

III. Língua portuguesa como disciplina  
escolar: representações, discursos e  
práticas

# UM OLHAR SOBRE O ENSINO TRADICIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

**Graziela Lucci de ANGELO**  
(Universidade Federal de Santa Maria)

**RESUMO:** A imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa construída em textos de lingüistas e em documentos oficiais nos anos 1970 e 1980 é a de um todo homogêneo, um ensino que se repetiu sem alterações. O objetivo deste trabalho é investigar que outros sentidos podem estar vinculados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, além da imagem construída pelo saber acadêmico.

**PALAVRAS-CHAVES:** Língua Portuguesa; língua materna; ensino tradicional.

**ABSTRACT:** *The image of the traditional Portuguese language teaching presented in texts written by Brazilian linguists and official documents privileges homogeneity, a process without modifications. The objective in this paper is to investigate which other meanings may be linked to the traditional Portuguese language teaching, beyond the one constructed by academic knowledge.*

**KEYWORDS:** *Portuguese language; traditional teaching; mother language.*

## Introdução

A partir dos anos 1970, começaram a ser publicados textos voltados ao ensino de língua materna - artigos de lingüistas brasileiros e documentos oficiais - que apresentavam críticas e um outro direcionamento a esse ensino, tendo por base os conhecimentos lingüísticos disponíveis àquela época.

Nessas publicações, era divulgada uma imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa, que aos poucos foi se instalando e que se integrava e atendia à proposta de mudança; ao longo das últimas décadas, essa imagem foi se transformando em um conhecimento consolidado, fruto do saber científico que lhe dá sustentação, o lingüístico. Ela não só aponta na direção das

fragilidades, das limitações desse ensino, como também deixa escrita a sua história, que passa a ser lida como a história de uma só versão.

Este artigo é resultado de uma investigação (Angelo, 2005) que realizei sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa, desencadeada por algumas questões: que outros sentidos poderiam estar vinculados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa além dos já conhecidos? Como ele se configurou ao longo do tempo? Sob uma mesma denominação, encontram-se concepções e práticas de ensino variadas que se alteraram com os tempos? Que representações são feitas sobre esse ensino pela voz acadêmico-oficial e pela de algumas professoras, hoje aposentadas, dessa disciplina? Como se articulam essas representações?

O trabalho que apresento se coloca como mais uma leitura na busca de “outros sentidos” associados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, que possam estar silenciados na imagem construída, leitura essa que deve ser vista, também ela, como provisória, pois se integra num processo inacabado, mas sempre possível, que é o trabalho de interpretação.

Parto da compreensão de que existe, em um grande número de textos da Lingüística e Pedagogia, uma imagem ou um conceito associado à expressão *ensino tradicional de Língua Portuguesa*, que tem circulado socialmente há anos. Retomo essa imagem, indo a alguns textos de lingüistas e a alguns documentos oficiais dirigidos ao ensino de língua materna, dos anos 70 e 80, para caracterizá-la e articulá-la a uma outra imagem, construída por professoras aposentadas de Língua Portuguesa, cujos dados foram obtidos em entrevistas orais.

Para a realização da pesquisa, concentrei-me numa época que vai dos anos 1950 aos anos 1970, sem fixar o começo e o fim, ou seja, interessei-me por trabalhar com um período em que normalmente se reconhece ter ocorrido o “ensino tradicional”; tomei como foco o ensino da rede pública da cidade de Campinas (SP), um pólo educacional de grande importância em âmbito estadual.

Defendo a idéia de que o ensino tradicional de Língua Portuguesa não se esgota na imagem que nos é dada a conhecer sobre ele, ou seja, a de um todo homogêneo, um ensino que se repetiu sem alterações ao longo dos tempos; entendo que essa é apenas uma das imagens possíveis, que, por advir da esfera científica e oficial, tem silenciado a emergência de outros sentidos.

Este trabalho se vincula, de certa forma, ao interesse que tenho pela reconstrução da história do ensino da Língua Portuguesa, linha de pesquisa essa que se filia a uma das vertentes da História da Educação, denominada *história das disciplinas escolares*.

Na direção dessa linha, deparei-me com os textos de Soares (1997) e Silveira (1991). No primeiro, encontrei importantes informações sobre o percurso histórico dos estudos e pesquisas voltados ao ensino da Língua Portuguesa, desenvolvidos no século XX, no Brasil. No segundo, tive acesso a dados complementares que subsidiam a composição da história desse ensino no Brasil, mais precisamente sobre a década de 1980. As duas autoras destacam a forte influência que a área do ensino de Português recebeu dos estudos lingüísticos a partir dos anos 80, influência essa que permitiu não só caminhos para compreender e explicar o que se denominou *a crise e o fracasso escolares* como também formular propostas que pudessem alterar o quadro do ensino de Português no Brasil.

Certamente o ensino da língua materna, a partir da década de 80, não ficou incólume a todas as propostas de renovação que surgiram. Nesse processo de renovação, encontra-se fazendo contraponto o ensino tradicional de Português. A ele, têm sido atribuídos determinados valores sem os quais o novo não pode se constituir, ou seja, o discurso do novo só deslança na existência do velho, da tradição a que possa se contrapor. Essa é certamente a lógica que sustenta qualquer introdução da novidade: para qualificar o novo sobre o velho, é fundamental apresentar suas falhas, seus pontos frágeis, sua inviabilidade, seus efeitos negativos. Parece ter sido essa a forma utilizada para que o

conjunto de idéias lançadas no ensino de Português pudesse se colocar como novo, na década de 80.

Sem querer invalidar as críticas pertinentes dirigidas ao ensino tradicional de língua materna, e sem deixar de reconhecer a validade das propostas de renovação apresentadas, intrigou-me o desinteresse, nas pesquisas sobre o ensino da língua materna, em visitar o ensino tradicional de Língua Portuguesa, de forma a caracterizá-lo, a complementar a reconstrução da sua memória.

A partir dos anos 1980, parece que tudo se passa como tendo sido creditada a palavra final sobre o ensino tradicional da Língua Portuguesa ao que a Lingüística nos diz sobre ele. A sua memória passou a se constituir em algo homogêneo, onde a dúvida inexistia: o seu sentido está determinado. Isso bastaria para a compreensão desse passado?

Algumas leituras, como as de Pêcheux (1999), Kramer (1998) e Franchi (1987), despertaram em mim esse questionamento.

As palavras de Pêcheux possibilitam conceber a memória numa nova visão: deixar de vê-la como um espaço onde predominam a estabilidade e a homogeneidade de sentido para entendê-la como um espaço em movimento, constituído pela heterogeneidade de sentido, um espaço de divisões, desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

Kramer me faz pensar em que medida as alterações propostas no ensino de Língua Portuguesa, ao longo das últimas décadas, não têm, via textos oficiais, provocado o efeito de normatizar a história do ensino.

Franchi, ao rememorar um antigo professor seu, de Português, cuja prática muito interferiu no seu aprendizado de produção de textos e da gramática, permite pensar na existência, no passado, de práticas diversificadas no ensino de língua materna que conviviam ao lado das chamadas práticas tradicionais.

Apoiado numa perspectiva sócio-histórica, este trabalho é uma forma de trazer subsídios para que o ensino tradicional de língua materna possa ser *compreendido*, não ficando seu sentido

exclusivamente determinado por aquilo que o discurso acadêmico e oficial nos tem falado a seu respeito.

### 1. Os referenciais teórico-metodológicos

A perspectiva teórica adotada é aquela que focaliza a *interação verbal* como o lugar da produção da linguagem e da constituição dos sujeitos. Isso implica em conceber a *língua* não como um sistema previamente pronto de que o sujeito se apropriaria para atender suas necessidades numa interação, mas entendê-la como um sistema que continuamente se refaz, se reconstrói pelo próprio processo interativo, na atividade de linguagem.

Nessa perspectiva, os sujeitos, ao produzirem linguagem, vão se construindo e se constituindo, ao mesmo tempo que constituem a própria linguagem, concebida não como uma entidade abstrata, neutra, pasteurizada, mas como o lugar em que o *ideológico* se manifesta, de forma objetiva e material, na *palavra*, “signo ideológico por excelência”, na visão bakhtiniana.

Pensar a linguagem assim leva a entendê-la como um trabalho social e histórico, como lugar de conflitos, interesses, acordos, confrontos ideológicos, que se dão no interior de qualquer grupo social. Pensar a linguagem na articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos é entendê-la como *discurso*, é saber que, estando na linguagem, estamos sujeitos a seus equívocos, à sua opacidade, é saber que estamos no mundo do *simbólico*, que nos compromete necessariamente com os sentidos, com a não-neutralidade no uso mais cotidiano dos signos: “diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar interpretamos” (Orlandi, 2001:10).

Considerar a linguagem na visão interativa, perpassada pela articulação lingüístico-ideológica, é conceber que nem sujeitos nem sentidos estão completos, constituídos de forma definitiva, ou seja, é entender que o processo de significação é

*aberto*. É nesse sentido que se pode dizer que ler um texto “é saber que o sentido pode ser outro.” (Orlandi, 2004: 138).

Entretanto, ao mesmo tempo, é preciso também considerar que o processo de significação está também sujeito à determinação, à estabilização. Tanto os homens quanto os sentidos estão, ao mesmo tempo, sujeitos à língua e à história, e, por isso, estão continuamente num processo de estabilização e movimento. Mesmo se se considera a variação (o movimento) como inerente ao sentido, há historicamente sedimentação (estabilização) de processos de significação: a partir de certas condições, o sentido que se cristaliza é o que ganha estatuto dominante, é o sentido que passa a se fixar como o sentido oficial, o literal, o legítimo.

A tarefa de leitura de um texto, a partir daí, deixa de ser pensada como aquela que busca extrair “o verdadeiro” sentido, que visa a saber o que o texto quer dizer, pois nessa abordagem não há espaço para o sentido *em si*, como se ele existisse *a priori*. Ao contrário, o que se defende é que o sentido é definido como “relação a”, construído no processo de interlocução.

O referencial metodológico utilizado neste trabalho foi aos poucos se firmando durante o seu percurso de realização.

Uma das situações iniciais postas pela pesquisa foi a constatação da falta de qualquer registro que trouxesse a palavra do professor de Língua Portuguesa narrando suas experiências profissionais no ensino público de Campinas. Para suprir essa falta, foi preciso construir um *corpus oral*, através de entrevistas, cujos depoimentos se constituíram em *documentos* sobre os quais me debruicei para análise.

Nessa etapa, as leituras de Meihy (1996), Garnica (2004) e Guedes-Pinto (2000) foram esclarecedoras, pois trouxeram informações sobre a metodologia de trabalho da História Oral, que avalei como adequada para responder às demandas colocadas pela investigação. Dessa metodologia, procurei utilizar procedimentos que se mostravam compatíveis com o referencial teórico assumido.

## 2. Metodologia de trabalho

Tomei para análise um conjunto de seis textos escritos por lingüistas brasileiros nos anos 1970 e 1980 e dois documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, publicados no mesmo período, dirigidos aos professores de Língua Portuguesa.

Dos textos de lingüistas, três tiveram grande repercussão entre os professores naquele período e foram publicados no livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi: Faraco (1984), Geraldi (1984) e Gebara et alii. (1984); os outros três textos foram publicados em boletins de associações acadêmicas de lingüistas: Rodrigues (1975), Kato (1983) e Castilho (1983).

Os documentos oficiais selecionados, *Guias curriculares para o ensino de 1º. grau- Língua Portuguesa e Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º. grau*, publicados respectivamente em 1975 e 1988, tiveram grande circulação entre o público docente de 1º. grau no período da reformulação do ensino.

Além desses textos, foram analisadas sete entrevistas semi-estruturadas, com professoras de Língua Portuguesa; desse grupo de entrevistadas, quatro tinham, em média, setenta e seis anos e estavam aposentadas já há algumas décadas; as outras três tinham, em média, sessenta anos de idade e aposentaram-se no início dos anos 90; todas atuaram no curso ginásial (ou equivalente) na escola pública da cidade de Campinas (SP).

Foi elaborado um roteiro de questões para as entrevistas que objetivou recolher informações e opiniões das professoras sobre tópicos relativos ao ensino de Língua Portuguesa na sua vida profissional. As mais idosas concentraram seu trabalho nas décadas de 50 e 60, vindo a se aposentar nos anos 70; as outras iniciaram sua carreira nos anos 60, concentraram suas atividades profissionais nos anos 70 e 80, vindo a se aposentar no início dos anos 90. Todas vivenciaram, na escola pública, a deflagração do processo de *democratização do ensino* e a introdução dos estudos lingüísticos, embora em fases diferentes de sua vida profissional.

Embora os dois grupos tenham trabalhado no chamado ensino tradicional de Língua Portuguesa, foram analisados *separadamente*. O corpus de análise se constituiu de textos cedidos pelas professoras, não em seu estado original, “puro”, tal qual foram produzidos. A opção por trabalhar com um corpus assim constituído é de caráter metodológico, inspirada na metodologia da História Oral, que garante ao entrevistado o direito de tomar conhecimento do que falou, conferir a transcrição feita e alterar o texto transcrito, caso ache necessário.

Os dados obtidos nas entrevistas são mediados pela memória e, nesse sentido, não podem ser interpretados, segundo Halbwachs (apud Bosi, 1994:54) como uma transposição dos fatos tal como ocorreram no passado, mas como um *trabalho*, uma *reconstrução* do passado com imagens e idéias do momento presente.

### 3. A imagem construída por lingüistas/documentos oficiais

A imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa construída pelos lingüistas e documentos oficiais corresponde a um conjunto de críticas negativas que se colocam em três direções: às bases, às práticas e aos resultados desse ensino. Esse conjunto é fruto de uma construção acadêmica que perpassa mais de uma década (anos 70, principalmente, e anos 80) e que aglutina e reitera críticas variadas e espalhadas em vários trabalhos de diferentes lingüistas.

As críticas/caracterização assim se colocam: a) a central e mais freqüente se refere ao uso excessivo e inadequado da metalinguagem, baseada na gramática normativa (base contra a qual a Lingüística se coloca), em detrimento de exercícios propriamente de língua; b) a adoção da variante escrita literária como modelo para a fala e a escrita; c) a presença de vários preconceitos lingüísticos; d) o ensino fortemente dirigido a preocupações normativas, analíticas e corretivas; e) a inoperância das várias práticas de ensino de língua; f) a falta de fundamentos

científicos no trato da linguagem e de seu ensino; g) o uso de modelos de língua praticamente desconhecidos e desvinculados da realidade do aluno; h) o ensino da gramática como um fim; i) o predomínio de textos literários escritos; j) o predomínio da leitura e da escrita em detrimento da linguagem oral do aluno; k) os resultados negativos desse ensino, como a inibição, o sentimento de incompetência lingüística, o baixo desempenho escrito padrão dos alunos; l) a concepção de linguagem em que se apóia o ensino; m) a visão de leitura como mera decodificação; n) a prática de leitura oral como avaliação da leitura, dentre outras.

Nesse conjunto, uma estrutura discursiva recorrente utilizada como recurso persuasivo para apresentar a imagem do ensino tradicional é a *negação*. Ao enunciarem críticas, os autores não falam somente de aspectos negativos pontuais, mas procuram mostrar que o ensino tradicional como um todo *não* tinha mais lugar, o professor-leitor sem conhecimentos lingüísticos *não* era mais possível se imaginar, reforçando, assim, a qualificação dos que já tinham o remédio e também a qualificação do próprio remédio para ultrapassar a situação caótica do ensino.

### 4. A imagem construída pelas professoras

A imagem construída pelas professoras se compõe dos seguintes traços: a) a tônica do ensino é levar o aluno ao domínio da língua padrão; b) as gramáticas normativas são a base de referência para o ensino; c) a leitura aparece fortemente ligada ao texto literário, modelo para a escrita, embora não seja o único a compor o conjunto dos textos para leitura; d) o entendimento do que se lê é fundamental, podendo o trabalho de interpretação do texto estar vinculado ao estudo gramatical (principalmente no grupo das professoras idosas); e) a leitura oral é enfatizada concorrendo para uma expressão oral correta, fluente e, principalmente, para a compreensão do que se lê; f) a atividade central da escrita era a redação escolar, normalmente feita sem qualquer preparo prévio; outras atividades escritas eram realizadas; g) o ensino da gramática era visto como necessário (para a maioria das professoras) e muito importante; estava

associado ao trabalho de escrita, e era geralmente articulado com a interpretação de texto; utilizava pouca memorização e dispensava o estudo de exceções; h) as práticas orais eram acessórias e realizadas por todas as professoras de várias formas; i) embora avaliado positivamente em vários aspectos, o *ensino praticado* pelas professoras mais velhas era, segundo elas, apenas *parcialmente* uma repetição do *ensino recebido*.

Em relação às mais jovens, parece ter havido um distanciamento ainda bem maior entre o ensino recebido e o praticado; j) não havia uma distinção entre ensino *novo* e *tradicional* nem ocorria o uso dessas denominações. Entretanto, algumas situações são avaliadas como *novas* pelas professoras mais velhas como: introdução de outros gêneros que não só o literário na aula de leitura, maior participação do aluno em sala de aula, comentários orais sobre a realidade brasileira; discussão oral de livros, peças de teatro; leitura oral de muitos poemas, elaboração do jornalzinho da escola e da classe, leitura das melhores redações, temas para redação de livre escolha do aluno, jograis, exposição de trabalhos realizados pelos alunos, comentários sobre obras de pintores famosos, as “Horas Literárias”, criação de biblioteca de classe, relacionamento mais estreito entre professor e aluno, dentre outras.

Para as mais jovens, algumas *situações novas* são introduzidas nos anos 60 e 70 como: alterações na política educacional brasileira (democratização de acesso ao ensino, eliminação do exame de admissão ao ginásio, alteração curricular em direção às ciências exatas e biológicas, concursos públicos menos exigentes para efetivação de professores), o projeto institucional do Ginásio Vocacional, publicação do documento oficial *Guias curriculares* e ações oficiais de apoio pedagógico; divulgação de conhecimentos lingüísticos aplicados ao ensino de Língua Portuguesa; livros didáticos “descartáveis”, livros didáticos com noções provenientes da lingüística, o livro *Redação e Criatividade* (de Samir Meserani); exercícios estruturais de gramática, maior ênfase ao texto, atividades orais (esporádicas) como dramatizações, jograis, seminários, apresentação do enredo

de um livro lido, aula de debate sobre um livro, “aula da fala”; inclusão de coleções paradidáticas em alternativa à leitura de textos clássicos literários, aula de leitura feita na biblioteca da escola, leitura extra-classe de livros de livre escolha do aluno; recursos didáticos como estudo dirigido, trabalho em grupo, dentre outras.

Todas essas novas situações são alterações às vezes bem pequenas, outras mais significativas, que iam progressivamente se distanciando do ensino que seus professores realizavam décadas atrás. Isso não significava, entretanto, que a essência desse ensino, predominantemente normativo e literário, tivesse sido alterada, pois não se instalava um rompimento com as bases de sustentação do ensino tradicional.

Situações um pouco diferentes, mas também novas, parecem ter se instalado nesse quadro. A primeira diz respeito ao pequenino espaço dado ao ensino da gramática por uma das professoras mais velhas em suas aulas, não se constituindo o ensino gramatical em um objetivo central, pois, segundo essa docente, o conhecimento da gramática não garantia a produção da escrita padrão almejada. Uma outra situação diz respeito à experiência pela qual passou uma professora do grupo mais jovem, em início de carreira, no Ginásio Vocacional, um projeto institucional da Secretaria de Estado da Educação, em alternativa ao curso ginásial, desenvolvido desde o início dos anos 60 na capital e em várias cidades do interior paulista.

Essas duas situações diferenciadas parecem indiciar um estado de mudança que começava a despontar, a incomodar o processo escolar, pois traziam posturas que perturbavam o conjunto de ações previstas e legitimadas pelo ensino tradicional.

## 5. Articulando as duas imagens

Se a imagem construída pelos lingüistas é um painel multifacetado, composto a muitas mãos por vários lingüistas, ao longo de mais de uma década, também a das professoras é um painel complexo construído por pessoas de idades diferentes, que

trabalharam no ensino tradicional em diferentes épocas, vivenciaram diferentes etapas da escola pública e relacionaram-se, também, de forma diferenciada com a proposta de reformulação do ensino.

Confrontando as imagens, é possível observar que levam em conta os mesmos aspectos para caracterizar o ensino tradicional de Língua Portuguesa: a *base* de referência, as diferentes *práticas* e os *resultados* obtidos. O que se percebe, entretanto, é que *não há compartilhamento* de posições em relação a eles, cada aspecto sendo abordado de forma positiva numa imagem e de forma negativa em outra, estabelecendo-se entre elas uma relação polêmica, segundo Maingueneau (2005). O que resulta dessa relação, para esse autor, é o estabelecimento de uma *interincompreensão discursiva*, ou seja, a grade semântica que delimita cada um desses discursos, o das professoras e o dos lingüistas/documentos oficiais, funda o desentendimento recíproco.

Esta relação se estabelece muito claramente entre a imagem produzida pelos lingüistas e a do grupo das professoras idosas, não ao acaso, pois nesse grupo é mais evidente a defesa do paradigma tradicional. O mesmo, no entanto, não ocorre com o grupo das professoras mais jovens cujas posições vão se distanciando para trilhar em direção ao novo que vai aos poucos se instalando: a proposta dos lingüistas.

Um exemplo típico dessa interincompreensão se coloca quando lingüistas/documentos oficiais e professoras idosas falam sobre o ensino gramatical: por mais que as professoras idosas tentem dizer que o ensino gramatical realizado por elas era articulado com a leitura de textos, e representava, por isso, uma prática não isolada, nova (comparada com o que faziam seus professores) e um ganho em termos de resultados obtidos junto aos alunos, esses enunciados são “compreendidos” no interior do fechamento semântico dos lingüistas como a continuidade de antigas e improdutivas práticas de ensino gramatical, ou seja, “para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que constrói dele.” (Maingueneau, 2005: 103).

Uma situação em particular que também chama a atenção na imagem construída pelos lingüistas é a crítica feita ao ensino tradicional relativa à falta de fundamentos científicos no trato das questões de linguagem e seu ensino, em que se cobra do ensino tradicional uma postura científica que esse ensino nunca se propôs a tratar, ou seja, cobra-se algo que a lingüística trazia como novo em termos dos estudos da linguagem, numa atitude de autovalorização da proposta dos lingüistas e um forte atrativo para o seu estabelecimento enquanto paradigma. O que se verifica na imagem criada pelos lingüistas é a tentativa de medir a proposta do novo pelo velho, quando, na verdade, trata-se de paradigmas incomensuráveis.

O olhar que dirigiu este trabalho tem uma natureza diferente daquele que os lingüistas lançaram, nos anos 70 e 80, para a caracterização do ensino tradicional. Enquanto eles o caracterizavam apontando as tendências majoritárias atuantes, as regularidades, o método utilizado — olhar marcado pelo *científico* —, aqui buscou-se encontrar o resíduo, o peculiar, as margens. São postos de observação diferentes que podem alargar a interpretação do passado do ensino, sempre incompleta, inacabada, mas sempre possível.

A abordagem aqui adotada evidencia que o ensino tradicional não pode ser compreendido como um bloco homogêneo e inalterável ao longo do tempo. Sob sua denominação geral “ensino tradicional” se escondem etapas que se sucedem, cada uma delas trazendo pequenas alterações em relação à etapa anterior, acréscimos, ajustes para se adequar às exigências vividas em cada período. A análise das entrevistas permitiu observar que mudanças no ensino tradicional de língua materna, de fato, *sempre ocorreram*, embora essa idéia não se encontre nos textos dos lingüistas, talvez por entenderem que a essência do ensino tradicional de língua materna nunca tenha se alterado. Foi possível observar, também, que a situação de mudança convivia com a de permanência de antigas posturas ou práticas. Essa dinâmica parece ter sido o caminho percorrido não só no ensino tradicional, mas também no período mais recente quando a proposta de reformulação para o ensino de língua foi divulgada nos anos 80.

Com este trabalho espero ter contribuído para ampliar a reflexão sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa. Longe de invalidar ou afastar a imagem hoje consagrada, foi possível chegar a um outro entendimento sobre esse ensino, não como lugar estável nem único.

### Referências

ANGELO, G. L. Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa. Tese de doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 2005.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CASTILHO, A. T. de. O papel da lingüística na identificação do padrão lingüístico. In: *Boletim da ABRALIN*: p. 60-66, 1983.

FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula. Leitura & Produção*. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, N. 9, p. 5-45, 1987.

GARNICA, A.V. M. (Re)traçando trajetórias, (re)coletando influências e perspectivas: uma proposta em História Oral e Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V., BORBA, M. de C. (orgs.) *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, p.151-163, 2004.

GEBARA, E.; ROMUALDO, J. A.; ALKMIN, T. M. A lingüística e o ensino de língua materna. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula. Leitura & Produção*. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula. Leitura & Produção*. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

GUEDES-PINTO, A. L. Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e

formação profissionais. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2000.

KATO, M.A. O ensino de línguas após a implantação da lingüística. In: *Boletim da Abralín*: p. 51-59, 1983.

KRAMER, S. Escrita e prática educativa nas histórias de antigos professores. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, vol. 3, n.2, p. 93-116, 1998.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3.ed. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4.ed. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas, Pontes, p. 48-57, 1999.

RODRIGUES, A. D. O ensino da língua materna: alguns objetivos e alguns problemas. *XIII Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo*. Mimeografado, Campinas, p. 24-29, 1975.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Guias curriculares para o ensino de 1º grau*. São Paulo, CERHUPE, 1975.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa-1º grau*. 3.ed. São Paulo, SE/CENP, 1988.

SILVEIRA, R. M. H. Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola. *Em Aberto*, Brasília, ano 10. n. 52, out./dez. p.39-51, 1991.

SOARES, M. B. "Prefácio". In: BATISTA, A. A. G. *Aula de Português. Discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.