



*REP's - Revista Even. Pedagóg.*

Número Regular: Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade

Sinop, v. 10, n. 2 (27. ed.), p. 910-933, ago./dez. 2019

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

---

## CONCEPÇÕES DE LÍNGUA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: uma abordagem historiográfica e discursiva

### LANGUAGE CONCEPTIONS IN PORTUGUESE TEXTBOOK: a discursive and historiographical approach

Wesley Luis Carvalhaes

#### RESUMO

O presente trabalho objetiva estabelecer um percurso historiográfico e discursivo sobre a concepção de língua em livros didáticos de português (LDP). O estudo baseia-se, teórica e metodologicamente, nas contribuições da Historiografia Linguística e dos Estudos do Discurso. Como fontes para a investigação da historiografia do LDP, a pesquisa investiga nove obras didáticas publicadas entre os anos 1984 e 2018. As conclusões reiteram a importância dos Estudos Linguísticos para a compreensão de fenômenos socioculturais, como é a publicação de um LDP e sua utilização como suporte para os eventos de sala de aula.

**Palavras-chave:** Linguística. Historiografia Linguística. Estudos do Discurso. Livro didático de português. Concepções de Língua.

#### ABSTRACT

This text aims at establishing a historiographical and discursive path over the language conception in Portuguese textbooks (LDP). It is theoretically and methodologically founded under the contribution of Linguistic Historiography and Studies of Discourse. This research explores nine textbooks published between 1984 and 2018 as sources for investigating the historiography of Portuguese textbooks (LDP). The conclusions reiterate the importance of Linguistic Studies for



understanding the sociocultural phenomena, that is, the publishing of a textbook and its use as a support for the events occurred in the classroom.

**Keywords:** Linguistic. Linguistic Historiography. Studies of Discourse. Portuguese textbook. Language conceptions.

Correspondência:

**Wesley Luis Carvalhaes.** Doutor em Letras e Linguística – Área de Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas. Membro do grupo CRIARCONTEXTO (UFG/CNPq). Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: [wcarvalhaes@hotmail.com](mailto:wcarvalhaes@hotmail.com)

Recebido em: 31 de julho de 2019.

Aprovado em: 7 de novembro de 2019.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3614/2627>

## 1 INTRODUÇÃO

O livro didático de português (LDP) é um instrumento frequente na sala de aula e, como apontam estudos como os de Coracini (1999, 2002), muitas vezes, esse recurso pedagógico assume papel central na organização e desenvolvimento das atividades de ensino de língua materna. Em razão do lugar que ocupa na escola, o LDP tem sido objeto de estudo de intelectuais de todos os campos do saber, conforme pontua Bittencourt (2004). Entre as pesquisas que tomam o livro didático como objeto, destacam-se aquelas que entendem o livro como um instrumento que fornece subsídios para a investigação de eventos escolares. Entre esses estudos, situam-se trabalhos como os de Batista, Rojo e Zúñiga (2005), Coracini (1999, 2002), Razzini (1992, 2000, 2002), Soares (2001, 2002) e Witzel (2002).

Neste trabalho, que se situa entre aqueles que tomam o LDP como objeto de estudo, objetivamos constituir um percurso historiográfico e discursivo sobre concepções de língua em LDP. Para o desenvolvimento da pesquisa, apoiamos-nos nos pressupostos teóricos e metodológicos apontados por Koerner (1996) e Milani (2011) e tomamos como paradigma de investigação historiográfico-linguística os trabalhos de Milani (2012, 2012b) e de Rosa (2011). Também nos fundamentamos

em Foucault (2002, 2010, 2012) para discutir, na perspectiva dos Estudos do Discurso, os conceitos de língua apresentados nos LDP selecionados, os quais materializam o que se pensa sobre língua e, conseqüentemente, sobre ensino de língua no momento histórico em que esses LDP são elaborados e produzidos. Para a investigação, selecionamos nove LDP publicados entre os anos 1984 e 2018, a fim de perceber que concepção de língua é neles mobilizada e quais condições discursivas dão suporte para que seja apresentada determinada concepção e não outra em seu lugar (FOUCAULT, 2010).

Na primeira parte do artigo, discutimos os conceitos de língua como interação verbal, discurso, enunciado, arquivo e formação discursiva, os quais fundamentam nossa abordagem discursiva das concepções de língua em LDP. Também apresentamos aspectos teórico-metodológicos da Historiografia Linguística, os quais mobilizamos para o tratamento historiográfico dos LDP selecionados. Na segunda, terceira e quarta partes do artigo, apresentamos o mapeamento das concepções de língua e de ensino de língua explícitas ou subjacentes aos LDP analisados e procedemos à abordagem historiográfica e discursiva dos dados obtidos. Por questões metodológicas, os LDP foram agrupados cronologicamente. Por fim, apresentamos as considerações finais.

## **2 LÍNGUA, DISCURSO E HISTORIOGRAFIA**

Neste estudo, concebemos a língua como interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). Pensamos a língua em seu caráter vivo, como meio pelo qual as pessoas se constituem e constituem o mundo. Bakhtin e Volochínov (2006) questionam a posição do objetivismo abstrato, que entendia a língua apenas como um sistema ideal descolado da realidade social, e do subjetivismo idealista, que compreendia a língua como uma operação que parte unicamente do indivíduo. Bakhtin e Volochínov (2006, p. 127, grifos dos autores) assim se expressam:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Ao apresentarem a língua como interação verbal, Bakhtin e Volochínov (2006) antecipam, ainda nos anos de 1920, a compreensão, hoje corrente, de que a língua é definida pela interação que se realiza entre indivíduos socialmente organizados. A enunciação, ato de colocar em funcionamento a língua, é a atividade que a define como uma realidade social e historicamente situada.

Esse caráter social e histórico da língua é uma das bases para o desenvolvimento dos Estudos do Discurso que se utilizam das contribuições foucaultianas. Foucault (2010, 132-133), em sua investigação arqueológica, define discurso com base na noção de formação discursiva:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições e existência.

A formação discursiva é entendida como o espaço no qual os enunciados são submetidos a uma mesma regularidade e dispersão. Os enunciados, portanto, devem ser analisados não pela sua linearidade formal, própria da ordem da língua, mas pela função enunciativa, própria da ordem do discurso, que lhes constitui como enunciados. O realce à função enunciativa situa a língua como um meio de interação, por meio do qual o falante constitui-se na relação que estabelece, no seio social, com seu interlocutor e com o mundo.

Segundo Gregolin (2004), a noção de enunciado pode ser entendida com base na noção de arquivo (FOUCAULT, 2010), à qual está articulada, já que o arquivo diz respeito ao conjunto de regras que permitem o aparecimento de determinado enunciado e não outro em seu lugar. O enunciado “não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2010, p. 98). O enunciado, portanto, não pode ser definido em termos estruturais, pois pode ser uma proposição, uma frase e um ato de fala, mas não se reduz a isso, ampliando-se na direção das relações sociais as quais estrutura a partir das funções enunciativas que exerce. Para Foucault (2010), um enunciado atende a quatro condições: a) relação com outra materialidade; b)

filiação a um autor; c) estabelecimento de um campo associativo e d) existência material. Já que os LDP analisados atendem a essas condições, neste artigo, nós os tomamos como enunciados que materializam um discurso, pois neles identificamos concepções diferentes de língua e, conseqüentemente de ensino de língua, determinadas pelas condições de aparecimento, pelo arquivo, de cada LDP em cada situação histórica e social.

Como utilizamos LDP de momentos históricos distintos, apoiamo-nos nas contribuições teórico-metodológicas da Historiografia Linguística para o tratamento de nosso *corpus*. A Historiografia Linguística é um campo interdisciplinar, surgido nos anos de 1970, associando, inicialmente, História e Linguística. Cada vez mais, os pressupostos epistemológicos da Historiografia Linguística têm sido utilizados no campo dos estudos linguísticos, já que a disciplina objetiva “descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico em um determinado contexto social e cultural, ao longo do tempo” (ALTMAN, 2003, p. 29). Neste estudo, não temos exatamente o interesse de descrever um determinado conhecimento linguístico, mas tencionamos mapear e discutir concepções de língua veiculadas em LDP ou a eles subjacentes, já que nem sempre essas concepções estão explícitas nos LDP selecionados. Por considerarmos livros de momentos históricos diferentes, as contribuições teórico-metodológicas da História Linguística são importantes, pois possibilitam que os LDP, agrupados cronologicamente, sejam analisados como materialização do pensamento de uma época, constituído no curso das relações sociais que lhes dão condições de existência.

### **3 LIVROS DIDÁTICOS DA DÉCADA DE 1980**

Embora, nesta pesquisa, não tenhamos abordado livros anteriores à década de 1980, convém destacar algumas características gerais de obras desse período, para tratarmos com mais precisão dos dois LDP que são focalizados neste tópico.

Soares (2001) propõe uma história da leitura e da formação do professor-leitor por meio da análise de livros didáticos. Uma das constatações da autora foi a de que, a partir dos anos de 1970, o LDP, além de excertos literários para serem trabalhados pelo professor nas aulas de português, como acontecia nas famosas

antologias de textos, o material didático começou a apresentar questões sobre os textos veiculados e as respostas correspondentes a essas atividades.

Essas questões, acompanhadas de suas respostas, constituem, a partir dos anos 1980, a seção manual do professor. Nos anos 2000, conforme demonstramos em outro estudo (CARVALHAES, 2018), essa seção passa a ser uma exigência para que um LDP figure no guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e possa ser comprado pelo governo. A configuração do manual varia historicamente, como variam as concepções sobre o ensino de língua e sobre a atuação do professor de português. Ora as respostas são inseridas entre as perguntas, ora essas respostas aparecem no fim do LDP em forma de suplemento. Ora, nos manuais, há orientações ao professor sobre os pressupostos teóricos que nortearam a elaboração do LDP, ora o manual torna-se apenas um livro de respostas.

Soares (2001) afirma que, a partir dos anos de 1970, os LDP começam a apresentar questões para a abordagem do texto, pois, entre outras razões, há uma democratização do acesso ao ensino, com a criação de mais vagas para a educação básica na rede pública. O aumento dessas vagas exige a contratação de um maior número de professores, o que se constitui como um problema, pois há dificuldade, nesse contexto histórico, em encontrar pessoas com a formação adequada para o exercício do magistério. Desse modo, os LDP começam a trazer questões cujo objetivo é orientar a atividade pedagógica de pessoas que, sem a formação adequada, contam com o livro como um apoio.

As constatações de Soares (2001) nos permitem afirmar que a ausência das questões para a abordagem do texto em LDP anteriores aos anos de 1980 revela algo sobre o ensino de língua nesse contexto. Trata-se de um ensino baseado numa noção de língua como realidade transparente, cujo domínio envolve a composição de trechos por meio da imitação dos excertos literários, das 'flores' oferecidas em 'ramalhetes', como na obra **Antologia Nacional** (BARRETO; LAET, 1963). Os LDP da década de 1980, como mostramos abaixo, são elaborados de forma diferente, apresentando questões por meio das quais se propõe o trabalho com o texto.

Da década de 1980, tomamos como fontes dois LDP: **Reflexão e ação em língua portuguesa** (1984), de Marilda Prates, e **Português uma língua brasileira** (1989), de Inês de Carvalho Machado. Nesses livros, não aparece explicitamente a concepção de língua em que os autores de baseiam para a elaboração do material.

O manual do professor desses LDP restringe-se a apresentar as respostas aos vários exercícios que são propostos nos livros e a divisão do conteúdo a ser trabalhado, com os correspondentes objetivos. Entretanto, o título dos LDP e sua estruturação deixam antever duas noções de língua: a noção de língua como conjunto de elementos a serem imitados pela prática da composição e a noção de língua como instrumento de comunicação. Enquanto o título dos LDP aponta a segunda noção, a estrutura concretiza a primeira.

A abordagem historiográfica desses dois LDP exige-nos uma compreensão do contexto histórico-educacional em que foram publicados. Embora sejam obras situadas temporalmente nos anos de 1980, sua configuração nos revela uma vinculação a concepções anteriores de língua e de ensino de língua portuguesa. Pode-se perceber, pela análise que fizemos, que a produção editorial didática nem sempre acompanha os percursos teóricos que, muitas vezes, podem ficar restritos aos ambientes acadêmicos ou aos documentos oficiais por meio dos quais são apresentados à comunidade escolar. Em outras palavras, embora, desde os anos 1960, comece a haver mudanças no que se entendia como língua e como ensino de língua portuguesa, os LDP em questão ligam-se a um discurso escolar anterior.

Esse descompasso entre as reformas já em curso na educação e a edição de obras ainda de acordo com o modelo educacional anterior sugere que a elaboração do material didático segue um padrão já estabelecido, um arquivo (FOUCAULT, 2010), que condiciona a imersão e a circulação desses LDP e não de outros. Esse descompasso também configura a dispersão do discurso.

Conforme Foucault (2010), o discurso não é composto unicamente por acontecimentos homogêneos que se ordenam em uma determinada série. Justamente por isso, as diferenças e contradições de um discurso (dispersão), na perspectiva arqueológica foucaultiana, são tomadas como constitutivas e não mais consideradas 'erro' ou reduzidas a uma 'continuidade' – como propunha a história das ideias – já que a prática discursiva não pode ser reduzida à 'consciência' ou a uma 'língua'. Nesse sentido, a descrição arqueológica opõe-se à história das ideias, pois o que está em jogo não é a identificação de uma origem, mas o mapeamento de uma regularidade acerca da constituição e da circulação de determinado enunciado. A preocupação com o ponto de origem é substituída pela procura da regularidade que se dá na dispersão.

Na primeira metade do século XX, a escola brasileira entende a língua como um sistema de normas e regras, de modo que ensinar a língua materna é repassar um conjunto de regras gramaticais, cujo domínio garantiria ao aluno a compreensão dos ‘bons exemplos’ literários, a que tinha acesso por meio do estudo nas seletas e antologias, bem como sua imitação. O aluno, por meio dos excertos literários, das adequadas construções linguísticas encontradas nos ‘florilégios’, recebia exemplos de como a língua culta deveria ser empregada e os imitava nos exercícios de composição. A essa proposta de ensino da língua portuguesa, está subjacente a concepção de que a linguagem deve ser moldada por meio de leituras, exercícios e atividades que funcionam como formas nas quais devem ser produzidos os textos. Nesse sentido, as antologias e seletas eram bem-sucedidas e socialmente aceitas por fornecerem esses moldes linguísticos os quais, pretensamente, possibilitariam que o trabalho com a língua materna alcançasse o objetivo então esperado.

Conforme as pesquisas de Razzini (2000, 2002) e Soares (1998, 2002), nos anos 1960, os LDP começavam a revelar um novo momento na história do ensino de português, visto apresentarem questões propostas para o trabalho com os textos e, muitas vezes, a partir do final dos anos 1970 e início de 1980, um manual em que constavam orientações ao professor sobre os exercícios e atividades a serem realizadas pelos alunos. Essa não era uma característica das antologias que circulavam em décadas anteriores. No que tange ao conteúdo de ensino, entretanto, conforme Razzini (2000, 2002) e Soares (1998, 2002), a proposta desses livros publicados a partir de 1960 ainda se centrava nos objetivos de aquisição e automação de um amplo vocabulário que possibilitasse a expressão oral e escrita do pensamento segundo critérios como elegância, correção e beleza. Para alcançar esses objetivos, os manuais didáticos propunham exaustivos exercícios de cópias e sugeriam as famigeradas sessões individuais e coletivas de leitura. Embora os LDP **Reflexão e ação em língua portuguesa** (PRATES, 1984) e **Português uma língua brasileira** (MACHADO, 1989) estejam temporalmente distantes das antologias, guardam proximidade com os florilégios, pois só apresentam excertos de autores literários consagrados para o trabalho com leitura. Isso nos permite dizer que a noção de língua como sistema homogêneo, própria das antologias, está também marcada nos livros selecionados da década de 1980.

A relação entre a produção didática e a visão sobre a língua e sobre o ensino de língua portuguesa pode ser mais bem compreendida à luz das contribuições foucaultianas. Para Foucault (2010, p. 191),

[...] as formações discursivas não têm o mesmo modelo de historicidade que o discurso da consciência ou a linearidade da linguagem. O discurso, pelo menos tal como é analisado pela arqueologia, isto é, no nível de sua positividade, não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem: não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão.

Os acontecimentos discursivos não se dão linearmente, sucedendo-se em períodos didaticamente estabelecidos. Ao contrário, emergem em constante dispersão, entrecruzando-se simultaneamente. Desse modo, podemos entender as razões pelas quais as mudanças no discurso sobre a educação e sobre o ensino de língua não são, consoante os estudos de Soares (1998, 2002) e Razzini (2000, 2002), imediata e inteiramente assimiladas à produção didática.

O LDP de cada período histórico surge de um feixe de relações discursivas e não discursivas desenvolvidas no curso desse período, marcado por determinados traços culturais e históricos específicos e a nossa tentativa, neste artigo, é lançar luz sobre as diferentes concepções de língua que se materializam no enunciado-livro didático.

Durante a década de 1960, há duas ações governamentais que, de algum modo, instauram novos modos de ver o ensino de português. A primeira dessas ações foi a Portaria nº 36, de janeiro de 1959. Por meio desse documento, o Ministério da Educação estabelecia a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), cujo objetivo era determinar um sistema simplificado e unificado para a descrição dos fatos da língua. A segunda ação governamental foi a sanção da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Juntas, essas duas ações do governo tornaram-se o ponto de partida para a organização de novos programas curriculares, o quais, por sua vez, exigem a elaboração de LDP adequados às novas propostas.

Segundo aponta Pereira (2008), em 1962, o Conselho Federal de Educação, por meio da Instrução nº 7/62, propõe que o ensino de língua portuguesa tenha como objetivo primeiro fornecer ao aluno instrumentos que lhe possibilitem a adequada expressão oral e escrita. Nesse sentido, o caráter funcional que é dado ao

estudo da língua portuguesa apresenta certa flexibilidade em relação à aquisição do conteúdo dessa disciplina.

Aos poucos, percebem-se mudanças no discurso oficial acerca do ensino de português, embora, na prática, como observa Soares (2002), o enfoque da disciplina continuasse sobre os estudos de gramática normativa. Entretanto, segundo a mesma autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que entrou em vigor em 1962, liberou o professor do cumprimento de programas mais rígidos, favorecendo o surgimento de materiais didáticos mais adequados às novas possibilidades. O movimento iniciado nos anos de 1960, com a publicação de novos LDP não mais nos moldes das antologias, chega a 1971, apontando um ensino de língua portuguesa centrado numa visão utilitarista e funcionalista da linguagem.

Em 1971, foi aprovada a Lei 5.692/71 que visava à democratização do ensino (PEREIRA, 2008) dando destaque ao estudo da língua nacional como um meio de comunicação e expressão da cultura do Brasil. A língua é vista como um instrumento de comunicação, um meio de transmissão e recepção de mensagens seja pela oralidade e pela escrita, seja pela leitura e pela escuta. A disciplina de língua portuguesa, nesse momento, passa a ser denominada comunicação e expressão, o que se mantém até fins dos anos 1980.

De acordo com Soares (2002), a implantação da Lei nº 5692/71 alterou o nome da disciplina de Português para Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º grau e para Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais do 1º grau. Apenas no 2º grau é que desaparece a ênfase em comunicação e a disciplina passa a ser denominada Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. A prevalência da noção de língua como sistema, cujo ensino devia-se pautar pela consideração do que era correto, elegante e belo – com destaque para os estudos de gramática normativa, de retórica e de poética – dá lugar, segundo Soares (2002), com a publicação dessa lei, à concepção de língua como instrumento de comunicação.

Essa forte atuação do governo põe em relevo o que aponta Foucault (2002) quando examina o papel exercido pelas universidades, a partir do século XVIII, quanto à seleção dos saberes. O autor estabelece uma diferença entre a história das ciências e a genealogia dos saberes. A primeira insere-se no eixo conhecimento-verdade; a segunda, no eixo discurso-poder. Para Foucault (2002), a tarefa da genealogia dos poderes seria a de discutir a época do iluminismo, desvelando-a e

pondo em destaque um embate múltiplo de saberes em vez de um progresso consensual da razão. Nesse embate entre saberes, o Estado agiu direta ou indiretamente por meio de quatro procedimentos: (a) eliminação e desqualificação dos saberes menores, inúteis e economicamente inviáveis; (b) normalização dos saberes entre si; (c) classificação hierárquica dos saberes, encaixando-os uns nos outros e (d) centralização descendente (piramidal) para o controle saberes. Desse modo, para Foucault (2002), houve um disciplinamento dos saberes heterogêneos e polimorfos.

Esse disciplinamento em relação à produção do LDP, em nosso ponto de vista, ocorre desde 1937, quando o governo, por meio de órgãos e documentos legais, começa a atuar de forma direta sobre a produção do material didático no Brasil. É muito instigante perceber, com Foucault (2002), que a seleção dos saberes efetivada pela universidade amplia-se na dimensão da distribuição do tipo e da quantidade de saberes que devem ser trabalhados em diferentes níveis. O LDP, por exemplo, hierarquiza, via discurso oficial e acadêmico, os conteúdos a serem trabalhados em cada ano/série da educação básica. A própria universidade, como afirma Foucault (2002), nasce no momento em que os saberes são disciplinados por meio da criação de um 'consenso' obtido pela constituição de grupos científicos com seus respectivos estatutos e normas. Foucault (2002) abre-nos caminhos para entender como a educação, no Brasil da década de 1970, esteve centrada no ensino técnico e também nos ajuda a levantar hipóteses sobre as razões pelas quais, em pleno ano de 2019, o tecnicismo no ensino é novamente a bandeira maior da educação pública federal. O tecnicismo de 1970 fica claro, conforme demonstramos, na produção dos LDP dessa época que tomamos como fonte de estudo.

A partir dos anos 80, com o advento dos estudos da linguagem e sua socialização no Brasil, o ensino da língua portuguesa vai sendo repensado e espera-se que sejam elaborados materiais didáticos de acordo com as novas metodologias propostas para o trabalho escolar com a língua. Entretanto, como se vê em nossa análise, a prática nem sempre acompanha os percursos teóricos e os LDP da década de 1980 não apresentam essas inovações, já que se ligam muito mais à noção de língua como instrumento de comunicação, que começa a ser desenhada ainda em fins dos anos de 1960, e à noção de língua como realidade transparente, própria das antologias de texto anteriores aos anos de 1960.

#### 4 LIVROS DIDÁTICOS DA DÉCADA DE 1990

Da década de 1990, observamos duas obras didáticas: **Descoberta e construção** (1991), de Tadeu Rossato Bisognin, e **Nossa palavra** (1998), de Ângela Carvalho e Jorge Ribeiro da Silva. No primeiro LDP (BISOGNIN, 1991), a língua não é mais vista apenas em seu aspecto instrumental, já que, por meio dela, é possível fazer descobertas. A importância das palavras é ressaltada “visto que a descoberta do mundo (interior e exterior) também se faz com palavras. Este livro quer ser um instrumento útil para a descoberta das palavras e do mundo, através, do estudo da língua portuguesa” (BISOGNIN, 1991, p.5). Desenha-se aqui a concepção de língua como interação, como elemento que possibilita ao indivíduo o conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. Essa noção também está esboçada em **Nossa palavra** (CARVALHO; SILVA, 1998, p. 3), quando os autores afirmam que o LDP deseja colaborar na formação de “alunos-cidadãos, que tenham condições culturais de refletir e compreender criticamente a sociedade em que vivem, dispostos a intervir de forma construtiva e criadora nos processos de transformação social” (CARVALHO; SILVA, 1998, p.3). O fato de se desenhar, nessas duas obras, uma noção de língua mais ampla que a observada em LDP de momentos históricos anteriores não é uma coincidência, mas uma marca discursiva que aproxima os LDP elaborados sob o mesmo arquivo, sob as mesmas condições históricas e sociais, que não mais permitem a emergência de outros conceitos de língua e de ensino de língua em materiais destinados ao ensino.

Se, nos idos dos anos 1970 e 1980, o ensino de português vai desvencilhando-se, ainda que lentamente, da influência da noção de língua como um sistema de regras e normas explícitas nos bons exemplos literários, caminhando na direção da noção comunicativa, é na década de 1990 que as discussões dadas no interior dos ambientes acadêmicos chegam ao material didático, delineando modos novos de se compreender o trabalho com a linguagem.

Nos anos 90, segundo Soares (1998), as reflexões da linguística, da psicolinguística, da linguística textual, da pragmática e da análise do discurso chegam à escola e ao ensino de língua materna, que passa a ser visto como uma atividade de interação entre o falante e o mundo. Com as reformulações propiciadas pelos estudos da linguagem, ganha destaque uma nova concepção de língua “como

enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p. 59).

Com essa nova concepção de língua, o ensino da língua materna, antes pensado apenas em seus aspectos utilitários, começa a ser visto, na elaboração dos LDP analisados, como uma atividade mais complexa, que deve considerar as situações e as condições reais e concretas em que se dá o fenômeno linguístico. A concepção de língua como enunciação e a noção de discurso vai condicionar o surgimento de um material didático que se adéque a essa nova forma de ver a linguagem e os processos dela decorrentes.

Segundo observa Witzel (2002), o deslocamento dos objetivos do ensino de língua portuguesa em relação ao que se objetivava nos anos anteriores a 1990 é tributário dos avanços teóricos obtidos pelos estudos linguísticos. A produção teórica da linguística, a partir dos anos 80, começa a influenciar as propostas e metodologias de ensino, já que muitas discussões acerca dos fenômenos linguísticos “revelaram-se pertinentes e necessárias para a prática de ensino de língua materna” (WITZEL, 2002, p. 27). A língua passa a ser vista numa perspectiva mais dinâmica e interativa, considerando-se, para seu estudo, a inserção linguística em contextos sociais variados e as diversas formas de manifestação e representação linguísticas.

Essas mudanças ocorridas na compreensão de língua e de seu ensino, motivadas por discussões acadêmicas, está evidenciada na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Por meio desse documento, o movimento iniciado no âmbito acadêmico ganha relevância social, já que se trata de uma publicação oficial do governo.

Essa força do discurso acadêmico via atuação do Estado evidencia como o conhecimento acadêmico exerce um papel que, ao ser legitimado pelo governo, engendra novas relações de poder. Isso fica bastante evidente quando observamos, por exemplo, a influência do PNL D na elaboração do LDP atual. Para que um LD possa figurar no guia organizado pelo PNL D, é preciso que os autores considerem uma série de regras como, por exemplo, a elaboração de um manual do professor. Sobre o ensino de língua materna, encontramos nos PCN, por exemplo, a afirmação seguinte: “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar

condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23).

A exigência de um novo jeito de ensinar português, que não seja mais centrado apenas nos aspectos da estrutura linguística, mas que considere esses aspectos inseridos em um contexto de uso e produção, é um reflexo de discussões teóricas que, só a partir de 1990, conforme Soares (1998), tornam-se mais conhecidas e influentes no Brasil. A relevância desses posicionamentos teóricos ao ponto de figurarem em um documento oficial é uma condição de produção do discurso escolar que vai, por sua vez, condicionar a produção dos LDP, que passam a ser mais detalhadamente avaliados por meio do PNLD.

Ainda que tenha sido criado em 1985, o PNLD sofre uma alteração em suas características em 1996. Segundo observam Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p. 49), o PNLD, a partir de então, assume como finalidades principais “a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino fundamental público brasileiro”. Ou seja, se antes o governo avaliava o LDP por meio do PNLD, agora, por meio desse programa, também se definem os livros que podem ou não ser adquiridos pelo dinheiro público. Em outras palavras, o poder se amplia, pois assume a forma econômica.

Entre outros fatores, essas finalidades do PNLD configuram uma condição de produção do LDP por duas razões. Em primeiro lugar, porque há critérios técnicos – entre os quais a consideração de pressupostos teórico-metodológicos específicos – segundo os quais um LDP pode ser submetido à avaliação e receber uma apreciação positiva. Em segundo lugar, porque as editoras veem na possibilidade de adoção de seus LDP pelas escolas públicas um filão econômico potencial. Mesmo que haja várias obras didáticas cujo destino específico são as instituições de ensino privadas, o PNLD representa, no geral, uma possível garantia para obras que, caso sejam bem avaliadas, terão comprador certo: as escolas públicas, isto é, o governo federal.

Esse caráter econômico, a nosso ver, determina a elaboração do LDP, já que a avaliação negativa por parte do PNLD impede que uma obra didática figure no guia organizado pelo MEC, o que impossibilita sua adoção nas escolas públicas do Brasil.

Delineia-se, entre as discussões acadêmicas sobre língua, linguagem e ensino e os instrumentos oficiais de avaliação e regulamentação do ensino, um campo muito amplo para a elaboração do LDP. Por meio do controle do governo, criam-se modelos segundo os quais os LDP devem ser produzidos. Não queremos dizer que são modelos bons ou ruins, mas que existem. As discussões teóricas empreendidas na academia, por mais importância que tenham, não estão diretamente ligadas ao aspecto econômico tão fundamental para as editoras de obras didáticas, de modo que o fator econômico é um determinante fundamental para a elaboração do LDP. A escola pública é um potencial penhor de sucesso econômico para os materiais didáticos selecionados por meio do PNLD.

A consideração do contexto sócio-educacional dos anos de 1990 nos permite duas reflexões. Por um lado, nos anos de 1990, observamos uma socialização e uma crescente relevância das construções teórico-metodológicas levadas a cabo no campo dos estudos da linguagem, o que possibilitou o surgimento de um novo discurso sobre ensino de língua materna, condicionando a elaboração de LDP que materializam esse discurso. Por outro lado, a publicação de documentos como os PCN, associada à avaliação proposta pelo PNLD, estabelece maior controle sobre a produção didática.

## 5 LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS 2000 A 2018

Dentre os anos de 2000 a 2016, foram selecionadas para análise cinco obras: **Português na ponta da língua** (2000), de Lino de Albergaria e outros autores; **Língua portuguesa, comunicação, cultura** (2004), de Domício Proença Filho e **Português: linguagens** (2006, 2010, 2018), de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, edições de 2006 e 2010, e de Willian Roberto Cereja e Carolina Dias Vianna, edição de 2018. Em todas as cinco obras desse período, encontramos referências explícitas à noção de língua como interação verbal.

Em **Português na ponta da língua** (ALBERGARIA et al., 2000), além de se apresentar, no manual do professor, a noção de língua como interação verbal como base teórica do LDP, o texto de apresentação, dirigindo-se ao aluno, assim afirma: “Neste livro, você vai ver que a Língua Portuguesa pode ser uma grande aventura. Tão grande quanto um iceberg, daqueles em que só vemos a pontinha na superfície

da água, mas toda uma montanha de gelo se esconde por baixo” (ALBERGARIA et al., 2000, p. 6). A imagem da língua como uma grande aventura e como um iceberg que não se mostra completamente encontra ressonância na compreensão de que a língua, por seu caráter social, não é uma realidade transparente.

Em **Língua portuguesa, comunicação, cultura** (PROENÇA FILHO, 2004, p. 3), o autor, dirigindo-se ao aluno afirma que este “conhece a importância de saber das coisas e tem noção da importância da língua que falamos para a cultura e a unidade do nosso país”. A língua, vista aqui como elemento de unidade cultural e nacional, não é mais apenas conjunto de regras para a boa expressão ou instrumento de comunicação. É meio de ação social, capaz de possibilitar ao aluno o exercício de “um olhar permanentemente crítico e transformador sobre as mensagens que, a cada instante, a vida nos envia” (PROENÇA FILHO, 2004, p. 3).

Do LDP **Português: linguagens** (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, 2010; CEREJA; VIANNA, 2018), analisamos três edições. Acerca da concepção de língua, o manual do professor da edição de 2006 assim afirma:

Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – *a perspectiva de língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social*. (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p. 2, grifos dos autores).

É interessante observar que essa concepção de língua é um tanto híbrida, pois associa duas concepções: a de língua como instrumento de comunicação, derivada dos estudos funcionalistas, e a de língua como interação social, ligada à perspectiva sociointeracionista de Bakhtin. Nossa análise encontra respaldo no trabalho de Freitas *et al.* (2009, p. 168), sobre o mesmo LDP, quando afirmam: “podemos observar nesse excerto uma concepção de língua com filiações epistemológicas distintas”. Entender a língua como instrumento de comunicação supõe ver o ensino de português como transmissão de um conhecimento linguístico com o qual o falante pode ter mais sucesso em sua atividade comunicativa. A outra noção de língua arrolada pelos autores do LDP supõe um trabalho de ensino, inscrito na enunciação estabelecida no curso das interações verbais, no qual se garanta “produção de sentidos e emergência do sujeito” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 168).

Nas edições de 2010 e de 2018, o trecho que apresenta a noção de língua em que se apoia a elaboração do LDP aparece reformulado:

Em síntese, pensamos que o ensino de português [de língua portuguesa, na edição de 2018], hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – *a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e de interação social*. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 2, grifos dos autores).

Essa reformulação denota que os autores – talvez em razão de críticas como a de Freitas *et al.* (2009) – dão-se conta do equívoco da primeira edição e reescrevem o trecho ‘problemático’. Para pensar essa alteração dos enunciados dos autores, apropriamo-nos da noção de arquivo de Foucault (2010). O enunciado de 2006 é alterado, como se vê em 2010 e em 2018, em razão de um sistema de enunciados que rege a emergência e a circulação de enunciados em cada um desses momentos históricos. Se, antes, os autores puderam equivocarse há, agora, algo que lhes impede de cometer novamente o mesmo engano; algo que os condiciona a produzir um novo enunciado, autorizado e de acordo com outros enunciados com os quais estabelece relação. Em outras palavras, na edição de 2010 e na edição de 2018, não se poderia fazer a mesma afirmação feita em 2006, já que, a partir desta, outros enunciados, possibilitados pelo arquivo, geraram outro modo de se pensar a afirmação de 2006, alterando-a conforme se vê em 2010 e em 2018.

A partir do ano 2000, a elaboração dos LDP deixa entrever, especialmente no encarte ‘manual do professor’, reflexões sobre recentes contribuições dos estudos linguísticos – especialmente da análise do discurso, da linguística textual, da semântica e da semiótica – para o ensino da língua portuguesa, assim como apresenta uma noção de língua diferente da que identificamos em LDP de outros momentos históricos. Nesse sentido, os LDP analisados mostram-se alinhados ao discurso oficial do governo sobre a produção do livro didático. Esse alinhamento fica evidente em vários aspectos da produção das obras que tomamos como fonte, mas parece-nos fundamental pensar três aspectos centrais na consideração do ensino de língua como prática pedagógica: “o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; a mediação do professor” (BRASIL, 1998, p. 22). Esses

três elementos são vistos, a partir do discurso dos PCN, de uma forma diversa em relação a momentos históricos anteriores.

O aluno, de receptáculo de um conjunto de instrumentos comunicativos, como vimos nos LDP de anos anteriores, passa a ser considerado sujeito do processo de ensino-aprendizagem, operando sobre aquilo que é objeto de seu conhecimento (BRASIL, 1998). Esse deslocamento vai condicionar o surgimento de um LDP que altera o lugar antes dado ao aluno. Se, durante os anos anteriores a 1980 e na década de 80, o aluno era destino do saber organizado pelo LDP, a partir da década de 90 e, notadamente, nos anos entre 2000 e 2018, o aluno passa a ser considerado protagonista do processo de construção do conhecimento. A própria ideia de construção do saber, não mais sua mera aquisição, vai exigir que se compreenda o aluno de outra forma (SOARES, 2002). Resta saber se o LDP, ao anunciar essas mudanças, de fato é elaborado em vista delas. Eis aí um questionamento que pode ensejar outras pesquisas que tomem o LDP como objeto de investigação.

O segundo aspecto para a consideração do ensino de língua materna como prática pedagógica, proposto nos PCN e materializado nos LDP, relaciona-se às práticas de linguagem. Voltando aos anos anteriores a 1980, encontramos uma noção de língua associada a construções elegantes e ‘corretas’ explicitadas em excertos literários. Passando pelos anos 80, vemos a língua como instrumento de comunicação, noção que vai ser alterada a partir de fins dos anos 80 e início da década de 90, quando a língua, no discurso escolar, por influência do discurso acadêmico, passa a ser vista como meio de interação social. Essa noção é assumida nos PCN, quando se afirma que

o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22).

A língua é pensada em seu aspecto discursivo, como meio pelo qual as relações sociais são mediadas. O LDP vai-se constituir, então, como uma ‘situação

de aprendizado'. Sob esse prisma, deve ser elaborado a fim de garantir que, nas atividades nele propostas, a linguagem seja tratada na perspectiva da interação social. Da mesma forma, o LDP deve apontar e considerar situações não escolares de uso e manifestação da linguagem, a fim de mostrar que a escola é um dos espaços nos quais ocorrem práticas de linguagem, e não o único.

O terceiro aspecto diz respeito à função do professor a quem cabe “planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva” (BRASIL, 1998. p. 22). O professor não é mais aquele que vemos no tempo das antologias, cuja função era administrar o manuseio do LDP pelo aluno, garantindo que todas as etapas fossem cumpridas; nem o professor dos anos 80, que fornecia os instrumentos necessários para que o aluno se comunicasse bem. Agora, o professor, ao menos discursivamente, conforme se vê nos LDP situados entre 2000 e 2018, tem a função de mediar o processo de aprendizagem, do qual o aluno é também agente e protagonista. O LDP vai, então, ressaltar, o lugar ocupado pelo aluno, o que nos fornece informações sobre o lugar a ser ocupado pelo professor.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, fizemos um levantamento de concepções de língua em LDP, abordando-os à luz das contribuições dos Estudos do Discurso e da Historiografia Linguística. O enquadramento cronológico dos LDP selecionados permitiu-nos perceber que houve uma mudança nas concepções de língua que aparecem nos LDP ao longo do período abordado.

Nos LDP da década de 1980, encontramos duas noções de língua, fruto do cruzamento entre a noção de língua como sistema de regras para o bem falar e escrever e a noção de língua como instrumento de comunicação. Isso se dá, pois, embora os LDP de 1980 estejam temporalmente distantes das antologias de texto muito populares entre o fim do século XIX e meados do século XX, esses LDP compartilham de muitas das condições de produção das antologias, inclusive, da visão sobre a língua que nelas vigorava.

Na década de 1990, percebemos que os LDP apresentam noções mais próximas à noção de língua como interação verbal. O fato de os manuais didáticos analisados da década de 1990 apresentarem uma noção de língua que difere das anteriormente apresentadas nos manuais da década de 1980 faz-nos pensar no conceito de condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 1990). A noção de língua que emerge em cada um dos períodos cujas obras foram analisadas é produto de seu tempo, isto é, essa noção de língua está ligada, entre outros fatores, à situação histórico-social na qual os LDP são elaborados. É possível dizer, desse modo, que fatos como a popularização de discussões sobre educação e o surgimento de documentos norteadores do ensino, como os PCN (BRASIL, 1998), além de contribuições a respeito do estudo da língua e do ensino de língua materna propiciados pelo desenvolvimento das várias áreas dos estudos da linguagem no Brasil, configuram-se como condições que possibilitam o surgimento da noção de língua como interação nos LDP.

Os LDP situados entre os anos 2000 e 2018 apresentam, explicitamente, no manual do professor que os acompanha, a noção de língua como interação verbal como base de sua elaboração. O fato de os LDP dos anos 2000 a 2018 afirmarem se basear sobre a perspectiva enunciativa é um ponto positivo quando pensamos que essa é a noção teórica a que nos filiamos como professor formador de professores. Entretanto, como demonstramos em nossa pesquisa de doutoramento (CARVALHAES, 2016), o fato de um LDP afirmar basear-se na noção de língua como interação verbal não significa que a maioria das atividades nele propostas sejam de fato orientadas por essa concepção teórica. Portanto, um trabalho como este é um ponto de partida para a investigação de como as concepções de língua e, conseqüentemente de seu ensino, ao serem mobilizadas em LDP, influenciam no desenvolvimento da prática pedagógica do professor de língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, Lino de et al. **Português na ponta da língua**. 8ª série. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

ALTMAN, Cristina. História, Estórias e Historiografia da Linguística Brasileira. **Todas as letras: Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 14-37, 2012.

Disponível em:

<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/4526/3488>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARRETO, Fausto; LAET, Carlos de. **Antologia Nacional**. 39. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1963.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um livro didático “moderno”. *In*: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004. p. 35-68.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). *In*: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 47-71.

BISOGNIN, Tadeu Rossato. **Descoberta e construção**. 8ª série. São Paulo: FTD, 1991.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático-2014**. Brasília: MEC, 2011.  
Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In*: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (org.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 73-113.

CARVALHAES, Wesley Luis. **O livro didático de português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto**. 2016. 174f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). UFG, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8702>. Acesso em: 28 jul. 2019.

CARVALHAES, Wesley Luis. O manual do professor de um livro didático de português: uma abordagem discursiva. **Odisseia**, Natal, v. 3, n. 1, p. 132-150,

jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/13370>  
Acesso em: 30 jul. 2019.

CARVALHO, Ângela; SILVA, Jorge Ribeiro da. **Nossa palavra**. 8ª série. São Paulo: Ática, 1998.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 8ª série. São Paulo: Atual, 2006.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 9º ano. 6. ed. ref. São Paulo: Atual, 2010.

CEREJA, Willian Robert; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens**. 9º ano. 9. ed. ref. São Paulo: Atual, 2018.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. Aula de 25 de fevereiro de 1976. *In*: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 199-223.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FREITAS, Vilma Aparecida Botelho *et. al.* Interpretar: uma possibilidade de emergência do sujeito desejante. *In*: SANTOS, João Bôsco Cabral dos (org.) **Sujeito e subjetividade**: discursividades contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 157-177.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. *In*: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (org.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 22-44.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia Linguística. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, n. 2, p. 45-70, maio, 1996.

MACHADO, Inês de Carvalho. **Português uma língua brasileira**. 8ª série. São Paulo: Scipione, 1989.

MILANI, Sebastião Elias. **Historiografia-linguística de Ferdinand de Saussure**. Goiânia: Kelps, 2011.

MILANI, Sebastião Elias. **Aspectos historiográficos-linguísticos do século XIX**. Jundiá: Paco Editorial, 2012.

MILANI, Sebastião Elias. **Historiografia linguística de Wilhelm von Humboldt: conceitos e métodos**. Jundiá: Paco Editorial, 2012b.

PÊCHEUX, Michel. As condições de produção do discurso. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. As reformas educacionais do século XX e a disciplina língua portuguesa: entre o clássico e o moderno. In: JORNADA DO HISTEDBR, 8, 2008, São Carlos. **Anais da VIII Jornada do HISTEDBR**. São Carlos: UFSCar, 2008. p. 2-21. Disponível em: [http://www.hitedbr.fae.unicamp.br/acer\\_hitedbr/jornada/jornada8/txt\\_compl/Rosimeri%20Pereira.doc](http://www.hitedbr.fae.unicamp.br/acer_hitedbr/jornada/jornada8/txt_compl/Rosimeri%20Pereira.doc). Acesso em: 23 maio 2019.

PRATES, Marilda. **Reflexão e ação em língua portuguesa**. 8ª série. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1984.

PROENÇA FILHO, Domício. **Língua portuguesa, comunicação, cultura**. 8ª série. São Paulo: FTD, 2004.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laet (1895-1969)**: museu literário ou doutrina. 1992. 163f. Dissertação (Mestrado em Letras). Unicamp, Campinas, 1992.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838- 1971). 2000. 442f. Tese (Doutorado em Letras). Unicamp, Campinas, 2000.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. A Antologia Nacional e a ascensão do Português no currículo da Escola Secundária Brasileira. **Educação em Revista – Revista da Faculdade de Educação da UFMG**, Belo Horizonte, n. 38, p.13-45, jul. 2002.

ROSA, Helda Núbia. **Historiografia Linguística da Gramática brasileira**: a estrutura metalinguística e a participação na sociedade. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <http://imago.letras.ufg.br/up/156/o/heldadissertacao.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2019.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.) **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. *In*: MARINHO, Marildes (org.) **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 31-76.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 153-199.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático**: movimentos identitários do professor de língua portuguesa. 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.