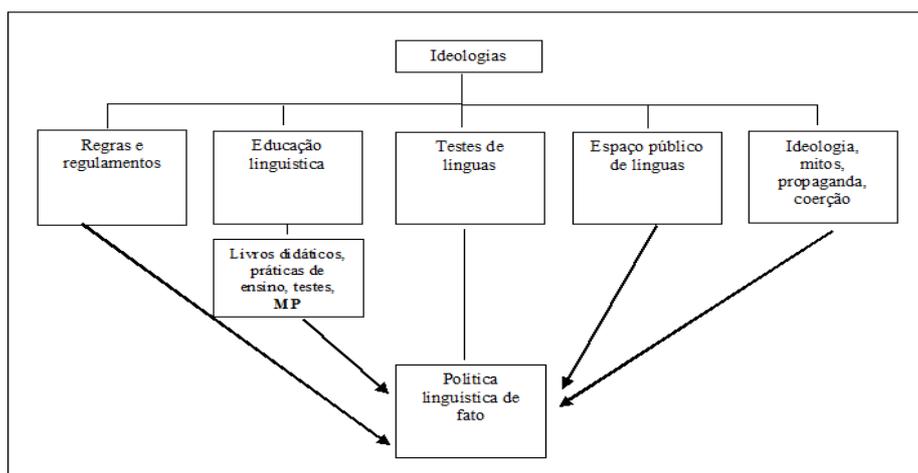


Figura 1: Adaptação da lista de mecanismos entre a ideologia e as práticas (SHOHAMY, 2006, p. 58.)

Segundo Shohamy (2006), as decisões relacionadas às políticas de ensino de língua incluiriam questões como: que língua(s) ensinar e aprender em escolas? Quando (e em que idade) começar a ensinar essas línguas? Por quanto tempo elas têm de ser ensinadas? Por quem, para quem e como (que métodos, materiais, testes etc).

Fazemos, na seção seguinte, uma análise de dois MP, um da década de 1970 e outro, de 1999.

4. Manuais do professor: ideologias e práticas

Neste trabalho, fazemos a análise dos MP de Azevedo Filho; Thomaz e Bouças (1970)⁷⁵ e de Sargentim (1999)⁷⁶. A seleção dos dois manuais não foi aleatória, mas se deu em função de representarem dois momentos importantes nesses 50 anos de produção e uso do manual do professor. O primeiro se insere num contexto em que normalmente ele era constituído de umas poucas páginas de orientações gerais para o professor e basicamente só continha respostas aos exercícios do livro. Por vezes, era produzido como um material separado do livro didático de Português, a exemplo de MP1⁷⁷. O MP de Sargentim, por sua vez, representa um momento em que há uma mudança de paradigma no ensino de língua em função da influência de estudos de diversas áreas. (SOARES,

⁷⁵ AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de; THOMAZ, Layla da Silveira; BOUÇAS, Maria Augusta do Coutto. **Compêndio didático de Português**. 3ª e 4ª séries do Curso Ginásial. Rio de Janeiro: Edições Gernasa. 1970. (Manual do professor).

⁷⁶ SARGENTIM, Hermínio. **Montagem e desmontagem de textos**. Língua Portuguesa. 8ª série. São Paulo: IBEP, 1999. (Manual do professor).

⁷⁷ Como fazemos a análise, neste trabalho, de dois manuais, utilizaremos MP1 para o de 1970 e MP2 para o de 1999.

2012, p. 158). O material é publicado na fase de implantação dos PCN, quando todas as coleções a serem adotadas na educação básica da escola pública passam a ser avaliadas com base nos pressupostos teórico-metodológicos desse documento oficial.

Para a análise dos MP, servimos-nos de algumas categorias da Linguística Textual, como por exemplo a noção de *índices de modalidade*, que, segundo Koch (2008, p. 50-52), são importantes “na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito.” Dentre esses índices, destacamos alguns tipos recorrentes nos manuais em questão: o uso de expressões como *é necessário/é possível* (e outros equivalentes); advérbios como *certamente/possivelmente* e verbos auxiliares modais como *poder/dever*.

Nossa análise se divide em dois momentos. No primeiro, analisamos como as ideologias da língua reverberam nos MP. Essas ideologias vão aparecer no modo como se organizam, nas orientações metodológicas, nas concepções de língua etc. Num segundo momento, descrevemos como esse material didático procura direcionar a prática do professor, que recebe diversos “comandos” de como deve agir, gerando as práticas de fato. A maior ocorrência de dados, durante a análise, de MP2 dá-se devido ao maior detalhamento deste.

Questionamos, inicialmente, se, nos MP, a realidade da prevalência da norma padrão já seria diferente, devido à influência das teorias linguísticas na produção dos LDP. Em sua *Orientação metodológica*, os autores de MP1 transcrevem determinadas instruções do Conselho Federal de Educação⁷⁸, segundo as quais “o ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita.” Tais instruções se revelam em consonância com as teorias da comunicação que dominavam os estudos linguísticos à época.

Ao tratar da *gramática expositiva*, ainda na *Orientação metodológica*, os autores afirmam:

Apoiando as instruções do Conselho Federal de Educação aqui transcritas, no que diz respeito à Gramática expositiva (item 3º), na primeira e na segunda séries, não há sistematização gramatical, nem qualquer teorização, partindo o ensino do texto, à medida que os fatos linguísticos ocorrem, baseando-se o professor no método indutivo e nos exercícios de gramática aplicada. (p. 8)

Apesar dessa aparente inovação, seria equivocado afirmar que MP1 não apresenta uma concepção de língua homogênea, mesmo que de forma implícita. Tal afirmação se justifica pelos textos presentes nas atividades, predominantemente literários, de autores brasileiros (José Lins do

⁷⁸ Não é possível saber com exatidão a que instruções os autores se referem, já que não informam adequadamente onde elas foram publicadas.

Rego, João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Guilherme de Almeida, Machado de Assis, Manuel Bandeira, Jorge Amado etc.) e portugueses (Alexandre Herculano, Branquinho da Fonseca, Fernando Pessoa, António Nobre, Padre Antônio Vieira etc.). Essa lista indica que os textos que devem servir de estudo dos “fatos linguísticos” são sempre literários, daí se concluir que a gramática a ser trabalhada é aquela a ser imitada dos “bons” autores, ainda que se deva reconhecer que a variação destes é considerável. Outra conclusão a se tirar é a importância que os autores europeus ainda tinham no ensino da disciplina, o que nos autoriza a entender que havia uma ideia implícita do português europeu, como uma variedade de prestígio a ser seguida.

Quanto à organização dos dois manuais, MP1 se estrutura da seguinte forma: apresenta uma pequena introdução (p. 5); em seguida, uma orientação metodológica –em que constam as instruções do Conselho Federal de Educação, os conteúdos de cada ciclo e a divisão do programa em unidades – (p. 6-14) e, por último, as respostas aos exercícios do LD correspondente, sem demais comentários (p. 17-99 e p. 103-191, 3ª e 4ª séries ginasiais⁷⁹, respectivamente).

Apesar de afirmar, em sua introdução, que não pretende dar lições de didática de português, mas apenas “expor aos colegas a orientação metodológica seguida pelos autores, fornecendo-lhes sugestões para uma adequada aplicação do *Compêndio Didático de Português (...)*” (p. 5), ainda no início desse texto, os autores de MP1 afirmam que as lições do *Compêndio* são verdadeiros planos de aula a serem seguidos pelos professores, o que parece contradizer a ideia de apenas fazer sugestões. Além disso, destacam ser imprescindível “*seguir a ordem das lições*”⁸⁰, o que demonstra a total falta de autonomia dos professores, caso ele resolva seguir a orientação do MP, ou seja, há um caráter de obrigatoriedade nas supostas sugestões.

O MP2 é de 1999, mas o exemplar que conseguimos expõe, na capa, uma inscrição: LIVRO APROVADO NO PNLD 2002⁸¹. Ele se organiza de maneira diversa do anterior. A primeira seção trata de apresentar a obra, na qual o autor informa sobre os conteúdos do livro, a divisão dos capítulos, o trabalho na perspectiva do texto, a concepção de leitura e o trabalho com a comunicação oral. (p.

⁷⁹ Essas séries correspondem hoje aos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

⁸⁰ Destaque dos autores.

⁸¹ Segundo o histórico do PNLD, disponível na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), esse é o programa mais antigo criado para distribuir obras didáticas a estudantes da rede pública, tendo-se iniciado em 1937, com outra denominação. A partir de 1996, os livros a serem adotados pelas escolas públicas começam a ser avaliados pelo Programa, que introduz um Guia do livro didático, no qual as editoras passam a se pautar na produção do LD e de seu respectivo MP. Somente em 2002, ano de aprovação do LD de Sargentim, houve a distribuição integral de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em 14 de agosto de 2018.

4-5). Em seguida, apresenta uma seção em que lista diversos objetivos relacionados aos conteúdos das unidades. (p. 6-9). Depois, dispõe de uma seção específica sobre gêneros textuais. (p. 9-20). Finalmente, expõe as referências bibliográficas e, à parte, uma bibliografia sugerida ao professor. (p. 21-24).

Diferentemente de MP1, não há duas publicações para dividir o LD do MP, uma tendência que se conservou até nossos dias. Em vez das respostas aos exercícios, há comentários na lateral das páginas do LD, que podem ser os mais diversos: explicação mais aprofundada do conteúdo (níveis de fala, p. 27-28); objetivo da atividade (p. 59); prescrição linguística (uso dos pronomes pessoais, p. 62); orientação para a prática docente (discussão sobre parágrafos elaborados pelos/com os alunos, p. 78); comentários do vocabulário de um poema (p. 144-145) e assim por diante.

Destacamos, no quadro abaixo, objetivos de MP2 e de MP1, sendo que aquele aparece primeiro por apresentar seus objetivos de maneira detalhada, ao passo que é apenas possível inferir, com base em sua *orientação metodológica*, alguns dos propósitos de MP1. Mesmo assim, podemos discuti-los quanto a suas ideologias:

OBJETIVOS			
	MP2 (1999)		MP1 (1970)
PRÁTICA LINGÜÍSTICA: GRAMÁTICA (G) Aspecto normativo	G14. Empregar <i>corretamente</i> os pronomes pessoais retos e oblíquos. G16. Usar <i>corretamente</i> as várias grafias do “porquê”. G17. Conhecer e empregar as principais regras do uso da vírgula. G18. Conhecer e empregar as principais regras da concordância nominal. G20. Aplicar <i>corretamente</i> as regras de colocação dos pronomes átonos.	GRAMÁTICA EXPOSITIVA	O ensino da gramática, acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos, fluirá, tanto quanto possível [sic] dos textos.” (p. 7) As noções, hauridas à medida que os fatos linguísticos ocorrerem, deverão ser progressivamente sistematizadas, a fim de <i>assegurar ao discente um domínio sólido do idioma</i> , quer quanto à <i>expressão do pensamento</i> lógico, quer quanto à dos valores afetivos.” (p. 7)
PRODUÇÃO DE TEXTOS (T) Quanto à revisão	T17. Grafar <i>corretamente</i> as palavras. T18. Acentuar <i>corretamente</i> as palavras. T20. Seguir as regras básicas de concordância verbal e nominal.	EXPRESSÃO ESCRITA	Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à <i>utilização correta, ordenada e eficaz das palavras</i> , a fim de que logre alcançar uma <i>expressão clara do pensamento</i> . Para isso, convirá <i>partir da elaboração de frases breves</i> , sem pretender, todavia, a uniformidade estilística.” (p. 7)
ORALIDADE (O)	2. Representar textos teatrais. 3. Desenvolver a dicção e a entonação de frases. 4. Vivenciar situações de comunicação no uso público da língua oral. 05. Apresentar textos de jogral.	EXPRESSÃO ORAL	(...) escolher-se-ão, para <i>leitura</i> , textos simples, em prosa e verso, descritivos e narrativos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos (...).” (p. 6) As observações de caráter gramatical e estilístico serão precedidas da <i>leitura expressiva do texto e da exposição oral</i> (...).” (p. 6)

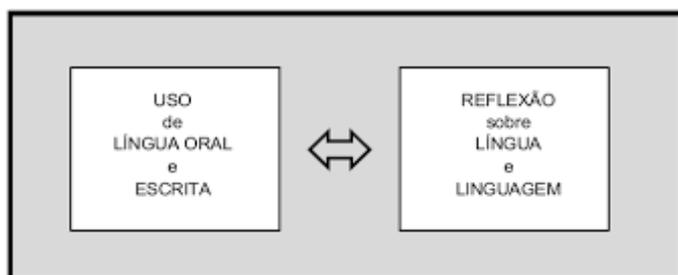
Quadro 1: Objetivos dos MP em análise.

De todos os objetivos apresentados em MP2, cinco deles contêm a palavra *corretamente*, que

serve como índice de modalidade indicativo de uma noção prescritivista desse manual. Além disso, os verbos *conhecer* e *empregar* se configuram menos prescritivos do que o uso do advérbio *corretamente* após o verbo *empregar*. Não parece acaso o fato de esse uso estar relacionado aos pronomes, cuja variação e diferença com relação ao português europeu sempre foi notória, ao mesmo tempo que conscientemente ignorada pelos gramáticos mais conservadores, o que acaba reverberando nos LDP.

Quanto ao MP1, pela nomenclatura usada, os autores pretendem trabalhar uma gramática *expositiva*, que parta de fatos linguísticos, provavelmente escritos, já que eles afirmam, mesmo na seção destinada à oralidade, selecionar textos para *leitura*. Os *exemplos concretos* de textos escritos, no entanto, esbarram na delimitação dos textos dos alunos, que partirão de frases, na *expressão escrita*. Destacamos nesse manual a língua como *expressão dos pensamentos*; a oralidade restrita a uma lógica do texto escrito, que lhe servirá de modelo; as sequências tipológicas (textos descritivos e narrativos), dentre outros aspectos.

Na apresentação de MP2, o autor afirma que “o texto é o elemento nuclear de cada unidade”. (1999, p. 4). Nesse sentido, os conteúdos se organizariam em torno daquele, destacando a “desmontagem”⁸² (leitura) e a “montagem” (produção) de textos. Os objetivos de todo o livro, então, relacionam-se: i. à leitura; ii. à gramática; iii. à produção de textos e iv. à oralidade. Não podemos esquecer que há uma tentativa de atender aos PCN, que determinam que o ensino de Língua Portuguesa deve se organizar em torno de dois eixos básicos: “o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 1996), visualizados no esquema transcrito abaixo:



Esquema 1: eixos básicos para o ensino da Língua Portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 34).

Fazendo uma análise exploratória da obra, podemos deduzir algumas questões de MP2: a) os textos, assim como os de MP1, são sempre escritos: leitura e produção se opõem à oralidade, pois aquelas seguem uma sequenciação, enquanto esta fica relegada a conteúdo complementar, no final

⁸² Estão entre aspas as nomenclaturas que o autor usa no LDP, que muitas vezes lhe são próprias.

de cada capítulo, em que os gêneros escritos tiveram destaque⁸³; b) a gramática só é considerada a serviço do texto escrito, de tal maneira que, na distribuição dos conteúdos, ela fica entre a leitura e a produção desses textos e c) a oralidade parece ter sido acrescentada ao LD por uma exigência dos PCN, que a colocam como um eixo de ensino de LP, sem um aprofundamento teórico – prova disso é a existência de uma única obra nas referências e apenas duas que tratam do tema na bibliografia sugerida ao professor.

Outra demonstração de que o ensino da escrita se sobrepõe ao da oralidade é a seleção de gêneros textuais diversificados – 11 (onze) do “discurso narrativo”; 4 (quatro) da “linguagem jornalística” e 6 (seis) da “correspondência/publicidade”, ao passo que, ao tratar de oralidade, o autor apresenta, em seus objetivos – textos teatrais; frases, uso público da linguagem oral; jogral, entrevista e debates. Como se pode ver, apenas dois gêneros notadamente da oralidade, porque jogral e teatro denotam uma representação da fala e não textos orais em si⁸⁴.

Ainda na apresentação de sua obra, o autor afirma: “Ao fazer a revisão desse texto que produziu, o aluno utiliza os aspectos linguísticos e os elementos de composição analisados anteriormente, bem como as informações e as reflexões gramaticais presentes no item *Normas da língua padrão*.” (199, p. 4). Consideramos contraditório o ensino na perspectiva de gêneros e o ensino exclusivo da norma padrão, pois alguns gêneros dificilmente se concretizarão no português considerado padrão, como é o caso do bilhete, do diário ou da anedota, além de outros que podem variar o uso da língua, tais como o romance, o monólogo ou os quadrinhos, todos propostos no LD. Ademais, é preciso considerar todo o contexto de produção e compreensão de gêneros, que pode conduzir à produção de textos nas diversas variedades da Língua Portuguesa.

No quadro 3, apresentamos indicações de práticas presentes nos dois manuais, o que parece confirmar a afirmação de Shohamy de que o professor é alguém que, pelo menos do ponto de vista do produtor do LD, deve apenas executar as políticas que são decididas por outrem. Apesar da distância temporal que os separa, não parece haver muita diferença nesse aspecto entre os dois manuais, divergindo apenas na posição em que esses “comandos” são distribuídos no MP, pois enquanto MP1 oferece indicação das ações do professor passo a passo ainda (e apenas) em suas orientações metodológicas, MP2 faz isso de modo mais implícito em suas primeiras orientações, na

⁸³ No último parágrafo, o autor diz: “Em *Comunicação oral*, o aluno é solicitado a trabalhar com textos verbais orais que se diversificam de acordo com o contexto, o objetivo e o gênero.” (SARGENTIM, 1999, p. 4). No decorrer da análise, justificaremos porque isso não passa de uma afirmação sem sustentação no próprio MP, quando se analisa a distribuição dos conteúdos e seus respectivos objetivos.

⁸⁴ Reconhecemos que o LDP está em concordância com os PCN, nesse caso.

apresentação da obra, mas continua a direcionar a prática docente por todo o MP, nas laterais das páginas.

MP1	MP2
<p>Caberá ao professor (...). Procurará motivá-los e chamar atenção (...). Ressaltará, de preferência, o fato gramatical (...), relendo os trechos (...). Partindo desses exemplos (...), o professor iniciará a explicação (...).” (p. 10)</p> <p>O professor deverá orientar os alunos (...), esclarecendo dúvidas, ajudando-os a estruturar (...), incentivando-os a acertar. (...)” (p. 10)</p> <p>De preferência, o professor deverá exigir que os alunos redijam as respostas (...)” (p. 10)</p> <p>Vez por outra, contudo, poderá o professor (...)” (p. 10)</p> <p>Como na interpretação do texto, o professor deverá orientar os alunos (...), procurando fazer com eles (...)” (p. 11)</p> <p>O professor deverá selecionar (...)” (p. 11)</p> <p>É conveniente que os professores deem oportunidades (...)” (p. 11)</p> <p>(...) o professor deverá estimular nos alunos (...), orientando-os (...)” (p. 11)</p> <p>É conveniente que os professores façam com os alunos (...)” (p. 12)</p> <p>(...) precisa ser devidamente orientada pelo professor.” (p. 13)</p> <p>(...) o professor possa verificar adequadamente (...)” (p. 12)</p> <p>O professor deverá indicar ainda (...)” (p. 13)</p>	<p>Jornais e revistas devem estar presentes durante uma aula de Língua Portuguesa para que o professor tenha a oportunidade de comentar (...), despertando nele o interesse (...), abrindo um espaço (...).” (p. 16)</p> <p>“(...) sugerimos que o professor crie na escola (...)” (p. 19)”</p> <p>Na criação de um anúncio publicitário, o professor deverá orientar o aluno (...)” (p. 20) – até aqui, estas são as primeiras orientações do manual.</p> <p>[...] Comentar com os alunos a frase (...); o professor pode servir-se (...), comentando que (...); o professor pode valer-se de exemplos (...); o professor pode inclusive elaborar um cartaz (...) e deixá-lo afixado (...)” (p. 11)</p> <p>o professor deve exemplificar (...)” (p. 13)</p> <p>Para que o aluno relacione o estudo da sintaxe aos fatos linguísticos (...), lembrar que a análise sintática (...) descreve a função (...); o professor poderá ampliar (...)” (p. 21)</p> <p>Ao comentar este esquema, que oferece as diferentes perspectivas de abordagem no estudo de uma língua, o professor deve exemplificar (...)” (p. 22).</p>

Quadro 3: Indicações de práticas do professor nos dois manuais.

Destacam-se, nesse quadro, os índices de modalidade que se expressam, principalmente, por meio dos *verbos auxiliares modais* (KOCH, 2008, p. 50-52) *poder* e *dever*, que indicam as modalidades sob as quais eles devem ser interpretados: o primeiro indicando possibilidade e o segundo, obrigatoriedade. Pelo quadro 3, percebe-se a predominância do primeiro em MP1, mas também a existência deste em MP2, embora pareça haver mais preocupação do autor em aparentar uma constante *sugestão* de atividades ao professor. No caso de MP1, há pelo menos duas ocorrências do que Koch chama de “expressões cristalizadas” formadas por “é + adjetivo” (**é conveniente**), por meio das quais os autores procuram suavizar o discurso prescritivo predominante neste manual. Destacamos, ainda, o uso de verbos no futuro do presente com o objetivo de indicar uma ação prospectiva do professor em sua sala de aula, criando um efeito de “ação a ser seguida”.

Diante da análise feita, apresentamos, a seguir, algumas considerações relativas ao trabalho realizado.

Considerações finais

Pelo exposto, reafirmamos a ideia de que o MP é um mecanismo de PL, que perpetua uma determinada ideologia sobre a língua, sendo que o manual mais antigo analisado tende a mostrar, de modo mais explícito, o português como algo homogêneo, pois mesmo quando diz trabalhar com o texto, isso se reduz ao texto literário, a ser seguido como modelo, padrão de uma variedade de prestígio, considerada única e correta.

Por outro lado, o manual mais recente também utiliza marcas linguísticas que nos autorizam a afirmar que há um direcionamento prescritivista, tanto pelo uso recorrente do advérbio *corretamente* em seus objetivos, como pela seleção dos conteúdos, em que a escrita se sobressai sobre a oralidade, seja na organização dos conteúdos, seja na própria noção da produção e da compreensão de textos escritos e ainda pelo direcionamento da ação docente, que se revela nas primeiras orientações e se estende por todo o MP, por meio de comentários nas laterais das páginas deste.

Outra questão que se nos apresenta por meio dos MP diz respeito ao tratamento dado aos professores quanto às tomadas de decisão relativas aos conteúdos ou à orientação metodológica de suas aulas. Sabe-se que esse sujeito pode escolher seu material, modificar o conteúdo do LD e, para isso, ele precisa estar bem preparado. Como diz Oliveira (1968, p. 93), “um bom material em mãos inexperientes de nada vale, enquanto que um material sofrível em mãos experimentadas será de grande valia”. Talvez pudéssemos substituir apenas os adjetivos *inexperientes/experimentadas* por *adequadas/mais bem preparadas*, afinal, a experiência nem sempre será suficiente para tornar o sujeito um bom professor.

Defendemos que os MP procuram refletir as diversas PL implementadas no país desde a década de 1970: MP1 por meio das *instruções baixadas pelo Conselho Federal de Educação* e MP2 por meio da observância das normas estabelecidas pelos PCN, ainda que este manual não pareça ter se apropriado de suas concepções, provavelmente pelo fato de se situar num período ainda bem próximo às mudanças trazidas por essa nova política. Da mesma forma, esses manuais criam PL, em potencial, na medida em que têm como objetivo estipular a variedade linguística a ser ensinada, selecionar os conteúdos e indicar as ações docentes.

Por fim, destacamos pelo menos duas implicações de nossa pesquisa para os professores (em formação, em exercício ou formadores). Estes poderão, primeiro, refletir o quanto de ideologias ainda subjaz a esses MP, que nossas leituras automatizadas não conseguem enxergar e, segundo, perceber a representação da língua nesses manuais e de que forma esta se reflete nos diversos materiais didáticos por eles utilizados.



Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 33 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. In: **Línguas e Letras**, vol. 7, n. 12, 1º sem. 2006, p. 11-25.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2010.
- JOHNSON, David Cassels. **Language Policy**. Research and Practice in Applied Linguistics. Palgrave Macmillan, London, 2013.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- NÓBREGA, Geovana Sousa. **Manual do professor de língua portuguesa**: da caracterização do gênero à leitura dos professores. Dissertação de mestrado. Mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2008. 227f.
- NOGUEIRA, Ayres Charles de Oliveira. **Manual do professor, muito prazer em (re)conhecê-lo!** Uma análise sociorretórica do gênero. Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada. 2014. Disponível em: <http://biblioteca.portalbolsasdeestudo.com.br/link/?id=10201860>.
- OLIVEIRA, Alaíde L. **O Livro Didático**. Belo Horizonte, MG: Editora Bernardo Alvares S. A., 1968.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.
- SHOHAMY, Elana Goldberg. Expanding language policy. In: SHOHAMY, Elana Goldberg. **Language Policy**: hidden agendas and new approaches. London and New York: Routledge, 2006, p. 45-56.
- _____. Language education policies. In: SHOHAMY, Elana Goldberg. **Language Policy**: hidden agendas and new approaches. London and New York: Routledge, 2006, p. 76-92.
- Spolsky, B. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SILVA, Myrian Barbosa da. Novos horizontes no ensino de língua portuguesa: a formação do professor e o livro didático. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza. **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 141-161.

[RECEBIDO: agosto de 2018]

[ACEITO: maio de 2019]