

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**A UNIDADE DIDÁTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
UM OLHAR AO LONGO DOS TEMPOS**

**TESE DE DOUTORADO**

**Joceli Cargnelutti**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**



**A UNIDADE DIDÁTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM OLHAR AO LONGO DOS  
TEMPOS**

**Joceli Cargnelutti**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Letras.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Graziela Lucci de Angelo, Dr.**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Cargnelutti, Joceli

A unidade didática dos livros didáticos de português do Ensino Fundamental II: um olhar ao longo dos tempos / Joceli Cargnelutti.-2015.

240 p.; 30cm

Orientador: Graziela Lucci de Angelo  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2015

1. unidade didática 2. livro didático 3. ensino de língua portuguesa I. Lucci de Angelo, Graziela II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Artes e Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Tese de Doutorado

**A UNIDADE DIDÁTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM OLHAR AO LONGO DOS  
TEMPOS**

elaborada por  
**Joceli Cargnelutti**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Doutora em Letras**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Graziela Lucci de Angelo, Dr.** (presidente/orientadora)

**Clécio dos Santos Bunzen Júnior, Dr.** (UFPE)

**Clara Zeni Camargo Dornelles, Dr.** (UNIPAMPA)

**Márcia Cristina Correa, Dr.** (UFSM)

**Eliana Rosa Sturza, Dr.** (UFSM)

Santa Maria, 26 junho de 2015.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora Medianeira de todas as Graças pela companhia, proteção e auxílio durante este percurso.

À minha família, pelo carinho.

À minha mãe, fiel escudeira neste trajeto.

Às minhas manas, Jocelaine e Denise, pelo diálogo constante.

Ao meu esposo, Paulo, e minha filha Elisa, pelo amor e ternura.

À Professora Graziela, minha orientadora de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, agradeço por nossas ricas discussões durante todo este percurso. Obrigada por cada encontro de orientação que com paciência, paciência, paciência soube me encaminhar na pesquisa. Minha gratidão!

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e aos professores, agradeço por todos os ensinamentos e desafios propostos durante a realização deste trabalho.

Ao funcionário do Programa de Pós-Graduação, Jandir, agradeço pela amizade.

Aos Professores Clécio, Clara, Márcia e Eliana, agradeço pelas valorosas contribuições dadas por ocasião de minha qualificação de doutorado e por aceitarem fazer parte desta banca, muito obrigada.

À Universidade Federal de Santa Maria, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo período de concessão de bolsa de estudos, ao Curso de Letras e a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, obrigada.





*“Não tomamos nossas palavras do dicionário,  
mas dos lábios dos outros”.*  
(BAKHTIN, 1952-53/2006).



## **RESUMO**

Tese de Doutorado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A UNIDADE DIDÁTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM OLHAR AO LONGO DOS TEMPOS**

AUTORA: Joceli Cargnelutti  
ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup>. Graziela Lucci de Angelo, Dr.  
Santa Maria, 26 de Junho de 2015.

Nos últimos anos têm aumentado o interesse e o número de estudos relativos ao surgimento de cada disciplina escolar e suas transformações ao longo do tempo. Motivados por esses estudos, direcionamos nossa atenção para a disciplina língua portuguesa, na tentativa de ampliar o conhecimento sobre a sua constituição, através do livro didático, olhando especificamente para a constituição das unidades didáticas de coleções didáticas de língua portuguesa, do Ensino Fundamental II, publicadas antes do PNLD (décadas de 1960, 1970 e 1980) e na vigência do PNLD (edições 1999, 2002, 2005, 2008 e 2011). Propusemo-nos como objetivo identificar a estrutura das unidades didáticas apresentada em cada coleção, pontuar os objetos de ensino priorizados, conhecer como a linguagem verbo-visual se apresenta como elemento constitutivo da estrutura das unidades e identificar as permanências, deslocamentos e alterações nas unidades didáticas ao longo do período investigado. A pesquisa se sustentou na perspectiva teórica bakhtiniana, que permitiu compreender a unidade didática a partir de um processo sócio-histórico, e o livro didático como um dos instrumentos responsáveis para assegurar a aquisição de saberes nesse mesmo processo. A investigação realizada possibilitou entender que a unidade didática é constituída por uma sequência predominantemente fixa de atividades frequentemente invariáveis, priorizando em seu interior um objeto de ensino; também, é permeada sempre por uma configuração verbo-visual progressivamente ampliada. Além disso, a análise possibilitou perceber pequenas e progressivas mudanças nas unidades didáticas, pequenas em relação a períodos próximos, mas que vão se tornando mais significativas, pois melhor compreendidas (BAKHTIN, [1974] 2000), à medida que o tempo se distancia num diálogo com outros textos.

**Palavras-chave:** unidade didática, livro didático, ensino de língua portuguesa



## **ABSTRACT**

Doctor's thesis  
Graduate Program in Languages  
Federal University of Santa Maria

### **TEACHING UNITS OF PORTUGUESE TEXTBOOKS IN BASIC EDUCATION II: A LOOK OVER TIME**

**AUTHOR:** Joceli Cargnelutti  
**ADVISOR:** Professor Graziela Lucci de Angelo, Dr.  
Santa Maria, June 26, 2015.

In recent years the interest and the number of studies on the emergence of each school subject and its changes over time have increased. Motivated by these studies, we direct our attention to the Portuguese language in an attempt to increase knowledge of its constitution through textbooks, looking specifically at the constitution of teaching units of Portuguese language teaching collections of Elementary School II, published before *PNLD* (in the 1960's, 1970's and 1980's) and during the application of *PNLD* (editions of 1999, 2002, 2005, 2008 and 2011). We aimed to identifying the structure of teaching units presented in each collection, score the prioritized teaching objects, know how verbal-visual language appears as a constitutive element of the units structures and identify the continuities, displacements and changes in teaching units over the period investigated. The research was supported in Bakhtin's theoretical perspective, which allowed us to understand teaching units from a socio-historical process, and the textbook as one of the tools responsible for ensuring the acquisition of knowledge in that process. The research made it possible to understand that the teaching unit consists of a predominantly fixed sequence of often invariable activities, prioritizing in it a teaching purpose; also, it is always permeated by a verbal-visual configuration progressively extended. Furthermore, the analysis made possible to realize small and progressive changes in teaching units, i.e., they are small in relation to close sentences, but they become more significant since they are best understood (BAKHTIN, [1974] 2000) as time becomes distant in a dialogue with other texts.

**Keywords:** teaching unit, textbook, Portuguese language teaching



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Sumário do livro didático <i>Português através de textos</i> , de Magda Soares Guimarães. ....   | 97  |
| Figura 2 – Exemplo de texto retirado do livro didático <i>Português através de textos</i> , de Magda Soares Guimarães, p. 59. ....  | 98  |
| Figura 3 – Exemplo de atividades de VOCABULÁRIO retirado do livro didático <i>Português através de textos</i> , de Magda Soares Guimarães, seção SUJEITO E PREDICADO, páginas 16-17. ....   | 100 |
| Figura 4 – Recorte do índice do livro didático <i>Comunicação e Expressão</i> , de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos. ....  | 106 |
| Figura 5 – Recorte do índice do livro didático <i>Comunicação e Expressão</i> , de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos. ....  | 108 |
| Figura 6 – Exemplo da atividade COMUNICAÇÃO do livro didático <i>Comunicação e Expressão</i> , de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos ....  | 110 |
| Figura 7 – Recorte do índice da Unidade 1 do livro didático <i>Montagem e desmontagem de textos</i> , de Hermínio G. Sargentim. ....  | 117 |
| Figura 8 – Recorte da Unidade 1 do livro didático <i>Montagem e desmontagem de textos</i> , de Hermínio G. Sargentim. ....  | 118 |
| Figura 9 – Recorte da Introdução do texto 1 do livro didático <i>Montagem e desmontagem de textos</i> , de Hermínio G. Sargentim. ....  | 119 |
| Figura 10 – Fichas de autoavaliação retiradas do livro didático <i>Montagem e desmontagem de textos</i> , de Hermínio G. Sargentim.....   | 124 |
| Figura 11 – Recorte do Sumário, Capítulo 1, do livro didático <i>A palavra é sua</i> , Celso Pedro Luft & Maria Helena Correa. ....   | 129 |
| Figura 12 – Exemplo de uma atividade de redação em equipe, retirada do Capítulo 10, p. 168, do livro didático <i>A palavra é sua</i> , de Celso Pedro Luft & Maria Helena Correa ....   | 132 |
| Figura 13 – Exemplo de uma abertura de unidade, retirada do livro didático <i>Português: Linguagens</i> , de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2002) ....   | 136 |
| Figura 14 – Exemplo de uma abertura de unidade temática, retirada do livro didático <i>Encontro e reencontro em Língua Portuguesa: Reflexão &amp; Ação</i> , de Marilda Prates (PNLD 2005). ....  | 142 |
| Figura 15 – Exemplo de uma proposta de atividade de <i>Reinvenção</i> , retirada do livro didático <i>Português: dialogando com textos</i> , de Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi (PNLD 2008). ....                            | 150 |
| Figura 16 – Exemplo de uma proposta de atividade de PAPO-FIRME, retirada do livro didático <i>Português: dialogando com textos</i> , de Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi (PNLD 2008). ....                                    | 152 |
| Figura 17 – Exemplo de uma proposta de atividade de LINGUAGEM ORAL, retirada do livro didático <i>Língua Portuguesa: linguagem e interação</i> , de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior (2011). .... | 157 |
| Figura 18 – Exemplo de uma proposta encerramento de projeto, retirada do livro didático <i>Língua Portuguesa: linguagem e interação</i> , de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior (2011). ....        | 159 |





## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 – Informações gerais sobre os livros a serem descritos e analisados .....  | 34  |
| Tabela 2 – Estrutura da seção de atividades em <i>Português através de textos</i> .....   | 103 |
| Tabela 3 – Estrutura da unidade em <i>Comunicação e Expressão</i> .....   | 113 |
| Tabela 4 – Estrutura da unidade em <i>Montagem e Desmontagem de textos</i> .....  | 125 |
| Tabela 5 – Estrutura do capítulo temático em <i>A palavra é sua</i> .....   | 133 |
| Tabela 6 – Estrutura da unidade temática em <i>Português: Linguagens</i> .....  | 139 |
| Tabela 7 – Sequência das atividades nas unidades no manual <i>Encontro e reencontro em Língua Portuguesa: Reflexão &amp; Ação</i> .....             | 143 |
| Tabela 8 – Organização da unidade temática em <i>Encontro e reencontro em Língua Portuguesa: Reflexão &amp; Ação</i> .....                          | 146 |
| Tabela 9 – Estrutura da unidade temática no livro didático <i>Português: Dialogando com textos</i> .....  | 153 |
| Tabela 10 – Estrutura organizacional das unidades temáticas que compõem o projeto temático em <i>Língua Portuguesa: linguagem e interação</i> ..... | 160 |
| Tabela 11 – A denominação do termo unidade nos diferentes livros didáticos .....  | 165 |
| Tabela 12 – O sentido do termo unidade nos diferentes livros didáticos .....  | 166 |
| Tabela 13 – Objetos de ensino priorizados nos livros didáticos de língua portuguesa .....   | 170 |



## LISTA DE ANEXOS

|  |     |
|--|-----|
| Anexo A – <i>Português através de textos</i> .....                 | 201 |
| Anexo B – <i>Comunicação e Expressão</i> .....                     | 203 |
| Anexo C – <i>Montagem e desmontagem de textos</i> .....            | 207 |
| Anexo D – <i>A palavra é sua</i> .....                             | 211 |
| Anexo E – <i>Português: Linguagens</i> .....                       | 216 |
| Anexo F – <i>Encontro e desencontro em Língua Portuguesa</i> ..... | 221 |
| Anexo G – <i>Português: dialogando com textos</i> .....            | 226 |
| Anexo H – <i>Língua Portuguesa: Linguagem e Interação</i> .....    | 233 |



## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 23  |
| <b>Horizontes da pesquisa: caminho investigativo</b> .....   | 25  |
| <b>Questão norteadora da pesquisa</b> .....  | 28  |
| <b>Objetivos da pesquisa</b> .....   | 28  |
| Objetivo geral .....   | 28  |
| Objetivos específicos .....  | 28  |
| <b>Pressupostos teóricos e metodológicos</b> .....   | 35  |
| <b>1 NA TRAMA DIALÓGICA: DIFERENTES VOZES NA CONSTITUIÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA</b> .....  | 41  |
| 1.1 Olhar voltado à disciplina escolar .....   | 42  |
| 1.2 Das disciplinas escolares à disciplina Língua Portuguesa .....   | 47  |
| 1.3 Da disciplina Língua Portuguesa ao livro didático de Português .....   | 52  |
| 1.4 Do livro didático de Português às unidades didáticas de língua portuguesa .....  | 58  |
| <b>2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS: UM OLHAR RETROSPECTIVO</b> .....  | 62  |
| 2.1 No cenário dos anos 1960: mudanças nos domínios do ensino da língua portuguesa .....   | 64  |
| 2.2 No cenário dos anos 1970: novas mudanças nos domínios do ensino da língua portuguesa .....   | 71  |
| 2.3 No cenário dos anos 1980: desafios nos domínios do ensino da língua portuguesa .....   | 75  |
| 2.4 No cenário dos anos 1990 a 2011: uma política pública de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos .....                           | 79  |
| 2.5 A política editorial .....   | 86  |
| 2.6 A configuração verbo-visual nos livros didáticos .....   | 88  |
| <b>3 LIVROS DIDÁTICOS DAS DÉCADAS DE 1960, 1970 E 1980</b> .....   | 96  |
| 3.1 <i>Português Através de Textos</i> , de Magda Soares Guimarães .....   | 96  |
| 3.2 <i>Comunicação e Expressão</i> - Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (1970) .....  | 105 |
| 3.3 <i>Montagem e Desmontagem de textos</i> - Hermínio Geraldo Sargentim (1981) .....  | 117 |
| <b>4 LIVROS DIDÁTICOS PUBLICADOS PELO PNLD: 1999, 2002, 2005, 2008 E 2011</b> .....  | 128 |
| 4.1 <i>A palavra é sua</i> - Celso Pedro Luft & Maria Helena Correa (PNLD 1999) .....  | 129 |
| 4.2 <i>Português: Linguagens</i> - William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2002) .....   | 135 |
| 4.3 <i>Encontro e reencontro na Língua Portuguesa: Reflexão &amp; Ação</i> - Marilda Prates (PNLD 2005) .....  | 141 |
| 4.4 <i>Português: dialogando com textos</i> , de Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi (PNLD 2008) .....                                  | 148 |
| 4.5 <i>Língua Portuguesa: linguagem e interação</i> - Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior (PNLD 2011) ..... | 154 |
| <b>5 ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO</b> .....   | 162 |
| 5.1 Estrutura das unidades .....   | 163 |
| 5.2 Objetos de ensino .....  | 169 |
| 5.3 Configuração verbo-visual.....   | 175 |
| 5.4 Permanências, deslocamentos e alterações .....   | 181 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>6 CONCLUSÃO</b> .....                | 186 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> ..... | 190 |
| <b>ANEXOS</b> .....                     | 199 |

## INTRODUÇÃO

Pensar, conhecer, investigar, interrogar, concordar, discordar, ouvir, debater, dialogar são atitudes que nos tornam participantes do diálogo à medida que marcamos nossa posição axiológica através de respostas ou de possíveis atitudes responsivas. “Viver significa participar do diálogo [...] com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, [1961] 2006, p. 348). É nessa rede de diálogos que vamos construindo nosso dizer.

Durante a realização da graduação em Letras na Universidade Federal de Santa Maria, estive diante das primeiras leituras e reflexões sobre a constituição da chamada, atualmente, disciplina curricular Língua Portuguesa<sup>1</sup> como bolsista de iniciação científica. Nesse período, a pesquisa estava vinculada ao projeto intitulado *Investigando a história do ensino da disciplina Língua Portuguesa*<sup>2</sup>, cujo objetivo era conhecer e analisar práticas e recursos didáticos utilizados no ensino de Língua Portuguesa, tomando como fonte de informação alguns livros didáticos dessa disciplina utilizados em décadas do século XX.

Ao ingressar no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos –, o interesse de conhecer mais a respeito da constituição do ensino da disciplina Língua Portuguesa passou a ter uma intensidade maior. A partir de uma investigação científica sobre o livro didático de português, nos propusemos, tomando a unidade didática como foco, a investigar em que medida ela se apresenta como um gênero do livro de português, e se organiza no período de 1960/1970/1980, com o intuito de ampliar o conhecimento do processo de constituição do ensino de língua portuguesa. Além disso, buscamos perceber algumas relações que se estabelecem entre a unidade e o projetado professor de português<sup>3</sup>.

As análises realizadas das unidades didáticas possibilitaram-nos compreendê-las como um “produto sócio-histórico em que atuam diferentes agentes [...] na composição e seleção de determinados enunciados concretos” (CARGNELUTTI, 2010, p. 82). Também, foi possível

---

<sup>1</sup> O nome da disciplina curricular Língua Portuguesa se alterou ao longo do tempo em função dos objetivos e objetos de ensino priorizados em diferentes períodos; essa discussão será ampliada no item 1.2- Das disciplinas escolares à disciplina Língua Portuguesa.

<sup>2</sup> O projeto de iniciação científica foi coordenado pela Professora Dr. Graziela Lucci de Angelo da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

<sup>3</sup> Como não havia a intenção de verificar o uso das unidades didáticas em sala de aula, a pesquisa estava centrada apenas na observação dessas unidades projetadas para um professor, ou seja, a equipe editorial, ao elaborar as unidades, projeta seus possíveis interlocutores; um deles é o professor de português.

depreender que tanto a unidade didática quanto sua constituição nas diferentes décadas na sua relação com o fazer docente estão permeadas pelas condições sócio-históricas e pelas diferentes apreciações valorativas dos autores em relação aos seus interlocutores.

Finalizando a pesquisa de mestrado, sinalizamos que muito havia ainda a ser investigado para que se possa “compreender” o passado do ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, apontamos na direção de investigações que levassem em consideração “coleções didáticas a partir de década de 1990 para conhecer como se apresentam as unidades didáticas e que modificações foram nelas ocorrendo” (CARGNELUTTI, 2010, p. 87).

Ao elaborar o projeto de doutorado intitulado *Livros didáticos de Português e suas imagens: constituição e alterações ao longo do tempo*, pretendia investigar o projeto gráfico<sup>4</sup> desses livros, de diferentes décadas, com o intuito de ampliar os estudos sobre a constituição da disciplina curricular Língua Portuguesa. A partir de tal temática algumas questões despertavam interesse: quando os projetos gráficos começaram a fazer parte da arquitetura dos livros didáticos de português? Anterior aos projetos gráficos como eram apresentados os livros? Quem eram os agentes responsáveis pela sua apresentação gráfica? Os projetos gráficos se alteraram com o passar das décadas? Se há alterações, quais são elas? Estão ligadas às mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa? A quais? Por que a necessidade da criação de projetos gráficos? Quais as características dos professores e do alunado? Que relações são projetadas entre professores, alunos e projetos gráficos em cada período?

Entretanto, com o cumprimento das disciplinas, o aprofundamento de leituras teóricas e o desenrolar dos estudos, a questão de pesquisa foi ganhando novas dimensões, novas abordagens e novos encaminhamentos se estabeleceram. Fui compreendendo, então, que o projeto gráfico deveria ser investigado paralelamente ao processo de constituição do livro didático e, principalmente, da unidade didática. Nesse sentido, considerei pertinente dar continuidade às pesquisas de mestrado, ou melhor, ampliar tal pesquisa para que possamos obter um amplo panorama do processo de constituição das unidades didáticas dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Entendemos que uma investigação envolvendo a unidade didática carece de pesquisas que possam mapear sua constituição ao longo dos tempos. Assim, consciente dos desafios da pesquisa, assumi a posição de pesquisadora que busca dialogar com o objeto de pesquisa, a unidade didática dos livros didáticos de Português.

---

<sup>4</sup> Entendo o projeto gráfico como sendo os aspectos da diagramação e de formatação dos livros didáticos, bem como o conjunto de imagens utilizadas na construção das unidades didáticas, conforme Nakamoto (2010).



## Horizontes da pesquisa: caminho investigativo

Fazer-se entender é ir à busca de um sentido não somente do que é dito mas de quem produz o dizer, afinando-se enquanto enunciador, constituindo o outro como sujeito ativo do meu dizer, capaz de questionar, confirmar, rejeitar, negar, intervir, pois “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, [1952-1953] 2006, p. 296) cujos limites são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Dar voz ao teórico Mikhail Bakhtin neste momento inicial da tese, torna-se um desafio sem limites à medida que meu enunciado começa a ser construído a partir do que outros construíram como resposta a enunciados precedentes.

Há mais ou menos seis anos, venho estudando questões referentes à constituição da disciplina curricular língua portuguesa via livro didático de português do Ensino Fundamental II. No decorrer das mais variadas leituras dos mais diferentes autores e obras, fui sendo cativada pela temática *livro didático* e, conseqüentemente, tornei-me participante de um diálogo maior, principalmente no momento da escritura do texto da dissertação, no qual procurei dar conta da questão chave da proposta: a constituição da unidade didática do livro didático de português nos anos 1960, 1970 e 1980 (CARGNELUTTI, 2010). Pensar o livro didático a partir de sua organização em unidades num curto período de tempo colocou-se como um pequeno passo em relação a tudo o que vem sendo discutido em torno desse objeto.

Lembrando o que aponta Soares (1996), as pesquisas envolvendo livros didáticos procuram lançar sobre esse objeto diferentes olhares: alguns com tons prescritivos, críticos ou de denúncia; outros mais investigativos. Para a autora, o importante é lançar um olhar diferente, que o investigue, descreva e compreenda e que se lance do lugar de uma história e de uma sociologia do ensino, que busque uma perspectiva sócio-histórica do livro didático.

Também o olhar que normalmente é lançado para entender esse livro é sempre à procura do homogêneo, do fio “uno” e claro (Bunzen, 2005a). Nas palavras de Bunzen, são estudos normalmente avaliativos, que utilizam o livro didático “para fazer uma ‘análise do conteúdo’ e discutir a maneira com que algum objeto de interesse científico [...] está sendo tratado pelos autores de livros didáticos” (Bunzen, 2005a, p.558).

Ainda não podemos esquecer que o livro didático pode ser concebido como um objeto complexo<sup>5</sup> e multifacetado<sup>6</sup> (Batista, 1999, página 66), inserido num contexto onde há um intenso jogo de forças: políticas, sociais, pedagógicas, econômicas, entre outras, caracterizado muito mais por uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos (Bunzen, 2005b). A noção de complexidade “não deve ser confundida com *dificuldade* ou *complicação* [...], trata-se de um posicionamento epistemológico em relação à própria construção do objeto de investigação pelo pesquisador” (BUNZEN, 2005b, p. 17).

A partir desses e de tantos outros olhares lançados sobre o livro didático surgem diversas pesquisas envolvendo esse objeto, resultado de estudos desenvolvidos por professores, pesquisadores e alunos de pós-graduação interessados nos conteúdos nele vinculado, no uso desse material, bem como nas políticas públicas que direcionam sua produção e distribuição. Algumas pesquisas caracterizam-se pelo “enfoque avaliativo, com destaque para análises dos conteúdos e das metodologias de ensino” (Bunzen 2009, p. 16): outras estão voltadas para os “aspectos linguísticos, semiológicos, psicológicos e pedagógicos” (Nakamoto, 2010, p. 02); em outros casos procuram mostrar os “valores, preconceitos, questões teóricas e concepções ideológicas desse objeto” (Nakamoto, 2010, p. 02); há ainda aquelas que muito raramente enfocam o uso do livro didático pelo professor (Bunzen, 2009)<sup>7</sup>.

Além do crescimento significativo de pesquisas sobre o livro didático, a partir da “década de 1960, especialmente, na área das ciências da linguagem (Letras, Linguística, Teoria da Literatura, Comunicação Social, Linguística Aplicada)” (BUNZEN, 2005b, p. 10), há a organização de diferentes eventos, nos quais os pesquisadores têm a oportunidade de apresentar e debater questões referentes a essa temática<sup>8</sup>.

De fato, o livro didático tem sido objeto de pesquisas convergentes ou divergentes, sendo alvo de críticas extremistas ou de estudos que o colocam como centro no processo de ensino nas escolas, pois “criticada ou elogiada, a obra didática tem se constituído em tema com enfoque variado” (Bittencourt, 2008, p. 14). Objeto de pesquisas tanto a nível nacional

---

<sup>5</sup> Conforme esclarecido por Bunzen (2005b), a noção de complexidade não deve ser confundida com dificuldade ou complicação, em virtude de tratar-se de um “posicionamento epistemológico em relação à própria construção do objeto de investigação pelo pesquisador” (p.17).

<sup>6</sup> Entendemos que o livro didático é um objeto multifacetado por construir diferentes modos de articulação com o trabalho de ensino, conforme Batista (2009, p. 66).

<sup>7</sup> A título de exemplificação, algumas outras pesquisas que caminham na mesma direção: Lauria (2004), Rodrigues (2012), Cassiano (2007).

<sup>8</sup> Dentre os eventos realizados, destaque: I Encontro de Pesquisadores do Livro Didático, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 2006; Simpósio Internacional: Livro didático – Educação e História, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2007; I Seminário de Pesquisa sobre os Livros Didáticos de Língua Portuguesa, na Universidade Estadual de São Paulo, em 2012.

quanto em centros de investigações de vários países principalmente por ser concebido como um objeto complexo e multifacetado (BITTENCOURT, 2008), o livro didático desperta interesses nos mais variados domínios da pesquisa, com avanços significativos nos últimos 20 anos, pois passou a ser considerado como dispositivo de memória na educação (CHOPPIN, 2004).

A partir dessas ponderações, meu olhar sobre o livro didático se coloca a partir de uma perspectiva sócio-histórica, que permite compreendê-lo como um dos instrumentos responsáveis para “assegurar a aquisição dos saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade”, conforme Soares (1996, p. 116). Também, assim como Bunzen (2005b), defendo uma visão diferenciada, acreditando que o livro didático de Português se caracteriza muito mais por uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos; são, na sala de aula, “objetos de movimentos de recontextualização e de re-significação, em que as concepções dos professores e dos alunos assumem importantes significados nesse processo” (BUNZEN, 2005b, p.12). Além disso, o livro didático é tomado aqui como um “instrumento pedagógico, uma vez que reflete as várias tradições, inovações e as utopias de uma época” (BUNZEN, 2005b, p. 18).

Estudar o livro didático no Brasil sob essas perspectivas é um caminho aberto não só ao conhecimento da constituição da disciplina Língua Portuguesa, em particular, mas também ao de qualquer outra disciplina, ao longo do tempo, sempre determinado e explicado pela evolução de políticas sociais, culturais e educacionais (Soares, 1996).

De fato, parece-me que realizar a pesquisa centrada especificamente no livro didático é tecer uma réplica a outros enunciados construídos sobre esse objeto, que aos poucos vai ajudando a construir facetas da história da constituição da disciplina curricular Língua Portuguesa. Nesse sentido, o foco de estudo recai sobre a disciplina Língua Portuguesa, visto que nela se realizou minha formação acadêmica. Imersa nesse universo do livro didático de Língua Portuguesa, direciono minha atenção especificamente para a unidade didática desses livros, para pensar a sua constituição ao longo dos tempos. Se para conhecer a história dessa disciplina há várias vias de acesso<sup>9</sup>, utilizar o livro didático de Língua Portuguesa para investigar o passado desse ensino em diálogo com o presente vem ser uma contribuição para a área dos Estudos Linguísticos na sua relação com o ensino de língua, bem como para os estudos relativos à história da disciplina curricular Língua Portuguesa na medida em que procuro responder a questões que ainda estão a exigir investigações.

---

<sup>9</sup> São exemplo desse percurso, documentos oficiais (De PIETRI, 2007, FERNANDES, 2011, ANGELO 2012), cadernos de alunos, relato de professores, currículos escolares, etc.

## Questão norteadora da pesquisa

Observando as diferentes coleções didáticas publicadas a partir da década de 1960, fui tomando conhecimento de que a organização interna das obras não ocorre da mesma maneira ao longo dos tempos, sendo a unidade didática uma forma de manifestação dessa organização que foi se colocando ano após ano, constituindo-se de determinadas partes. Nesse sentido, minha indagação assim se coloca: *como a unidade didática foi se constituindo do ponto de vista da estrutura ao longo dos anos de 1960 a 2011, como forma de organizar e apresentar os objetos de ensino no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II?*

## Objetivos da pesquisa

### Objetivo geral

Investigar o processo de estruturação da unidade didática das coleções didáticas de Língua Portuguesa ao longo dos anos 1960 a 2011.

### Objetivos específicos

- a) Identificar a estrutura das unidades didáticas apresentada em cada coleção;
- b) Pontuar os objetos de ensino priorizados na estruturação das unidades didáticas, bem como verificar a ênfase dada a cada um;
- c) Conhecer como a linguagem verbo-visual se apresenta como elemento constitutivo da estrutura da unidade didática.
- d) Identificar as permanências, deslocamentos e alterações nas unidades didáticas ao longo das décadas.

Inicialmente, considero pertinente definir o que entendo por *unidade didática, objeto de ensino e configuração verbo-visual*. A unidade didática é aqui entendida como forma de

organizar e apresentar os objetos de ensino no livro didático de Português. Já os objetos de ensino são tomados como tudo aquilo que é projetado para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno no que diz respeito à leitura, escrita, oralidade e gramática, bem como do reconhecimento e uso desses objetos na construção do conhecimento a partir de um processo sistematização (BENTES, 2010). Entretanto, reconhecemos que essa conceituação ainda precisa de estudos e pesquisa que definam como esse elemento pode ser entendido hoje no ensino de língua portuguesa. Por fim, a configuração verbo-visual é compreendida como um conjunto de elementos visuais que dão forma e característica à unidade didática.

Definidos esses elementos, tracei alguns critérios para a seleção dos livros didáticos de Língua Portuguesa que compõem o material de análise na tentativa de atender os objetivos propostos: a) livros didáticos de 5ª a 9ª ano<sup>10</sup> do Ensino Fundamental; b) obras didáticas referentes a dois momentos: antes da vigência do PNLD; na vigência do PNLD, com a avaliação; c) livros que circularam em escolas estaduais da região de Santa Maria; d) livro do professor e/ou do aluno.

A escolha de livros didáticos de língua portuguesa correspondentes à segunda metade do Ensino Fundamental se deve ao fato de já ter iniciado pesquisas de iniciação científica nesse mesmo nível no período de graduação e posteriormente ampliado na pesquisa de mestrado. A decisão de continuar imersa nesse nível de ensino se justifica pelo fato de querer ampliar as investigações sobre a unidade didática referente a outros períodos não estudados em trabalhos anteriores, podendo, assim, conhecer um pouco mais do percurso histórico desse objeto.

No que diz respeito ao estabelecimento da periodização para a escolha das coleções didáticas centrei-me num momento em que se inaugura um novo período na história do livro didático no Brasil: livros didáticos publicados antes e na vigência do PNLD (sem e com avaliação). De 1960 a 1970 estão concentradas as coleções didáticas elaboradas antes do PNLD, selecionadas por décadas. Esse período apresenta características que fazem dele um momento significativo para se considerar as relações entre coleções de livros didáticos, na composição e organização em unidades, período este marcado por inúmeras renovações na educação brasileira e também no ensino de língua portuguesa. Soares (1997) aponta que, dos anos 1960 aos anos 1980, o ensino do português é marcado por inúmeras renovações tanto de ordem social, política, como de ordem cultural e educacional. Nos anos 60, por exemplo,

---

<sup>10</sup> A Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

ocorreram a entrada da Linguística como disciplina nos cursos de Letras, mais especificamente em 1963, e a progressiva democratização do acesso à escola; nos anos 70, pela Lei 5692/71, foi criado no país tanto um novo sistema de ensino, quanto foi substituída a denominação da disciplina Português ou Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão; nesse mesmo período, em que vigorava o regime militar autoritário, também ocorreu uma forte influência da teoria da comunicação nos estudos da linguagem; já nos anos 80, aconteceu a redemocratização política do país, e no âmbito do ensino de língua portuguesa houve grande interferência das ciências linguísticas na disciplina Português, que a partir de então retornava à sua antiga denominação.

A partir de 1987<sup>11</sup> até a metade da década de 1990 circulam nas escolas as coleções publicadas pelo PNLD, adquiridas e distribuídas pelo Ministério da Educação (MEC), ainda não avaliadas. Dessa forma, a minha seleção passou a ser, então, por publicação do Programa Nacional e não mais por décadas em função de o livro didático ser aprovado de três em três anos, com previsão de uso por três anos consecutivos por professores e alunos nas aulas de Língua Portuguesa<sup>12</sup>.

Entretanto, foi no ano de 1996 que as características do Programa Nacional se alteraram, pois além da aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos, o Programa instituiu a avaliação das coleções<sup>13</sup>. Conforme Batista, Rojo e Zúñiga (2005), essa avaliação foi realizada, inicialmente, pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), coordenada por docentes universitários, contando com a colaboração de equipes ligadas à SEF; a partir de 2001, a avaliação está sob a responsabilidade direta de universidades públicas, supervisionadas por essa Secretaria. Assim, de 1997 a 2011<sup>14</sup> encontram-se as coleções avaliadas pelo PNLD.

De maneira geral, o Programa Nacional do Livro Didático é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) cujos objetivos básicos são a avaliação, aquisição e

---

<sup>11</sup> O Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985, assinado pelo Presidente de República José Sarney e pelo Ministro da Educação, institui o Programa Nacional do Livro Didático. No ano de 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, legitima-se o PNLD, passando a ter destinação assegurada de recurso (CASSIANO, 2007). No capítulo 03, serão desenvolvidas essas informações.

<sup>12</sup> Ao escolher as coleções publicadas pelo PNLD, levo em consideração o material adotado e utilizado pelo grupo de professores do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, não sobre a classificação das coleções pelo PNLD, pois independentemente da classificação recebida foram obras utilizadas nas aulas, na preparação das aulas, “quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de exercícios ou questionários” (BITTENCOURT, 2008, p. 13).

<sup>13</sup> Segundo Batista, Rojo e Zúñiga (2005), as coleções avaliadas em 1996 foram distribuídas em 1997.

<sup>14</sup> As coleções aprovadas pelo PNLD de 2011 circularão nas escolas públicas brasileiras entre 2011 e 2013, momento em que o processo de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos se conclui em todo o país. Essa questão será ampliada no item 2.4.

distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro (BATISTA, 2001). Tendo um fluxo regular de recurso assegurado, “aquisição e distribuição dos livros universalizadas e ampliadas, e com a introdução da avaliação no Programa, foi sistematizada uma organização cíclica para o PNLD” (CASSIANO, 2007, p. 46). De acordo com Cassiano (2007), desde 1996, cada aluno que se encontra matriculado nas escolas públicas do Ensino Fundamental II recebe um livro de cada disciplina do núcleo comum, a saber, Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, para ser usado durante o ano letivo. Ao final de cada ano, o aluno deve devolver o material, para que possa ser utilizado por outro aluno no ano posterior<sup>15</sup>. Além do PNLD, o período dos anos 1990 é marcado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual “fixou as novas diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2004, 46), e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, referenciais elaborados pelo Governo Federal, voltados, sobretudo, para a estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil.

Quanto à escolha do livro didático do professor e/ou aluno, isso se deve ao fato de que, durante o percurso de localização dos livros didáticos em sebos, bibliotecas públicas, bibliotecas escolares, bibliotecas pessoais, deparei-me com a dificuldade de encontrar livros didáticos cujos exemplares fossem somente do professor, pois o que havia disponível, na maioria dos casos, era o exemplar do aluno. Além disso, os livros disponíveis nas bibliotecas escolares da região de Santa Maria são coleções atuais, datadas a partir dos anos 1990, sendo que o material anterior a esse período já foi praticamente todo “doado aos alunos que manifestavam interesse ou vendidos para reciclagem”, conforme informações relatadas por algumas professoras da Escola Estadual Olavo Bilac<sup>16</sup>.

Ansiosa em localizar coleções didáticas de décadas passadas, recorri a várias escolas<sup>17</sup>, na tentativa de montar este “quebra-cabeça de peças raras, às vezes impossíveis, buscando refundir parte da trajetória dos manuais didáticos utilizados por estudantes” (LAURIA, 2004, p. 17) e professores. Na consulta a diferentes bibliotecas escolares localizadas em escolas da região de Santa Maria, fui pouco a pouco encontrando alguns livros didáticos utilizados nos anos 1960, 1970 e 1980, predominantemente, exemplares do aluno.

---

<sup>15</sup> Exceção feita aos livros recebidos pelos alunos de 1ª série, que são consumíveis e efetivamente doados aos alunos (CASSIANO, 2007).

<sup>16</sup> Essa foi uma das escolas visitadas no período de coleta das coleções.

<sup>17</sup> Escola Estadual Edna Mey Cardoso, Colégio Estadual Coronel Pilar, Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre João Zanella, Escola Estadual de Ensino Fundamental Ana Löbler, Escola Municipal Santa Helena, Escola Municipal Vicente Farencena, Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Érico Ferrari, Escola Estadual Olavo Bilac, dentre outras.

Desafiada pelas condições do *corpus*, optei por utilizar o livro do professor e/ou aluno como possibilidade de reunir coleções publicadas e utilizadas em um mesmo período. Conforme nos indica Soares (2001), até os anos 60 o livro didático utilizado era o mesmo tanto para o professor como para o aluno; a partir dos anos 70 o professor de língua portuguesa tem em mãos um livro didático específico, diferente do livro do aluno, de seu uso exclusivo, o seu livro, o livro do professor<sup>18</sup>. Assim, serão utilizados, durante a pesquisa, exemplares do professor e/ou aluno, de acordo com o que foi encontrado, doado ou emprestado para a análise. Enfatizo que, na esfera escolar, o livro do professor circula nas mãos do professor, constituindo-se quase como um objeto intocável, proibido para os alunos, por apresentar as respostas das atividades que deverão ser resolvidas por eles. Já o exemplar do aluno circula não só entre os alunos, para a realização das mais diversas atividades, mas também entre os professores, para a orientação do desenvolvimento e avaliação dos exercícios. Ou seja, neste processo de circulação o professor tem acesso ao livro didático do aluno, mas ao aluno não é permitido ter acesso ao manual do professor.

Diante de uma diversidade de coleções didáticas localizadas, fui constatando a presença de livros didáticos cujos autores foram citados em pesquisas já realizadas por terem sido muito utilizadas nas aulas de Português em nível regional e nacional, principalmente nos anos 1960, 1970, 1980, 1990: “Domingos Paschoal Cegalla, Dino Preti, Magda Soares, Sargentin, Roberto e Cloder, Lydia Bechara, dentre outros” (ANGELO, 2005, p. 229). Lauria (2004) também destaca alguns autores como, por exemplo, Magda Soares Guimarães, Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos, Reinaldo Mathias Ferreira, apresentando coleções “inovadoras e inspirando tendências<sup>19</sup> até hoje presentes nos livros didáticos” (LAURIA, 2004, p. 43), adotados nas escolas públicas.

Dos anos 1980 até o período de 2011, havia muitas coleções disponíveis nas escolas que visitei; entretanto, eram coleções que se repetiam, mas nem sempre completas; assim, busquei selecionar livros didáticos de tal forma a encontrar coleções completas (de 5ª a 8ª séries), o que também não foi possível, pelo fato de a pesquisa lidar com uma dificuldade inerente a trabalhos que investigam objetos e materiais escolares de outros períodos de tempo, a saber, a não permanência desse objeto na escola. Essa dificuldade acontece porque, conforme Batista (1999, p. 529), esse material é considerado efêmero, pouco digno de

---

<sup>18</sup> Não há a preocupação em focar o uso do livro didático, da unidade didática nem das relações efetivas que se estabelecem entre professor e aluno. Trabalhos como de Bunzen (2009) dão exemplo desse percurso.

<sup>19</sup> Uma inovação ocorrida nos anos 1970 é a circulação do livro do professor, coleção elaborada por Reinaldo Mathias Ferreira, que passa a circular a partir de 1971, oferecendo ao professor o seu livro com as respostas das atividades, o que era impensável até os anos 1960, conforme Soares (2001).



catalogação e guarda; por isso, raramente é encontrado nas prateleiras dos acervos públicos, de bibliotecas pessoais ou de instituições, o que dificulta sua aquisição. Desenvolver uma pesquisa envolvendo livros didáticos e, especificamente a unidade didática, de certa forma, é lidar com essas limitações e dificuldades (CARGNELUTTI, 2010).

Neste quebra-cabeça de monta e desmonta, consegui organizar para a investigação as seguintes coleções didáticas:

- *Português através de textos* – Magda Soares Guimarães (década de 1960);
- *Comunicação e Expressão* – Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (década de 1970);
- *Montagem e Desmontagem de textos* – Hermínio G. Sargentim (década de 1981);
- *A palavra é sua* – Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa (PNLD 1990);
- *Português: Linguagens* - William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2002);
- *Encontro e desencontro em Língua Portuguesa – Reflexão & Ação* – Marilda Prates (PNLD 2005);
- *Português: dialogando com textos* – Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi (PNLD 2008);
- *Língua Portuguesa: linguagem e interação* – Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior (PNLD 2011).

A partir da definição das coleções, nem todas completas<sup>20</sup>, selecionei um livro de cada coleção para a descrição e análise. A tabela 1 informa-nos brevemente os principais dados das coleções<sup>21</sup>:

---

<sup>20</sup> As coleções completas são referentes ao PNLD de 2005, 2008 e 2011.

<sup>21</sup> As coleções selecionadas foram emprestadas pelas seguintes escolas: Escola Estadual de Ensino Fundamental Ana Löbler, Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre João Zanella, Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Érico Ferrari e Escola Estadual Olavo Bilac, todas de Santa Maria e região.

Tabela 1 – Informações gerais sobre os livros a serem descritos e analisados

| Coleção   | Autor(es)  | Editora                                     | Década/<br>PNLD | Volumes                             | Exemplar <sup>22</sup> |
|---|--|---|-----------------|-------------------------------------|------------------------|
| Antes do PNLD   |  |   |                 |                                     |                        |
| <i>Português através de textos</i>                                      | Magda Soares Guimarães   | Bernardo Álvares S/A                        | 1960            | 1ª série                            | Professor/aluno        |
|   |  |   |                 | <i>Ginásio</i> <sup>23</sup>        |                        |
| <i>Comunicação e Expressão</i>  | Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos                                  | Saraiva                                     | 1970            | 6ª série                            | Aluno                  |
|   |  |   |                 | <i>1º Grau</i>                      |                        |
| <i>Montagem e Desmontagem de textos</i>                                 | Hermínio G. Sargentim  | Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas | 1980            | 5ª série                            | Professor              |
|   |  |   |                 | <i>1º Grau</i>                      |                        |
| Na vigência do PNLD   |  |   |                 |                                     |                        |
| <i>A palavra é sua</i>  | Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa                                       | Scipione                                    | PNLD 1999       | 5ª série                            | Professor              |
|   |  |   |                 | <i>1º Grau</i>                      |                        |
| <i>Português: Linguagens</i>  | William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães                            | Atual                                       | PNLD 2002       | 5ª série                            | Aluno                  |
|   |  |   |                 | <i>Ensino Fundamental</i>           |                        |
| <i>Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa – Reflexão &amp; Ação</i> | Marilda Prates   | Moderna                                     | PNLD 2005       | 5ª Série                            | Professor              |
|   |  |   |                 | <i>Ensino Fundamental</i>           |                        |
| <i>Português: dialogando com textos</i>                                 | Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi                             | Positivo                                    | PNLD 2008       | 5ª Série                            | Professor              |
|   |  |   |                 | <i>Ensino Fundamental</i>           |                        |
| <i>Língua Portuguesa: linguagem e interação</i>                         | Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior | Ática                                       | PNLD 2011       | 6º ano                              | Aluno                  |
|   |  |   |                 | <i>Ensino Fundamental de 9 anos</i> |                        |

Durante a análise dos livros selecionados, todas as unidades foram examinadas, para a coleta do maior número de dados sobre a sua estrutura/montagem e uma unidade didática completa de cada coleção está disponível nos anexos.

Definidos os objetivos e o material de análise da pesquisa, tornou-se necessário traçar um panorama epistemológico que permite: a) ampliar o conhecimento sobre a constituição do ensino da disciplina curricular língua portuguesa via livro didático de português; b) investigar a organização da unidade didática do livro didático de português; c) conhecer as condições de

<sup>22</sup> De acordo com as informações pontuadas anteriormente, durante a descrição serão utilizados exemplares do professor e/ou aluno. Entretanto, na investigação, meu olhar recai sobre a estrutura da unidade conforme apresentada no livro do aluno.

<sup>23</sup> As diferentes denominações atribuídas à estrutura do ensino são frutos das mudanças ocorridas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Ginásio (Lei nº 4.024/1961); 1º Grau (Lei nº 5.692/1971); Ensino Fundamental (Lei nº 9.394/1996) e Lei 11.274/2006 – Ensino Fundamental de 9 anos.

produção dessas unidades a partir dos objetos de ensino priorizados ao longo das décadas. Esse panorama, no entanto, não é fixo, fechado, determinado como um programa que deve ser rigidamente seguido, mas sim “flexível e sensível ao contexto [...] que estamos estudando” (BUNZEN, 2009, p., 20).

### **Pressupostos teóricos e metodológicos**

Nesta dinâmica dialógica, apóio-me no referencial teórico e nos pressupostos metodológicos delineados pelos estudos do Círculo de Bakhtin, especialmente pelo fato de seus integrantes abordarem a linguagem como uma atividade e o enunciado como um ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, marcada por posições valorativas que se materializam na entonação do enunciado. Assim, “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (FARACO, 2003, p. 25).

Considero, então, que o texto produzido nesta tese se constitui como uma resposta, uma réplica a outros enunciados envolvendo a *unidade didática*, pois todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural em grande escala: ele responde ao já-dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc. Dessa forma, todos os enunciados no processo de comunicação, independentes de sua dimensão, são dialógicos:

a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica (BAKHTIN, [1952-1953] 2006, p. 323)

Nos enunciados existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, pois, na constituição de um discurso, leva-se em conta o discurso de outrem, que está presente no seu discurso, ou seja, todo discurso é inegavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio, ocasionando relação de sentidos entre ambos os enunciados.

Para Bakhtin,

dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação de sentido, desde que haja alguma convergência de sentido (BAKHTIN, [1952-1953] 2006, p. 323).

Dessa forma, para Bakhtin (BAKHTIN, [1952-53] 2006, p. 289) “um enunciado absolutamente neutro é impossível”, pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, [1952-1953] 2006, p. 272). Assim, conforme Faraco (2003), retomando Bakhtin

para haver relações dialógicas é preciso que qualquer material linguístico tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*. Só assim, é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplica ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la (FARACO, 2003, p. 64).

É estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie “porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc.” (BAKHTIN, [1952-1953] 2006, p. 297).

Nesta mesma direção, ainda esclarecendo o percurso teórico-metodológico, com o intuito de trazer elementos que possam auxiliar na análise dos diferentes textos, na interpretação dos enunciados, na busca por elementos que auxiliem na investigação sobre a estruturação das unidades didáticas, apoio-me em Bakhtin, em seu texto *Observações sobre a epistemologia das ciências humanas* ([1974] 2000, p. 402), onde o autor destaca que ler textos é estar no campo da compreensão, sendo esta dialogicamente ativa. Esta visão se coloca em função de Bakhtin entender que o fazer científico nas ciências humanas se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos e não por gestos matematizados. As ciências humanas se diferenciam das ciências naturais por terem objetos notavelmente diferentes e, por consequência, métodos diferentes.

Nesta perspectiva o ideal das ciências da natureza é metodologicamente a explicação, partindo do exterior para estabelecer relações necessárias entre os fenômenos enquanto o ideal das ciências do espírito é a compreensão, percorrendo caminho oposto, captando do interior os significados das ações humanas, ou seja, “toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto” (BAKHTIN, [1974] 2000, p. 404).

Bakhtin entende as “ciências humanas – ciências que tratam do espírito” (Ibid., p. 404) como *ciências do texto* por se constituir como uma forma de saber dialógico em que o intelecto está diante de textos que não são coisas mudas, mas a expressão de, pelo menos, dois sujeitos: o que analisa e o analisado. Dessa forma “o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo” (BAKHTIN, [1974] 2000, p. 404).

Conforme Bakhtin, esse contato é um contato dialógico entre textos e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto entre elementos abstratos.

Debruçada sobre a significação, as ciências humanas trabalham com a compreensão e não com a explicação como fazem as ciências da natureza. Enquanto a explicação aponta para o necessário, a compreensão aponta para o possível, porque “compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro).” (Ibid., p. 404). Assim entendo que ler textos é estar no campo das possibilidades, bem como estar situado num determinado momento histórico-social.

Retomando o que foi citado, a partir do dizer de Freitas (2007), Bakhtin distingue o conhecimento da coisa (objeto) do conhecimento do sujeito (pessoa), afirmando que as ciências naturais buscam conhecer um objeto, enquanto nas ciências humanas o seu foco é o *sujeito e um sujeito que fala* (p. 145).

Como o objeto não tem interioridade própria mas apenas aparência, ele permanece sem voz e só pode ser conhecido por um ato unilateral do sujeito. As ciências naturais constituem-se, portanto, em formas monológicas de conhecimento, uma vez que ao pesquisador cabe apenas contemplar o objeto e falar dele (FREITAS, 2007, p. 145).

Conforme pontua Freitas (2007), Bakhtin critica as ciências humanas que, sofrendo de um complexo de inferioridade em relação às ciências naturais, “sacrificam sua especificidade esquecendo que seu objeto é precisamente não *um objeto*, mas um *outro sujeito* (p. 145). Nesse sentido, segundo as palavras de Freitas (2007), como o objeto das ciências humanas, é um outro sujeito que tem voz, “o pesquisador, ao se colocar diante dele, não apenas o contempla, mas fala com ele. É uma relação em que se encontram dois sujeitos, portanto, uma forma dialógica de conhecimento” (p. 145).

Assim, para Bakhtin/Voloshinov ([1929] 2002), tanto o diálogo, pensado em sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, quanto o livro, entendido por esses autores como um ato de fala impresso, feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, constituem-se igualmente como um elemento da comunicação verbal.

Ainda, qualquer enunciação, conforme esses autores, por mais significativa e completa que seja, “constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2002, p.123), sendo “apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado” em função de um importante problema que decorre desta situação: o estudo das relações entre interação

concreta e a situação extralinguística, não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo. Ou seja, para esses autores, a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta, pois a “comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929] 2002, p.124).

Sendo assim, no dizer dos estudiosos russos, não se pode isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução, pois é graças “a esse vínculo concreto com a situação, que a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal, dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar” (p. 124).

Ao trabalhar com o objeto *unidade didática*, entendo estar diante então de um *objeto falante*, pois nas Ciências Humanas o “objeto não é apenas falado e atravessado pelo texto, mas ele *é texto*” (AMORIM, 2004, p. 187). Sendo o texto um enunciado encadeado na troca verbal, não pode ser compreendido fora de seu contexto dialógico, do contexto em que figura a título de réplica e de posição de sentido. Dessa forma, a *unidade didática* como um enunciado em forma de texto, compreendida e interpretada a partir das Ciências Humanas, pode ser analisada a partir de três faces, conforme apresentado por Bakhtin (BAKHTIN, [1974] 2000, p. 404) e retomado por Amorim, a saber, “1) reconstituição do contexto enunciativo e dialógico em que o texto foi produzido; 2) formulação de leis explicativas do texto; 3) interpretação do sentido do texto” (AMORIM, 2004, p. 189).

Ou seja, para conhecer os elementos constitutivos da *unidade didática*, é preciso buscar dados referentes aos aspectos mais amplos do processo de produção desse objeto, investigando as suas condições de produção. Além disso, é importante apresentar a organização interna, ou seja, a montagem desse objeto para tentar compreender as “leis” que dão suporte a essas unidades. E por fim, buscar compreender a estruturação da unidade didática ao longo do tempo, bem como estabelecer relações de sentido e interpretação opondo enunciados de diferentes décadas para a atribuição de sentidos.

Olhar para a *unidade didática* a partir desses elementos é estar muito além da contemplação desse objeto, é colocar-se como alguém que fala com ele, pois o texto é o *objeto falante*. E mais. Conforme pontuado anteriormente, para compreender esse objeto falante, há a necessidade de colocá-lo em relação com outros textos e pensá-lo num novo contexto, no contexto do pesquisador, ou seja, “é trabalhar a diferença de lugar entre o texto

estudado e o texto que estuda, incluir a obra estudada num contexto que não é o seu”<sup>24</sup> (AMORIM, 2004, p. 191). A partir desse confronto, é possível interrogar esse texto com “nossas próprias questões e somente assim novos sentidos podem ser produzidos” (p. 191).

Ainda vale lembrar, conforme pontua Amorim, retomando Bakhtin (BAKHTIN, [1974] 2000), quanto ao sentido, “não existe sentido em si, não existe sentido primeiro ou sentido último. O sentido é aquilo que responde a uma questão; aquilo que não responde a nenhuma questão é desprovido de sentido” (AMORIM, 2004, p. 193).

Lembrando que “um texto só pode se dizer através de outro texto e que, a cada vez que é lido, um novo sentido se revela” (AMORIM, 2004, p. 194), que o “sentido é o produto da relação complexa que se tece entre o texto, objeto de estudo e de reflexão, e o contexto discursivo que o transmite” (p.190), “aquele que faz ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo [...], “e as questões colocadas pelo pesquisador participam das respostas dadas” (p.190). É nesse sentido que a pesquisa coloca-se, pois, ao buscar responder à questão *como a unidade didática foi se constituindo ao longo dos anos de 1960 a 2011, como forma de organizar e apresentar os objetos de ensino no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II?*, participo como sujeito dialógico ativo deste enunciado. Entretanto, é preciso considerar outro ponto:

a interpretação dialógica não conduz à fusão ou à confusão entre textos. Ao contrário, ela deve fazer entender duas vozes. Assim como não pretende ser empática, ela deve evitar que o outro seja inteiramente assimilado e reduzido ao ponto de vista daquela que o estuda. Essas duas formas assemelham-se por seu caráter monológico, isto é, pela tentativa de redução a um só sujeito (AMORIM, 2004, p. 192).

Dessa maneira, a construção do meu enunciado, a partir de uma interpretação/compreensão<sup>25</sup>, será uma das tantas leituras possíveis, sem a preocupação de esgotar os possíveis sentidos, pois ler textos é estar no campo das possibilidades. Assim, como estou investigando um *objeto falante*, a *unidade didática*, a construção do sentido estará ligado ao meu contexto, no contexto contemporâneo e no contexto futuro.

A partir desses apontamentos teórico-metodológicos, e para que seja possível conhecer a *unidade didática* no seu processo de estruturação a partir das três faces bakhtinianas expostas anteriormente, há a necessidade de dialogar com diferentes textos que, de certa forma, dão suporte para a investigação. Além disso, busco elementos históricos em pesquisas já realizadas envolvendo a história das disciplinas escolares, a disciplina língua portuguesa e o

<sup>24</sup> Conforme pontua Amorim (2004, p. 191), “essa diferença de lugar cuja expressão é traduzida por Todorov pelo termo *exotopia*, constitui para Bakhtin, a própria condição da compreensão”.

<sup>25</sup> Para Bakhtin, os dois termos são equivalentes.

livro didático, pontuando alguns conceitos e algumas informações que envolvam a unidade didática.

Assim, este trabalho constitui-se em cinco capítulos: no primeiro, intitulado *Na trama dialógica: diferentes vozes na estruturação da unidade didática*, busco conhecer, via *unidade didática* dos livros didáticos, a constituição desse saber em disciplina a partir do diálogo com outros textos que referenciam questões sobre a história das disciplinas escolares, a disciplina língua portuguesa, o livro didático e a unidade didática de língua portuguesa.

No segundo capítulo, cujo título é *Contexto de produção e circulação das unidades didáticas: um olhar retrospectivo*, a partir dos estudos linguísticos, do cenário político, dos documentos oficiais, das Leis de Diretrizes e Bases, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Programa Nacional do Livro Didático, busco considerar como esses elementos interferiram na produção da *unidade didática*.

Já no terceiro capítulo, *Livros didáticos das décadas de 1960, 1970 e 1980*, realizo a descrição do conjunto de atividades sequenciadas propostas pelos autores no interior dos livros didáticos que compõem o período das décadas de 1960, 1970 e 1980, coleções essas lançadas antes da vigência do PNLD, *Português através de textos*, de Magda Soares Guimarães, *Comunicação e Expressão*, de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos e *Montagem e Desmontagem de textos*, de Hermínio G. Sargentim, buscando compreender como os enunciados produzidos em cada uma dessas unidades se colocam.

No quarto capítulo, *Livros didáticos publicados pelo PNLD: 1999, 2002, 2005, 2008 e 2011*, descrevo os livros didáticos inscritos no PNLD, publicados a partir de 1990: *A palavra é sua*, de Celso Pedro Luft & Maria Helena Correa (PNLD 1999); *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2002); *Encontro e desencontro em Língua Portuguesa – Reflexão & Ação*, de Marilda Prates (PNLD 2005); *Português: dialogando com textos*, de Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi (PNLD 2008); *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior (PNLD 2011).

No quinto e último capítulo, *Atribuição de sentidos*, dedico à análise dos elementos descritos nos capítulos terceiro e quarto, procurando responder aos objetivos da pesquisa, a saber, qual a estrutura das unidades apresentada em cada coleção; quais os objetos de ensino priorizados na estruturação das unidades e a ênfase dada a cada um; que configuração verbo-visual é apresentada/projetada e sua articulação com os objetos de ensino; quais as permanências, deslocamentos e alterações nas unidades ao longo das décadas.



## 1 NA TRAMA DIALÓGICA: DIFERENTES VOZES NA ESTRUTURAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Os estudos que buscam compreender como determinados saberes se tornaram propriamente escolares resultam em pesquisas que procuram compreender como determinados saberes passaram a ser escolarizados. Uma área de conhecimento que tem se dedicado a esse estudo é a *História das Disciplinas Escolares*<sup>26</sup>, instaurada no campo da educação, preocupada em recuperar o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em disciplina curricular, buscando identificar e compreender os elementos que interferem na sua constituição. Além disso, esses estudos buscam um melhor entendimento do papel desempenhado pela escola e por outras instâncias sociais na definição daquilo que, ao longo do tempo, tem sido considerado essencial na formação das novas gerações (SOUZA JÚNIOR E GALVÃO, 2005, p. 393).

Direcionando a atenção para uma área de conhecimento, é possível encontrar diferentes fontes<sup>27</sup> que permitem conhecer e aprofundar o saber produzido por essa disciplina a partir dos diferentes componentes que a integram, sejam os objetivos, conteúdos explícitos, sejam os conteúdos pedagógicos que correspondem aos exercícios e atividades necessários às aprendizagens no processo de aquisição escolar (cf. Bittencourt, 2003). No dizer da pesquisadora, dentre as fontes mais utilizadas estão os “programas curriculares e livros didáticos, ao lado de obras das ciências de referência” (p. 32). Dentre as duas fontes, os livros didáticos têm se constituído como uma das fontes privilegiadas para estudos sobre os conteúdos escolares e pode-se, inclusive, identificar pesquisas que se interligam, realizando possíveis leituras dessa história das disciplinas e, ao mesmo tempo, a do livro didático.

Nesse sentido, a partir do primeiro passo metodológico, e na tentativa de melhor conhecer a constituição do ensino da disciplina curricular Língua Portuguesa, busco conhecer, via *unidade didática* dos livros didáticos, a constituição desse saber em disciplina curricular a partir do diálogo com outros textos que referenciam questões sobre a história das disciplinas escolares, a disciplina curricular língua portuguesa, o livro didático e a unidade didática de língua portuguesa.

---

<sup>26</sup> História das Disciplinas Curriculares, História das Matérias Escolares, História dos Saberes Escolares, História dos Conteúdos Escolares são expressões que remetem a um mesmo campo de pesquisa, conforme Souza Júnior e Galvão (2005, p. 393).

<sup>27</sup> São exemplos: Currículos escolares, cadernos de alunos, diários de professores, livros didáticos, dentre outras fontes.

Trabalhar com a *unidade didática* exige conhecer elementos que estão ao seu redor e que, de certa forma, acabam influenciando a sua constituição. Como as unidades que serão analisadas estão inseridas em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental, conhecer o contexto dessas unidades é também conhecer o contexto dos livros didáticos. Além disso, é possível sinalizar que a *unidade didática* está inserida e se constitui no interior de uma determinada esfera da atividade humana, a esfera escolar. Ou seja, existe um vínculo intrínseco, segundo Bakhtin (1959-1961/2006, p. 262), entre a utilização da linguagem e as atividades humanas, onde os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação. Dessa forma, os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades como, por exemplo, as da escola, as do trabalho, as da política e assim por diante. Assim, nessa esfera escolar, coloco em evidência alguns pontos que envolvem a unidade didática.

### 1.1 Olhar voltado à Disciplina Escolar

Postular questões sobre a história das disciplinas escolares implica, inicialmente, apontar elementos que tratam de seu aspecto conceitual e, a seguir, apresentar elementos a partir de um viés histórico, como tentativa de também ampliar os estudos sobre a história da disciplina curricular língua portuguesa. O texto de André Chervel (1990), *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, discute a noção de disciplina escolar, procurando fazer um percurso sobre a história dessa expressão interligada ao contexto escolar. A noção de disciplina aplicada ao ensino não foi, nas ciências do homem e nas ciências da educação, objeto de uma reflexão aprofundada confundindo-se muitas vezes com seus sinônimos, como *matéria* ou *conteúdo de ensino*<sup>28</sup>. Chervel então entende que uma

---

<sup>28</sup> Nas palavras de Chervel (1990), até fim do século XIX, o termo *disciplina* e a expressão *disciplina escolar* no sentido de “conteúdos do ensino”, estão ausentes dos dicionários. Havia a necessidade de um termo para designar as diferentes ordens do ensino de diferentes cursos, surgindo como equivalentes as expressões “objeto”, “partes”, “ramos” ou “matérias de ensino”; o termo “faculdade” também foi usado para tratar as diferentes disciplinas e as diferentes composições dos alunos nessas disciplinas. Entretanto, nos primeiros decênios do século XX o termo “disciplina” em seu novo sentido, vai preencher uma lacuna lexicológica já que se tem a necessidade de um termo genérico. “Ela vai pôr em evidência, antes da banalização da palavra, as novas tendências profundas do ensino, tanto primário quanto secundário” (CHERVEL, 1990, p. 178). Na realidade, para Chervel, a nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamentos pedagógicos que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino primário e secundário. Fazendo par com o verbo *disciplinar*, o termo disciplina se propagou primeiro, como sinônimo de *ginástica intelectual*, um exercício para disciplinar a inteligência das crianças, constituindo-se, assim, como objeto de uma ciência especial, a pedagogia. É após a Primeira Guerra Mundial que o termo disciplina vai perder a força que o caracteriza até então, tornando-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito.

disciplina é, em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. Também, no dizer de Chervel (1990), a disciplina é o preço que a sociedade paga à cultura para passá-la de uma geração à outra, pois a prática escolar fornece informações sobre a produção do conhecimento que são encontradas no nível de sua produção dentro da ciência ou em outras instâncias da sociedade. Além disso, o campo epistemológico dessa área de investigação sustenta que as disciplinas escolares não são reflexo, vulgarização ou adaptação pura e simples das ciências de referência. Ao contrário, no dizer de Pessanha et al. (2004), à medida que a história de uma disciplina se desenrola, sofre transformações no seu interior, as quais dificultam a análise de sua relação com a sociedade, dando a impressão de que só os seus fatores internos, ou aqueles relacionados com a sua ciência de referência, foram responsáveis pela sua história. Os pontos principais desse processo, considerando as forças e os interesses sociais em jogo na história de determinadas disciplinas, podem lançar mais luz sobre seus objetos de ensino e suas práticas com o objetivo de, se necessário, modificá-los para atender a novas necessidades, em vez de reproduzi-los como se fossem neutros e independentes.

Buscando também responder o que é uma disciplina escolar, Bittencourt (2003) afirma que esta indagação tem sido constante para todos que se dedicam a investigar as especificidades do conhecimento escolar<sup>29</sup>. No entendimento da autora, a concepção de disciplina escolar está “intimamente associada à de pedagogia e de escola e, portanto, ao papel histórico de cada um desses componentes” (BITTENCOURT, 2003, p. 29).

Bittencourt (2003) também reforça a tese de que a presença das disciplinas na escola e o lugar de cada uma delas no currículo escolar têm sido objeto de questionamento, tanto na atualidade, como em outros momentos da educação escolar. A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou seu conteúdo legitimado, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. Os momentos iniciais do campo de pesquisa das Disciplinas Escolares estão ligados ao

---

<sup>29</sup> Bittencourt (2003) retoma algumas questões já postuladas por outros estudiosos: Forquin (1992) pondera que os dois termos *disciplina* e *matéria escolar* são com frequência utilizados indiferentemente, com nuança de sentidos: o termo *matéria* é mais neutro, mais popular, mais escolar e mais primário, enquanto o termo *disciplina* se aplica aos níveis superiores dos cursos e implica sempre uma ideia de exercício intelectual e de formação do espírito. Ivor Goodson (1985) afirma existir uma distinção no que se refere ao termo *disciplina*, entendida por este autor como uma forma de conhecimento oriunda da tradição acadêmica e, para o caso das escolas primárias e secundária, utiliza o termo *matéria escolar*.

processo de transformações curriculares dos anos 1970 e decorrer da década de 1980, momento em que se repensava o papel da escola e suas especificidades como espaço de produção de saberes e não como mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente (cf. BITTENCOURT, 2003). Para a autora, várias reflexões sobre práticas educacionais contribuíram para se reverem posições em relação à concepção de escola e em relação à vida escolar. Uma das contribuições vem da área das ciências pedagógicas no sentido de aprofundar reflexões entre educação e sociedade, educação e poder, e problemas referentes às aprendizagens de alunos provenientes de condições sociais e culturais diversas dos momentos anteriores.

Dessa forma, tornava-se necessário, repensar a escola e seu ensino cuja imagem disseminada era de uma escola em crise sem projetos que pudessem efetivamente contribuir para superar as desigualdades sociais e culturais no atendimento de uma pluralidade cada vez maior de sujeitos provenientes de diferentes setores sociais. Nesse período, a história da educação começou a se envolver com novos problemas, buscando uma aproximação com outros campos de investigação, em especial, com a historiografia (BITTENCOURT, 2003).

Tal aproximação resultou em renovação para a história da educação, emergindo uma nova produção historiográfica, a qual alguns historiadores denominam de história da educação escolar. Para Bittencourt, esta linha de pesquisa tem contribuído para o desenvolvimento de análises educacionais visando a situar o conjunto de agentes constituintes do saber escolar e, nesse processo, as disciplinas escolares passaram a ser incluídas como um dos objetos importantes das investigações sobre as práticas escolares. Os anos 70 e 80 do século XX foram marcados por reformulações curriculares em muitos países do mundo ocidental e, nesse contexto, as disciplinas escolares tornaram-se objeto de interesse, buscando justificar ou compreender o papel e o significado de cada uma delas na definição dos currículos em processo de reelaboração. Para a autora, pesquisas envolvendo disciplinas escolares surgem quase que simultaneamente em diferentes países, cuja preocupação consiste em identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando a perceber a sua dinâmica, as continuidades e discontinuidades no processo de escolarização. Tais pesquisas ajudavam na busca de respostas para professores que também se questionavam sobre o porquê do seu ofício e sobre os conteúdos efetivos que se propunham a ensinar.

Já a década de 80 representou um repensar das problemáticas educacionais no momento da democratização política em que vivia nosso país. Uma das medidas tomadas em

função da crise do sistema educacional foram reformulações nos currículos produzidos durante o regime militar. Os desafios dos educadores, segundo Bittencourt (2003), centravam-se sobre as possibilidades de superar uma série de problemas relativos à marginalização de parcelas significativas da população.

Como exemplo de alguns dos conflitos da época, Bittencourt (2003) cita que as disciplinas denominadas humanas foram objeto de intensos e polêmicos debates em torno do caráter ideológico, da seleção dos conteúdos e objetivos dessas disciplinas, a saber, Educação Moral, Geografia e História, disciplinas que haviam sido descaracterizadas pela criação dos Estudos Sociais, de acordo com a Lei 5.692/71. Vários questionamentos e investigações desenvolveram-se, no decorrer desse processo, objetivando fornecer subsídios para a reflexão e produção dos novos currículos, além de atender aos anseios de docentes acusados por grande parte do poder educacional de responsáveis pela crise no ensino<sup>30</sup>.

O trabalho de Souza Júnior e Galvão (2005) também se coloca na mesma perspectiva teórica expondo que nas últimas décadas no Brasil, no contexto de renovação da historiografia da educação, tem sido crescente o número de pesquisas que buscam compreender como determinados saberes se tornam propriamente escolares, buscando-se conhecer a história de suas próprias disciplinas através do campo da História das Disciplinas Escolares. Um dos motivos pelos quais a História das Disciplinas Escolares tem se configurado, na atualidade brasileira, como uma importante área de estudos tem sido a sua potencialidade em fornecer um novo olhar para a escola do passado, permitindo perceber que a história da educação vai além da história dos ideários e dos discursos pedagógicos. Os estudos nesse campo permitem, ainda, complexificar a noção de tempo, na medida em que o estudo das transformações de um saber que se torna escolar não obedece a uma linearidade lógica, mas resulta de uma série de injunções que assumem características específicas em cada espaço social e em cada época.

Os autores afirmam ainda que a constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola. Dessa forma, a transformação dos saberes em saberes propriamente escolares, existentes em diferentes períodos históricos é o elemento central nas pesquisas do campo da História das Disciplinas Escolares. Essa

---

<sup>30</sup> Conforme Bittencourt (2003), paralelamente ao desenvolvimento de pesquisas sobre disciplinas escolares ocorria uma série de estudos sobre os currículos enfocando dois aspectos fundamentais: o currículo formal, produzido pelo poder educacional, e o currículo real, vivido nas salas de aula por professores, alunos e demais participantes da comunidade escolar. Estudos referentes ao currículo tornaram-se fundamentais para os estudos das disciplinas escolares, embora seguindo trajetórias diferentes.

tendência, para os autores, revela uma nova maneira de olhar para o passado educacional, oferecendo elementos para melhor perceber e compreender a construção do cotidiano escolar.

Buscando explicar as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo, Santos (1990) defende o argumento de que o desenvolvimento de uma disciplina escolar está condicionado a fatores internos, que dizem respeito às próprias condições de trabalho na área, e a fatores externos, diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. É fundamental reconhecer que as relações entre fatores internos e externos no desenvolvimento de uma disciplina não são constante e que o peso destes fatores dependerá das seguintes condições:

- a) da tradição da área de estudos ou da disciplina, em termos de prestígio acadêmico e tempo de existência, relativo à época de sua inclusão ou de seu aparecimento no currículo;
- b) do nível de organização dos profissionais da área, incluindo a existência ou não de associações e os grupos de poder em seu interior, a existência ou não de periódicos (revistas, jornais, etc) e a política editorial da área;
- c) das condições objetivas do lugar ou do país, considerando o regime político e administrativo e a estrutura do sistema educacional (SANTOS, 1990, p. 26)

A importância ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudos, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscrevem.

Para Santos (1990), as mudanças em uma disciplina, ou conteúdo escolar, são condicionadas por fatores internos e externos, que devem ser analisados dentro de uma perspectiva sócio-histórica. Assim, o desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade. Dessa forma, é fundamental analisar como diferentes abordagens se articulam no interior de uma disciplina, quais os tipos de relações que elas produzem e de que tipos de relações, dentro do campo de estudos e da sociedade, elas resultam.

## 1.2 Das disciplinas escolares à disciplina Língua Portuguesa

O contexto que faz surgir, evoluir e mudar uma disciplina escolar pode ser entendido como resultado da interferência de fatores internos e externos. “As diferentes finalidades do ensino, o contexto sociocultural, a ênfase em um determinado tipo de formação (humanística, científica ou técnica) se constituem em fatores relevantes no processo de desenvolvimento de uma disciplina escolar” (VENTURI e GATTI JÚNIOR, 2004, p. 67). Como bem pontua Soares (2002, p. 155), “extrair de uma área de conhecimento uma *disciplina curricular* é escolarizar esse conhecimento, ou seja, instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido na escola”, um saber que vai educar e procurar formar através do processo de escolarização.

Entendo, nesse sentido, que a constituição da disciplina Língua Portuguesa é determinada tanto por fatores externos – condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino – quanto por fatores internos – a natureza dos conhecimentos disponíveis sobre a língua, o nível de desenvolvimento em que se encontram esses conhecimentos, a formação dos profissionais que atuam na área. A retomada desses fatores contribui para elucidar cada momento passado e também o momento presente. Para compreender esses fatores, é necessário também assumir uma perspectiva sócio-histórica, pois a disciplina Língua Portuguesa possui determinada historicidade que deve ser levada em conta nesse processo de constituição.

A disciplina Língua Portuguesa foi incluída tardiamente no currículo escolar, somente nas últimas décadas do século XIX, no final do Império<sup>31</sup> (SOARES, 2002). No Brasil Colonial, a língua portuguesa convivia com a língua geral<sup>32</sup> e com o latim; como a língua portuguesa não era a prevalente, o português não possuía condições externas nem internas para se constituir como uma área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular. Para Soares

não havia nem condições internas ao próprio conteúdo - que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos - nem condições externas a ele – seu uso apenas secundário no intercuro verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural, para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular (SOARES, 2002, p.159).

---

<sup>31</sup> Soares (2002, p. 164, nota 3) aponta que somente em 1871 foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de professor de português, sendo que vários estudiosos apontam esse decreto como o marco inicial do ensino oficial de língua materna.

<sup>32</sup> A língua geral “recobria as línguas indígenas faladas no território nacional; estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum” (SOARES, 2002, p. 157).

De acordo com Bunzen (2011), com o interesse político de ensinar a língua da metrópole para preservá-la e passá-la aos povos dominados, as reformas impostas pelo Marques de Pombal consolidaram uma política de expansão linguística de uso interno e externo, resultando na obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa em Portugal e no Brasil. A partir das reformas impostas ao ensino, pelo Marquês de Pombal, em Portugal, bem como em suas colônias nos anos 50 do século XVIII, o uso da língua portuguesa tornou-se obrigatório no Brasil, ficando proibida a utilização de quaisquer outras línguas. De certa forma, as imposições de Pombal atingiram fortemente o campo educacional no Brasil, gerando mudanças significativas em consequência da expulsão dos jesuítas (VENTURI e GATTI JÚNIOR, 2004, p. 70).

Uma das mudanças ocorridas para o ensino do vernáculo foi a proposta de Luiz Antônio Verney, em *O Verdadeiro Método de Estudar*<sup>33</sup>, que defendia além do aprendizado da leitura e da escrita em português, a introdução do estudo da gramática portuguesa como componente curricular ao lado da gramática latina (SOARES, 2002). Ou seja, Verney defendia o ensino do português europeu nas escolas, impulsionando colégios em Portugal a darem primazia ao estudo da língua nacional sobre o latim (BUNZEN, 2011). À medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social<sup>34</sup>, a gramática do português foi ganhando autonomia influenciada pelas numerosas gramáticas brasileiras<sup>35</sup> que surgem a partir de século XIX como consequência da instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro e da progressiva constituição desse objeto como uma área de conhecimento.

Com a criação do Colégio Pedro II em 1837<sup>36</sup>, no Rio de Janeiro, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas *retórica* e *poética* e, mais tarde, a *gramática nacional* como objeto de estudo (SOARES, 2002), disputando espaço com o latim, considerada língua privilegiada no currículo medieval e jesuítico (BUNZEN, 2011).

As gramáticas e manuais de retórica publicados na segunda metade do século XIX são testemunhas da presença dessas disciplinas no currículo cujos autores eram, em grande parte, professores do próprio Colégio Pedro II. Dessa forma, as disciplinas que constituíam o ensino

---

<sup>33</sup> Publicado em 1746.

<sup>34</sup> No dizer de Soares (2002, p. 162), “essa perda só se concretizou já no século XX, quando terminou por ser excluído do sistema de ensino fundamental e médio”.

<sup>35</sup> *Gramáticas expositivas* (1907), de Eduardo Carlos Pereira; *O idioma nacional – Gramática para o Ginásio, e O idioma nacional – Gramática para o colégio* (1944), de Antenor Nascentes; *Gramática normativa da língua portuguesa* (1944), de Francisco da Silveira Bueno; *Português Prático* (1940), de José Marques da Cruz; *Gramática metódica da língua portuguesa* (1940), de Napoleão Mendes de Almeida, conforme Soares (2002).

<sup>36</sup> O Colégio Pedro II foi fundado na corte pelo governo regencial em 1837, sendo inaugurado solenemente em 25 de março de 1838, depois da reforma nas instalações do antigo Seminário de São Joaquim, confiada ao famoso arquiteto Grandjean de Montigny (cf. RAZZINI, 2000, p. 24).



da língua portuguesa até o fim do Império foram Retórica, Poética e Gramática, fundidas numa única disciplina somente nas décadas finais do século XIX, passando a denominar-se *Português*. Mesmo com a criação da disciplina Português, a prática do ensino de língua permaneceu no estudo da gramática da língua e leitura, pois o ensino da disciplina utilizava-se de um manual de gramática e uma antologia (VENTURI e GATTI JÚNIOR, 2004), ou seja, “[...] continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados” (SOARES, 2002, p. 165), porque a escola continuava a servir os mesmos, os “filhos-família”<sup>37</sup> (SOARES, 2002). Essas disciplinas conviviam com certa *individualidade e autonomia*, fato que pode ser confirmado pela convivência de dois manuais didáticos diferentes e independentes durante as cinco primeiras décadas do século XX: as gramáticas e as coletâneas (antologias e/ou compêndios).

É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer mais fortemente uma real modificação no conteúdo da disciplina *português* em função de uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola, ocasionando mudanças nas disciplinas escolares. Para Soares (2002), primeiramente, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado devido à democratização do acesso à escola, uma vez que a população menos favorecida socialmente passou a ter acesso ao saber escolarizado. Além disso, “com o ingresso dessa nova clientela que não dominava a norma padrão culta, o ensino da Língua Portuguesa passou a ser objeto de reflexão e possíveis propostas de mudanças” (VENTURI e GATTI JÚNIOR, 2004, p. 70); em segundo lugar, como consequência ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, “àquela altura já formados por algumas poucas Faculdades de Filosofia, com conhecimento não só de gramática e literatura, mas também de pedagogia e didática” (LAURIA, 2004, p. 28). Para Soares (2002), é nesse período que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começaram a constituir realmente uma disciplina com conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com instrumentos que a gramática oferece (LAURIA, 2004).

A fusão progressiva entre gramática-texto vinha alterar uma tradição que datava, na verdade, do sistema jesuítico. Nos anos 1950 “gramática e textos passam a constituir um só livro” (SOARES, 2002, p. 168), mas guardam uma relativa autonomia; a gramática

---

<sup>37</sup> Grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens (SOARES, 2002).

apresentada numa metade do livro, os textos na outra metade. E nos anos 1960 completa-se a fusão<sup>38</sup>: “os livros se organizam em unidades<sup>39</sup>, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical” (p. 168).

Nos anos 1970, os governos militares levaram à frente a ideia de que a educação deveria servir a fins tecnicistas e desenvolvimentistas, sendo a língua um instrumento para alcançar esses objetivos (LAURIA, 2004). O Português, conseqüentemente, como disciplina curricular, sofreu uma radical mudança em função da implantação da Lei 5692/71, resultado da intervenção do governo militar instaurado em 1964<sup>40</sup>, pois a educação foi posta a serviço do crescimento do país e a língua passou a ser considerada instrumento para o desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada:

Não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira* (SOARES, 2002, p.169).

Segundo a visão de Lauria (2004), em nome da comunicação e expressão, nova denominação da disciplina Português, ganhou corpo o debate sobre a validade de se ensinar a gramática da forma tradicional e garantir a leitura exclusivamente literária na escola. Também, a *teoria da comunicação* é transposta da área dos meios eletrônicos da comunicação, para servir de base para a análise da língua. A concepção de língua como *sistema e expressão estética* é alterada pela concepção de língua como *comunicação*. Os objetivos para o ensino se voltam para o desenvolvimento do *uso* da língua.

Para Soares (2002), os livros didáticos são testemunhas dessas mudanças na medida em que a gramática passa a ser minimizada dando espaço maior para o texto, para a leitura e para a linguagem oral. Ainda, devido ao desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, os livros didáticos apresentam-se ilustrados e coloridos, o que levou Lins (1977) a caracterizá-los como “uma Disneylândia pedagógica”, um “delírio iconográfico”. Segundo Soares, Osman Lins foi um crítico implacável dos livros didáticos de português dessa fase. Também,

---

<sup>38</sup> Soares (2002) não considera o termo fusão como o mais adequado para este processo, pois a gramática não perdeu sua primazia sobre o texto, devido, talvez, à força da tradição que vem desde os tempos do sistema jesuítico ou pelo espaço vazio que o abandono da Retórica e Poética deixou.

<sup>39</sup> Além da organização em unidades, havia outras formas de apresentação. Conforme pontua Batista (2004), em *Português através dos textos* (GUIMARÃES, 1971), a autora organiza os grupos de atividades em torno dos tópicos gramaticais do programa e por eles são designados. Na coleção didática que publica (SOARES, 1972; e SOARES; PEREIRA, 1973), os grupos se organizam com base em tópicos relacionados a uma reflexão sobre a linguagem e o processo de comunicação.

<sup>40</sup> A Lei 5692/1971 estabelecia que se devia dar relevo especial à Língua Nacional “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (Art. 4º, 2º parágrafo).

conforme Lauria (2004), houve um processo crescente de mitigação do ensino da gramática e a incorporação, na obra didática do português, de textos provenientes de diferentes suportes e gêneros, como a notícia de jornal ou a história em quadrinho.

Essas novas concepções tornaram-se terreno fértil para o ensino de língua a partir de práticas de exercícios estruturais e de análises para a identificação dos elementos da comunicação: código – canal – emissor – receptor (VENTURI e GATTI JÚNIOR, 2004).

A partir dos anos 1980, a denominação *Português* é recuperada através de medida do então Conselho Federal de Educação, visando a atender a nova realidade. Com as contribuições dos estudos da linguagem, dos estudos literários, da Semântica, da Sociolinguística, da Linguística Textual, da Análise do Discurso, etc., a concepção de língua como *comunicação* também sofre críticas e é nesse período que passa a circular outra concepção de língua entendida como enunciação, como discurso, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Ensinar língua materna nessa perspectiva é ensinar uma forma específica de interação, e não apenas transmitir um conjunto de informações linguísticas, pois “pensada como discurso, a língua se constrói por meio de textos orais e escritos que produzem efeitos de sentido no interlocutor” (LAURIA, 2004, p. 29).

Algumas áreas vêm trazendo outras orientações para a configuração da disciplina *português* na escola brasileira dos dias de hoje: a História da leitura e da escrita, a Sociologia da leitura e da escrita e a Antropologia da leitura e da escrita, que introduzem a necessidade de o estudo de língua portuguesa se orientar também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas. (SOARES, 2002). Além disso, noções como a de textualidade, atividades discursivas, condições de produção e interlocução são imprescindíveis na organização de programas de ensino de língua (LAURIA, 2004). Essas orientações, juntamente com os programas oficiais para o ensino do Português, a flexibilização e descentralização para a construção do currículo escolar e as políticas públicas federais (BUNZEN, 2011), vão reconfigurando a disciplina curricular Língua Portuguesa, como possibilidade de atender as necessidades que se apresentam no campo educacional dessa disciplina no século XXI.

### 1.3 Da disciplina Língua Portuguesa ao livro didático de Português

Imersa na trama dialógica com outros enunciados que me auxiliam na investigação do processo de constituição da disciplina curricular Língua Portuguesa, coloco-me, neste momento, a dialogar com outros textos que possibilitam trazer elementos sobre o livro didático, para o conhecimento da história dessa disciplina.

O livro escolar, criado na Grécia antiga, persistiu ao longo dos séculos, em todas as sociedades, de forma insistente e persistente; livros de leitura, manuais de retórica, gramáticas povoaram as escolas através dos séculos. Conforme Soares (1996), o “ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um “livro” escolar, fosse ele livro utilizado para ensinar e aprender, fosse livro propositadamente feito para ensinar e aprender” (p. 114). Este vínculo entre livro escolar e escola é resultado de uma longa história do ensino que muitas vezes não é percebida pelos professores e pesquisadores que hoje se envolvem com esse material. A presença insistente e persistente do livro didático na escola (SOARES, 1996; BITTENCOURT, 2003) se deve ao fato de essa instituição ser fundamentalmente ortodoxa, ou seja, uma instituição burocrática, onde se ordenam e se hierarquizam ações e tarefas, e, sobretudo, selecionam-se, no amplo campo da cultura, dos conhecimentos, das ciências, das práticas sociais, os saberes e competência a serem ensinados e aprendidos. O saber, para ser ensinado pela escola, acaba sendo didatizado, escolarizado. Por esse motivo, é que o livro didático se constituiu historicamente como um instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares, ou seja, “daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar” (cf. SOARES, 1996, p. 115).

Conforme Soares (1996), durante o século XIX, os livros didáticos usados nas escolas brasileiras eram impressos em outros países, vindos da Europa, sobretudo da França e de Portugal<sup>41</sup>, o que leva a autora a questionar a respeito do tipo de política cultural e social que aceitava o livro didático estrangeiro para ensinar e quem eram esses que conseguiam acompanhar esse ensino. Soares responde afirmando que a escola servia apenas a alunos social e economicamente privilegiados, alunos para quem a referência social e cultural era a Europa, particularmente a França; por isso, dominavam a língua francesa na intenção de inserir-se na cultura europeia.

---

<sup>41</sup> Soares cita, por exemplo, que os livros didáticos destinados ao ensino de Ciências nos anos 1838 e 1900 eram quase todos de autores franceses e sua utilização em aula se dava na publicação original, isto é, em francês.

De certa forma as condições sociais, culturais e econômicas explicam a circulação, nas escolas brasileiras do século XIX, de livros didáticos estrangeiros, pois somente a partir de 1930 é que medidas nacionalizantes propiciaram condições favoráveis ao aparecimento de autores e edições de livros didáticos em nosso país. A partir dos anos 1960, cresce e diversifica-se extraordinariamente a produção de livros didáticos no Brasil devido à diminuição do tempo de permanência na escola de um determinado livro, deslocamento na autoria dos livros didáticos, de cientistas, intelectuais, professores catedráticos de universidade para professores do ensino elementar formados nas Faculdades de Filosofia a partir dos anos 1930, aumento do número de edição e alterações no conteúdo e na didatização dos livros didáticos. O desenvolvimento cada vez mais rápido dos conhecimentos conduz a frequentes e significativas alterações nos livros didáticos, refletindo a natureza dos conhecimentos em cada momento disponíveis, as expectativas da sociedade em relação a esses conhecimentos para a formação das novas gerações (cf. SOARES, 1996).

No que diz respeito à didatização desse conteúdo, Soares (1996) sinaliza que inicialmente os livros, para toda e qualquer disciplina, eram constituídos apenas de textos. Progressivamente, os manuais vão incluindo diversas atividades passando a ser complementados por um “livro do professor”, ou seja, o livro didático começa a assumir tarefas que eram exclusivamente do professor. Para Soares, esse processo ocorre contemporaneamente ao processo de depreciação docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, resultado da democratização do ensino e da multiplicação de alunos dela decorrente, vai conduzindo ao rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, como também a uma formação profissional deficiente. Tudo isso constituindo uma situação que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente, uma delas é “transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios” (SOARES, 1996, p. 125).

Pensando o livro didático de forma mais ampla na construção do saber escolar brasileiro no decorrer do século XIX e no início do século XX, é possível entendê-lo também a partir do que Bittencourt (2008) propõe, pois a autora toma o livro didático de forma ampla, desde a sua concepção até a sua utilização em sala de aula onde aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos se articulam, conferindo-lhe dimensão específica. Criado com base na instalação de instituições escolares públicas, o livro didático era entendido como a possibilidade de unificar a educação escolar em todo o território nacional, favorecendo a inserção de determinadas categorias de jovens em uma mesma comunidade cultural,

dominando uma única e determinada forma de se expressar e de se comunicar. Além disso, foi concebido pelo poder instituído como um poderoso instrumento para fixar e assegurar determinada postura educacional como uma forma de o Estado controlar o saber a ser divulgado pela escola (BITTENCOURT, 2003).

Considerado como peça fundamental na transmissão do saber escolar, esse objeto cultural passou do Estado liberal à iniciativa particular, cabendo a esta o direito de fabricá-lo, sendo automaticamente transformado em uma mercadoria inserida na lógica capitalista. Segundo Bittencourt (2008), a partir do século XIX, para efetivar a transformação de um material didático em produto de maior consumo e produto simbólico da cultura escolar, editores aproximaram-se do Estado, engendrando atuações conjuntas em suas formas de circulação. Estabeleceram-se, entre ambos, acordos por intermédio dos quais o livro didático disseminou-se no cotidiano escolar, transformando-se em um dos instrumentos utilizados pelo professor na transmissão do saber.

Conforme a autora, a comercialização do livro didático ganhou tal importância comercial, que fez com que editores passassem a considerá-lo como a “carne” da produção de livros em contraposição às obras de literatura ou científicos, que corresponderiam aos “ossos” dessa produção. A “carne” da produção livresca, segundo a autora, caracterizava-se por ter vida efêmera, situação que criava certas complicações para as editoras. A condição de seguidor dos programas oficiais obrigava os editores a constantes adaptações e ampliações em seus livros ou, em muitos casos, ao desaparecimento de obras pela defasagem em relação ao saber proposto nos currículos.

Para Bittencourt (2008), essa peculiaridade da obra didática levou fabricantes a criar fórmulas de produção e vendas especiais. Segundo a autora, uma das estratégias foi a introdução do termo “novo” nos títulos das obras escolares como tática para facilitar a comercialização de textos aparentemente inovadores, mas que, na realidade, são meras repetições dos mesmos livros. Além disso, o livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país, caracterizando-se, desde seus primórdios, por tiragens elevadas (BATISTA, 1999; SOARES, 2002), comparando-se à produção de livros em geral. A circulação desse material superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um diferencial: é através dele que a sociedade se iniciava no mundo da leitura (BITTENCOURT, 2008; Gatti Júnior, 2004). Dessa forma, segundo Bittencourt (2008), o consumo do livro didático foi se tornando quase que

obrigatório nas escolas e o saber escolar contido em suas páginas era confeccionado por normas empresariais marcadas, fortemente, pelo modelo francês.

O livro escolar inscreve-se na história de uma disciplina à medida que ocorre a construção do saber escolar (cf. BITTENCOURT, 2008); é um dos raros objetos da cultura escolar possível de veicular um conhecimento organizado e sistematizado com certo rigor e em condições de circular em meio a um público leitor heterogêneo cujo saber é fortemente construído pela intervenção externa. Assim, a história do livro didático e a história da disciplina escolar<sup>42</sup> estão intrinsecamente vinculadas.

Nessa mesma esteira, também se coloca o artigo de Batista (1999), voltado ao livro didático como um objeto variável e instável. Em busca de um conceito de livro didático, Batista o define como aquele *livro* ou *impresso empregado* pela *escola*, para desenvolvimento de um *processo de ensino* ou de *formação*. Segundo o autor, alguns problemas podem surgir na medida em que são analisados alguns termos dessa conceituação: primeiro, heterogeneidade dos suportes<sup>43</sup>, ou seja, o termo “livro didático” é usado para cobrir uma gama variada de objetos portadores dos impressos que circulam na escola; segundo, variação dos meios de reprodução do impresso. A utilização feita do termo *impresso* decorre da necessidade de apreender o que existe de comum entre o conjunto heterogêneo de textos que circulam na escola e de pôr em evidência o fato de que os textos escolares resultam de um processo de reprodução, decorrentes da invenção e da difusão da imprensa. A utilização do termo *impresso* torna-se problemática quando se têm em vista fenômenos de natureza histórica que, segundo Batista, podem ser divididos em dois conjuntos. O primeiro deles se refere ao aparecimento de formas de reprodução gráfica simples e acessível à escola, como o mimeógrafo a tinta e a álcool, xerox e computador, gerando uma intensa cópia de impressos e possibilitando o desenvolvimento de uma imprensa escolar. Conforme Batista, os materiais didáticos produzidos nessa imprensa escolar por professores de ensino fundamental e médio costumam ser a “pedra bruta” “garimpada” por representantes comerciais de editoras que, “lapidada” e submetida a processos editoriais, dariam origem a livros produzidos e comercializados por editores (BATISTA, 1999, p.537).

---

<sup>42</sup> Sobre a História das Disciplinas Escolares ver Chervel (1990), Santos (1990), Bittencourt (2003), Souza Júnior e Galvão (2005).

<sup>43</sup> Para Batista (1999), o *livro* é apenas um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias coleções didáticas assumem formas outras que não a de um livro. A impossibilidade de identificar o “livro” didático ao objeto “livro” fica também evidenciada quando se leva em conta a existência de várias coleções didáticas que se fazem acompanhar de outros objetos que não o livro, como é o caso de cartilhas, fichas, folhetos, cartazes, cadernos. Conforme o autor, entre essa diversidade dos suportes textuais e das formas de sua leitura e utilização, um fator parece criar uma homogeneidade para os textos escolares: “trata-se sempre, ao que tudo indica, de material *impresso*, empregado para o desenvolvimento de processos de ensino e de formação” (p. 536).

Ligado a esse fenômeno da “imprensa escolar”, Batista acrescenta que, tem-se difundido um discurso contrário à utilização de livros didáticos, pelo fato de serem estes considerados como responsáveis pela desqualificação docente<sup>44</sup>. Destaca também o autor o interesse de editoras na produção de softwares educativos e a utilização de computadores como suporte para o desenvolvimento de atividades de ensino. O segundo conjunto de fenômenos de natureza histórica que torna problemática a utilização do termo *impresso* para designar os textos escolares diz respeito ao fato de que, antes e mesmo depois da invenção da imprensa, livros e textos manuscritos sempre fizeram parte da escola<sup>45</sup>.

Conforme Batista, esses fenômenos precisam ser considerados quando da conceituação do livro didático, sob o risco de excluir do conceito materiais pedagógicos de fundamental importância bem como fenômenos mais amplos que marcaram a relação da escola com as novas tecnologias.

A terceira questão apontada por Batista refere-se ao verbo *empregar* utilizado na conceituação. Para o autor, o verbo deixa duas possibilidades de compreensão: os manuais didáticos podem ser tanto aqueles textos ou impressos utilizados pela escola quanto aqueles a ela propositadamente destinados. Para Batista, essa diferenciação pode ser feita em três níveis: processo de produção do texto, processo de produção do impresso e textos que são tanto produzidos quanto impressos tendo em vista o mercado escolar<sup>46</sup>.

Além do exposto, Batista aponta uma quarta questão que dificulta a apreensão e a conceituação desse gênero escolar, a saber, aspectos relacionados com o modo pelo qual os livros, textos ou impressos didáticos encenam sua leitura e sua utilização, isto é, propõem um contrato de leitura que supõe que seus leitores aceitem. Uma dimensão desses contratos tem a ver com as funções que os textos e impressos procuram atribuir a sua leitura ou utilização<sup>47</sup>.

Para se construir uma conceituação a respeito do livro didático (cf. BATISTA, 1999), faz-se necessário considerar os fenômenos apresentados e ainda saber que “qualquer conceituação construída é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem,

---

<sup>44</sup> Para Batista, estaria ocorrendo uma dissociação entre aqueles que executam o trabalho pedagógico, docente, e os que concebem, planejam e estabelecem suas finalidades, os autores dos livros didáticos e as grandes editoras, tendo como consequência a diminuição das exigências de formação e preparo docente.

<sup>45</sup> Batista exemplifica afirmando que, ao longo do século XIX, boa parte do material utilizado para o ensino da leitura, no Brasil, consistia em textos manuscritos, muitos deles documentos de cartórios, cartas pessoais, dentre outros.

<sup>46</sup> Para Batista, é nesses livros que, em geral, pensamos quando nos referimos a livros didáticos.

<sup>47</sup> Batista também apresenta alguns dados referentes às condições de produção dos textos e impressos didáticos. Para o autor, essas condições decorrem do complexo inter-relacionamento de três grandes conjuntos: fatores de ordem *econômica e tecnológica*, fatores de ordem *educacional e pedagógica* e fatores de *natureza social e política*. Para Batista, o campo da produção didática é objeto de disputa de diferentes e conflituosos grupos de interesse, sendo o Estado uma instituição que atua diretamente nesse espaço.



utilizam-se e se estudam livros didáticos” (BATISTA, 1999, p. 570). Refletir sobre esses interesses é um primeiro passo para se construírem definições e investigações que expressem a complexidade desse gênero de produção.

A partir dos dados apontados anteriormente sobre o livro didático tomado de forma ampla, é possível pontuar alguns estudos envolvendo livros didáticos de Língua Portuguesa, o qual pode ser observado a partir de diferentes abordagens, dependendo da perspectiva teórica assumida. Segundo Bunzen e Rojo (2005), há duas interpretações principais da natureza discursiva para tratar o livro didático de Português: o livro didático de Português como suporte de textos de outras esferas de circulação, didatizados, ou livros didáticos de Português como gênero do discurso, complexo e tramado pela intercalação de gêneros. A noção de suporte tem sido utilizada por vários estudos, principalmente aqueles relacionados à *História do livro e das práticas de leitura* e, mais recentemente, aos *estudos sobre gêneros*, como forma de entender em que medida a materialidade do objeto portador do texto altera as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os gêneros em circulação na sociedade (BUNZEN E ROJO, 2005).

Contrapondo-se à perspectiva de suporte, Bunzen e Rojo defendem a relevância de se tratar o livro didático de Português como um gênero do discurso, que nasce entre as décadas de 50 e 60 e encontra seu lugar na década de 70 do século passado, quando, na esteira do acordo MEC/USAID<sup>48</sup>, promulga-se a Lei 5692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, que reestrutura a educação brasileira e acarreta mudanças curriculares de fundo, configurando-se na Lei 5692/71. Estudar o livro didático de Português como um gênero do discurso implica em procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes, com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades.

Dessa forma, a partir do ponto de vista teórico assumido, os autores entendem que se o gênero é resultado de um trabalho coletivo histórico que está intrinsecamente relacionado com a interação do locutor com o interlocutor, no interior de uma determinada cultura, é possível dizer que focar o livro didático de português como um gênero do discurso significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, “compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas observar suas contínuas transformações, que têm uma forte relação com o dinamismo das atividades humanas” (BUNZEN E ROJO, 2005, p. 87).

---

<sup>48</sup> Conforme Romanelli (2007), os acordos MEC/USAID se caracterizam por uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro, a partir de 1964.

Esclarecendo a citação, Bunzen e Rojo (2005) apresentam exemplos claros dessa relação dinâmica de o livro didático de língua portuguesa ser abordado como um gênero do discurso:

- (i) o surgimento, na década de 70, do chamado “Livro do Professor” com respostas, comentários das questões e sugestões de avaliação;
- (ii) a própria mudança na seleção do material textual dos LDP que reflete uma determinada apreciação sobre o que ensinar em língua materna. Dessa forma, os autores de LDP, ao repensarem os objetivos de ensino e a concepção de ensino/aprendizagem de língua materna, passaram a não mais selecionar apenas os textos literários que ditavam o “modelo correto de língua” e começaram a incorporar também textos de divulgação científica, jornalísticos, publicitários etc. (Id. Ibid., 2005, p. 87-88).

Para estes autores a origem da configuração atual do gênero livro didático de Português advém justamente de uma confluência de três outros gêneros: a antologia, a gramática e a aula. Expõem os autores que durante alguns séculos o ensino de língua portuguesa foi transmitido por meio de antologias, gramáticas e manuais de Retórica e Poética, escritas por estudiosos, com sólida formação humanística. Aos poucos, essas obras de referência deixaram de ocupar um espaço privilegiado na prática docente, cedendo lugar ao novo modelo de livro didático que surge em função dos novos objetivos da disciplina e dos novos perfis de alunos e professores, em decorrência do processo de democratização de acesso da população à escola (SOARES, 1996).

De certa forma, as alterações que ocorrem no livro didático e aqui, especificamente, o livro didático de português, tanto em seu conteúdo quanto na sua didatização, são, pois, determinadas pelo desenvolvimento dos campos de conhecimento que dão origem às disciplinas escolares, pelos novos objetivos que a escola vai assumindo, à medida que se alteram as demandas sociais e a situação econômica, as condições de formação e de trabalho que se vão impondo aos professores; são fatores culturais, sociais, econômicos que influenciam diretamente a organização e composição desse material (SOARES, 2002).

#### **1.4 Do livro didático de Português às unidades didáticas de língua portuguesa**

No trabalho desenvolvido anteriormente, Cargnelutti (2010) pontuava a dificuldade de encontrar informações sobre a *unidade didática* dos livros didáticos, trabalho esse que me levava a “garimpar” informações sobre a unidade em diferentes pesquisas na tentativa de

encontrar não um modelo, mas caminhos possíveis para atender aos objetivos propostos. Recentemente encontrei algumas informações a respeito da *unidade didática* nos trabalhos de Oliveira et al. (1984), Alaíde Lisboa de Oliveira (1968), Bittencourt (2008), Bunzen (2005b), Soares (2002) e Batista (1999, 2004).

O trabalho elaborado por Alaíde Lisboa de Oliveira, intitulado *O livro didático*, publicado em 1968, vem trazer subsídios à compreensão de onde surgiu a iniciativa de organizar os livros didáticos a partir de unidades didáticas. Conforme Oliveira (1968), as Instruções metodológicas elaboradas com os programas em 1931, da Reforma Francisco Campos, revelaram conhecimento pedagógico, pois tais instruções influíram na organização de livros didáticos da época.

A reforma Capanema<sup>49</sup>, através da exposição de motivos<sup>50</sup>, sugeriu a apresentação da matéria por unidades didáticas. As justificativas metodológicas de Lourenço Filho e Jônatas Serrano esclareceram o sentido das novas diretivas. Houve então alterações em livros didáticos que em vez de se dividirem em pontos, organizaram-se em unidades, embora não muito bem definidas (OLIVEIRA, 1968, p. 38)<sup>51</sup>.

No dizer da autora, faltava ainda ao professorado do período uma base pedagógica para a compreensão do sentido mais profundo do estudo por unidades. Para Oliveira (1968), o livro de texto *Unidade Literária* de Virgínia Cortes de Lacerda é avaliado como um excelente trabalho que se publicou dentro da renovação didática, no ensino das letras.

A elaboração de um livro escolar era considerada fundamental na medida em que sistematizava saberes dispersos, oriundos do mundo erudito e que deveriam servir de cabedal para a formação das futuras gerações. Dessa forma, os autores dos livros escolares, ao redigirem seus textos, deveriam organizar o conhecimento erudito para uma forma didática, baseando-se nas normas oficiais estabelecidas, e criar um estilo de exposição assimilável por um público heterogêneo (cf. BITTENCOURT, 2008). Os autores dos livros escolares responsabilizaram-se por agrupar o corpo de conhecimentos prescritos pelo poder, dando-lhe uma lógica interna e articulada em subtemas ou capítulos organizados em planos sucessivos. Criava-se, assim, o “conteúdo explícito” de cada disciplina com a seleção de objetos de ensino.

---

<sup>49</sup> A Reforma Capanema foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro a partir de 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu, dentre elas, a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária (cf. SAVIANI, 2004, p. 37).

<sup>50</sup> A exposição de motivos constituía-se como uma forma de justificar a decretação da nova estrutura do ensino secundário (cf. ROMANELLI, 2007, p. 134).

<sup>51</sup> Essas informações também são referenciadas por Oliveira et al. (1984, p. 24).

De acordo com Bunzen (2005b), desde o início do século XX até os anos 50, as antologias e as gramáticas eram instrumentos que se utilizavam nas escolas para o ensino do português, cada qual com suas próprias características (SOARES, 2001). Em meados dos anos 50, a partir de uma mudança na configuração do sistema educacional brasileiro, os livros didáticos de Língua Portuguesa começam a adquirir uma nova roupagem; inicia-se um processo de “configuração didática”, cujos resultados estão ainda presentes em muitos manuais: exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática (cf. BUNZEN, 2005b).

Na visão de Bunzen (2008), o momento histórico, social e econômico fez com que houvesse uma hibridação entre os gêneros **antologia**, **gramática** e **aula de língua portuguesa** na construção de um “novo” manual escolar. Em decorrência deste fator é que, na década de 60, segundo Bunzen, começa a produção de livros didáticos de língua portuguesa organizados em **unidades didáticas**. Essas informações vêm confirmar o que já foi apontado a partir de Soares (2002), ou seja, com as mudanças ocorridas a partir dos anos 1950 no conteúdo da disciplina português, gramática e texto passaram a conviver num mesmo manual a partir dos anos 1960.

Ainda nesta perspectiva, Batista (1999) aponta que é a partir dos anos de 1960 e 1970 que os livros didáticos, para o ensino de Português de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, passam a organizar-se “em torno de um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura, da redação, da linguagem oral e do aprendizado gramatical” (p. 549). Segundo a visão do autor, a idéia da *unidade* já estava circulando na esfera escolar antes mesmo de ser designada como conjunto de atividades. A introdução do termo *unidade* para designar “os grupos de atividades em torno dos quais os livros didáticos se organizam só se deu, ao que parece, mais tarde” (BATISTA, 2004, p. 46):

nas coleções de Ferreira, o termo só vai aparecer na série didática publicada na década de 1980 (Ferreira, 1986). Outros autores de livros didáticos publicados ao longo do período entre as décadas de 1960 e 1980 também fazem uso da palavra mais tarde. Em *Português através dos textos* (Guimarães, 1971), a autora organiza os grupos de atividades em torno dos tópicos gramaticais do programa e por eles são designados. Na coleção didática que, em seguida, publica (Soares, 1972; e Soares; Pereira, 1973), os grupos se organizam com base em tópicos relacionados a uma reflexão sobre a linguagem e o processo de comunicação. Somente em *Novo Português através de textos*, a autora (Soares, 1984) passa a utilizar o termo “unidade” para designar os conjuntos de atividades. (BATISTA, 2004, p. 46)

Assim sendo, conforme Batista (1999),

a tradição recente dos livros didáticos de Português de 5ª a 8ª séries é a de apresentar unidades construídas de modo complexo, buscando articular os diferentes saberes e ordens de saberes em jogo, e de se estruturar predominantemente de modo a propor atividades e exercícios, nos quais deverão ser desenvolvidas as habilidades visadas (BATISTA, 1999, p. 549).

Como lembra Bunzen (2005b), retomando Carbone (2003), as unidades didáticas estão vinculadas à modernização tecnocrática do sistema escolar e se apresentam como: i) unidades de conteúdo articuladas a um programa de ensino; ii) unidades de tempo baseadas no calendário escolar; iii) instrumentos de normalização das atividades (observar, ler, responder questionários, etc.). Assim, concordo com Bunzen que as unidades didáticas apresentam uma formatação altamente codificada que permite aos alunos e aos professores reconhecer os objetos de ensino e os movimentos discursivos típicos da cada unidade didática, uma vez que ela apresenta uma determinada ordem metodológica (BUNZEN, 2005b, p. 40). Além disso, a hibridação entre antologia, gramática e aula de português possibilitou a construção de um novo livro didático organizado em unidades didáticas, cuja nova configuração é resultado de um momento histórico, social e econômico específico da educação brasileira.

Paralelo a este movimento de mudanças, é importante levar em consideração dois aspectos: primeiro, é nos anos de 1960 e 1970 que a produção de livros didáticos específicos para cada nível de ensino é ampliado, sendo que “para cada série, os autores selecionam objetos de ensino-aprendizagem específicos que são organizados em quatro volumes para o Ensino Fundamental e em três volumes para o Ensino Médio” (Bunzen, 2005b, p. 41); segundo, começa a aparecer também, nos anos 1970, o livro do professor, com respostas, comentários das questões e sugestões de avaliação em função da alteração na concepção de professor de língua portuguesa (Soares, 2001).

Todas essas mudanças que vêm permeando tanto a disciplina língua portuguesa, quanto os livros didáticos e, conseqüentemente, a unidade didática vêm confirmar o que Soares (2001) já apresentava, a presença de fatores externos (condições sociais, econômicas, culturais, políticas) e fatores internos (a natureza dos conhecimentos disponíveis, a formação de profissionais que atuam na área) influenciam de forma direta a constituição de uma disciplina curricular. Os livros didáticos que serão analisados, ou melhor, as suas unidades didáticas são resultado justamente de um movimento de deslocamentos, alterações e permanências na configuração e estruturação desse objeto em função dos diferentes fatores que atuaram neste período. Assim sendo, para entendermos a consolidação do nosso objeto de investigação, a unidade didática, precisamos situá-la no tempo (diferentes períodos) e no espaço (livro didático – esfera escolar) como caminho possível para encontrarmos elementos sócio-históricos na sua constituição.

## 2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS: UM OLHAR RETROSPECTIVO

A partir dos estudos linguísticos, do cenário político, dos documentos oficiais voltados para o ensino de língua portuguesa (Leis de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa Nacional do Livro Didático), busco considerar, neste capítulo, como esses elementos interferiram na produção da *unidade didática*. Como a unidade didática está, nesta pesquisa, diretamente relacionada ao do livro didático, conhecer o contexto de produção/circulação desse livro é conhecer o contexto de produção/circulação da unidade didática.

A unidade didática está inserida e se configura no interior de uma determinada esfera da atividade humana, a esfera escolar. Nesse sentido, sentimos a necessidade de apontar alguns dados históricos dessa esfera que, de certa forma, nos ajudam a compreender o contexto de produção e de circulação da unidade didática.

Conforme Soares (2001), durante várias décadas foi utilizada, nas escolas brasileiras para o ensino de Português, a *Antologia Nacional*<sup>52</sup>, composta por uma coletânea de textos de autores consagrados, portugueses e brasileiros. Neste período, era impensável um manual que fornecesse sugestões de exercícios, orientações metodológicas, explicação dos objetivos para auxiliar o professor em suas aulas. Em alguns casos, quando apareciam, essas orientações eram colocadas nos prefácios, mas muito genéricas, denominadas como “anotações esclarecedoras”<sup>53</sup>, dirigidas “aos alunos, aos que aprendem, não aos professores, aos que ensinam” (SOARES, 2001, p. 72). Bastava que o manual didático oferecesse os textos, numa antologia austera, que o professor, considerado bom leitor e conhecedor de língua e literatura, seria capaz de, autonomamente, definir uma metodologia de trabalho com textos, na sala de aula.

Até meados dos anos 1950, havia um incentivo à profissão docente por parte do governo federal, o qual procurava dar continuidade à política de valorização e expansão dessa profissão, pois “era preciso ter professores capacitados para acolher, apesar dos pesares, um número crescente de alunos” (LAURIA, 2004, p. 114). Por sua vez, o professor ministrava, no

---

<sup>52</sup> Conforme Soares, a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, perdurou no ensino de Português por 74 anos, teve 43 edições, sendo a primeira em 1895 e a última em 1969.

<sup>53</sup> Para Soares (2001), as “anotações esclarecedoras” são introduzidas por Daltro Santos na *Antologia Nacional*, em sua 25ª edição, de 1942.

máximo, 12 horas-aula semanais, sendo também remunerado pelas atividades desempenhadas extraclases, seja na preparação das aulas seja na correção de trabalhos dos alunos (cf. LAURIA, 2004).

Por mais árdua que fosse sua tarefa, ele tinha tempo para investir em seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, podia exigir bastante dos alunos, em face dos conhecimentos que, pelo concurso de ingresso, já comprovava ter, e também pelo aprimoramento que conquistaria à medida que se tornasse mais experiente (LAURIA, 2004, p. 115).

O que se esperava do professor de português nesse período era que esse profissional continuasse sendo o “guardião da língua, defendendo ardorosamente os cânones ditados pelos grandes autores, as regras gramaticais de muitas exceções, os arquipélagos do bem falar e bem escrever” (LAURIA, 2004, p.115).

Aos poucos, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, este cenário foi sendo alterado e o professor passa a ocupar outra função na sala de aula, não mais a de conhecedor da língua e da literatura, mas a de um profissional que vai sendo considerado “cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente, num movimento em que a profissão professor vai-se transformando em *trabalho* e o *profissional*, em *trabalhador*” (SOARES, 2001, p. 33)<sup>54</sup>. Como comentado anteriormente, esse processo de depreciação da função docente levou professores a criarem estratégias de facilitação no preparo de suas aulas, sendo a principal delas “transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios” (Soares, 1996, p. 125).

A partir dos anos 1950 e 1960<sup>55</sup>, os livros didáticos de Português começam a apresentar cada vez mais explicitamente uma *metodologia de ensino*, traduzida na didatização da leitura, em orientações para o professor, em exercícios e atividades a serem realizadas pelos alunos, confirmando uma tendência já anunciada nas “anotações esclarecedoras” introduzidas por Daltro Santos na Antologia Nacional.

No início dos anos 1970, chega às escolas brasileiras o livro didático *Estudo dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira<sup>56</sup>, coleção que, conforme Soares (2001), “foi uma

<sup>54</sup> Para ampliar a reflexão sobre ensino e trabalho, sugerimos a leitura do livro **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**, de Ana Raquel Machado. Londrina: Eduel, 2004.

<sup>55</sup> De acordo com Soares (2001), os livros didáticos das demais disciplinas também sofrem modificações semelhantes. No livro **Que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico**. Biblioteca Central. Serviço de Informação sobre Livro Didático. Campinas: Unicamp, 1989, é possível encontrar uma listagem de obras produzidas no período de 1930 a 1987, tanto na produção científica quanto nos documentos oficiais, envolvendo o livro didático de diferentes áreas.

<sup>56</sup> Conforme Soares, Reinaldo Mathias Ferreira era professor de Português de um colégio estadual, professor de ensino superior no Paraná, da disciplina que então se denominava Didática Especial de Português.

das primeiras, se não a primeira, a oferecer aos professores o ‘seu’ livro, com explicitação dos objetivos do manual didático, orientações metodológicas, sugestões de atividades e, o que seria impensável até os anos 60, as respostas dos exercícios” (p. 71).

É provável que nenhum livro didático representativo de determinado período tenha reunido um conjunto tão expressivo de estratégias capazes de dar visibilidade a algo que se pretendia vender como realmente novo no mercado quanto a coleção Estudo Dirigido de Português (LAURIA, 2004, p. 199).

Além disso, a coleção oferecia sugestões de provas (propunha até o valor a ser atribuído a cada questão proposta) e teste de sondagem. A coleção de Ferreira oferecia uma possibilidade real de agradar a uma nova clientela escolar que buscava ter acesso ao conhecimento, “mas não se mostrava tão disposta a fazê-lo despendendo o esforço que o conhecimento real exige” (LAURIA, 2004, p. 198).

É a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980 que cresce e diversifica-se a produção de obras e autores didáticos, ocupando um lugar importante no mercado editorial. Além disso, as coleções figuravam novas estratégias de apresentação de seus objetos de ensino que na maior parte das vezes se diferenciava das coleções anteriores (cf. LAURIA, 2004). A partir dos anos 1990 até os dias atuais, percebe-se a existência de um grande investimento por parte do governo no segmento de didáticos, com um sensível interesse dos gestores das políticas públicas por uma “espécie de saneamento no material didático a ser distribuído em escolas de todo o Brasil” (LAURIA, 2004, p. 294).

Se o livro didático foi sofrendo essas e tantas outras alterações ao longo dos tempos tendo em vista o ensino e aqui, especificamente, o ensino de língua portuguesa, há uma questão relevante a ser levada em conta: como os estudos linguísticos, o cenário político, os documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa Nacional do Livro Didático) interferiram na produção da unidade didática? Esses e outros pontos serão considerados a seguir.

## **2.1 No cenário dos anos 1960: mudanças nos domínios do ensino de língua portuguesa**

Até a chegada dos anos 1960, há a ocorrência de diferentes fatores políticos que influenciaram o desenvolvimento brasileiro, cujas repercussões atingiram fortemente o campo



educacional. A Revolução de outubro de 1930<sup>57</sup> sinalizava na direção de se considerar a educação como uma questão nacional. No início do Governo provisório liderado por Getúlio Vargas, o mineiro Francisco Campos, indicado para assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública, criação avaliada como inicial diante do pequeno empenho de governos anteriores na educação, baixou um conjunto de seis decretos<sup>58</sup>, conhecidos como reforma Francisco Campos (ROMANELLI, 2007, SAVIANI, 2004, LAURIA, 2004), o que proporcionava, de certa forma, um avanço importante no sentido da regulamentação, a nível nacional, da educação brasileira.

Logo a seguir, em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propondo-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional, esboçando também as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. Como documento de política educacional, o Manifesto pode ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX (cf. SAVIANI, 2004). Pouco tempo depois, para auxiliar no campo de formação de professores, na Universidade do Brasil, ocorreu a criação da Faculdade Nacional de Filosofia<sup>59</sup>, pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, às quais se acrescentou uma seção especial denominada Didática. Dois anos mais tarde, em 1934, substituindo Francisco Campos no Ministério da Educação, Gustavo Capanema deu sequência ao processo de reforma educacional, interferindo no ensino superior e, posteriormente, nos demais níveis de ensino por meio de leis orgânicas do ensino também conhecidas como Reforma Capanema. Na leitura de Lauria (2004), essa Reforma ficou conhecida por trazer como novidades a disposição clara de formar uma consciência humanista e patriótica muito baseada em práticas educativas voltadas para Deus, a religião, a família e a pátria, assegurando um lugar para a educação religiosa, incluindo ainda a educação moral e cívica em toda a ação formadora da escola, apesar de ainda não ser disciplina.

---

<sup>57</sup> O que se convencionou chamar de Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica (cf. ROMANELLI, 2007, p. 47).

<sup>58</sup> Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Educacional de Educação; Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (cf. SAVIANI, 2004, p. 32; ROMANELLI, 2007, p. 131).

<sup>59</sup> A Faculdade Nacional de Filosofia foi considerada modelo para as demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país (SAVIANI, 2004).

Em virtude das novas necessidades e da falta de um plano de conjunto que permitisse uma ordenação unificada da educação nacional em seu todo, ocorre a promulgação da nova Constituição Federal em 18 de setembro de 1946, definindo que somente à União caberia a competência para “fixar as diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2004, p. 38). A partir dessa necessidade, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, encaminhou ao Presidente da República um projeto que se converteu na nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), número 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, que manteve a estrutura tradicional do ensino, organizada segundo o que já vinha sendo realizado pela legislação anterior:

1. Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância;
2. Ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programas de artes aplicadas;
3. Ensino Médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
4. Ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada antes (ROMANELLI, 2007, p. 181).

Conforme informações encontradas em Saviani (2004), Lauria (2004), Romanelli (2007) e Bunzen (2009), em essência, a LDB de 1961 pouco mudou em relação ao que vinha sendo realizado no campo educacional. A vantagem estaria talvez no fato de não ser prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, pois apostou no federalismo e na autonomia dos estados na definição de sua política pública educacional. Além disso, a LDB possibilitou o desaparecimento do caráter rígido dos programas para o ensino de cada disciplina escolar, que poderia ser desenvolvida e ampliada pelos programas estaduais, cabendo ao “Conselho Federal de Educação<sup>60</sup> competência para organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso” (FREGONEZI, 1999, p. 17), com a LDB de 1961. Esses elementos proporcionaram uma maior abertura para a elaboração dos currículos pelos estados, professores e também pelos próprios autores de livros didáticos.

Essa “liberdade” (LAURIA, 2004, p. 151) instaurada no início da década de 1960 começava a mudar a partir de 1964, com o regime militar, que buscava a qualquer custo “encarrilhar definitivamente o país nos trilhos do desenvolvimento” (LAURIA, 2004, p. 153). Tal regime deixou marcas no panorama da cultura e da arte, dentre elas é possível destacar: ameaças e censura na televisão, nos jornais, nas rádios, no cinema, na música, no teatro. Mas

---

<sup>60</sup> O Conselho Federal de Educação baixou instruções intituladas *Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português*, apresentando recomendações quanto ao desenvolvimento de atividades relacionadas à Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva, conforme Fregonezi (1999).

o que não se pode negar, conforme Lauria (2004), é que esse período não foi marcado somente pelas proibições e censuras, mas também pelo estímulo à produção, tanto na indústria, nos transportes quanto nas comunicações “constituindo-se uma época de paradoxos: nunca se proibiu – e produziu – tanta cultura” (p. 154). Na área educacional, a situação não foi diferente, pois houve muitos casos de professores perseguidos, livros condenados à fogueira da ditadura, discursos e posturas considerados suspeitos.

Paralelo a esse cenário político e educacional, colocam-se os estudos linguísticos no Brasil nos cursos universitários, iniciados pela tão recente implantação da Linguística no currículo mínimo das universidades (cf. GERALDI, SILVA & FIAD, 1996, p. 307). Como bem pontua Kato (1983), o decreto de implantação é de 1962, mas somente em 1963 essa disciplina é incorporada à grade curricular dos cursos de Letras, implantação avaliada como precoce, pois

[...] levou professores sem formação linguística a atuarem na base da improvisação, a ensinarem algo que nada tinha a ver com Linguística ou ainda a ministrarem essa matéria a duras penas, aprendendo Saussure<sup>61</sup> e Mattoso Câmara junto com os alunos (KATO, 1983, p. 52).

Esse momento inicial de inserção dessa disciplina acabou gerando alguns traumas justamente pela falta de um número suficiente de linguistas para constituir o corpo docente, conforme Geraldi, Silva & Fiad (1996). Segundo os autores, os horizontes que norteavam os estudos da linguagem eram outros, de modo especial a ideia de uma correção linguística que, preferencialmente, deveria seguir os moldes dos escritores bem sucedidos; também, as questões sobre as variedades linguísticas eram vistas, em alguns momentos, como desvio, em outros, como curiosidade; além disso, como os anos de 1960 ainda eram marcados pelos estudos filológicos (cf. ALTMAN, 2003, p. 77), a Linguística surgia como uma disciplina “marginal e novidadeira” (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996, p. 307), pois sua preocupação estava direcionada aos estudos sincrônicos.

E como não poderia deixar de ser, há nesse momento também um debate entre os linguistas teóricos, preocupados em adquirir e ampliar o conhecimento a respeito das línguas e da linguagem, e os linguistas aplicados, responsáveis pela aplicação dos conhecimentos produzidos pelos teóricos<sup>62</sup> (RODRIGUES, 1966).

<sup>61</sup> A influência de Ferdinand de Saussure decorre, principalmente, do *Curso de Linguística Geral* (CLG), livro publicado postumamente, organizado por dois amigos, Albert Sechehaye e Charles Bally, a partir de três cursos ministrados por Saussure na Universidade de Genebra (cf. NORMAND, 2009, p. 8).

<sup>62</sup> *Tarefas da Linguística no Brasil* (1966) é um dos trabalhos publicados pelo Professor Aryon, onde o estudioso coloca em evidência vários problemas de natureza linguística que precisavam ser levados em conta, no Brasil, a partir dos anos 1960. Rodrigues (1966), então, apresenta diferentes tarefas da Linguística pura, uma ciência em si e por si, e da Linguística aplicada, aquela que faz uso dos conhecimentos produzidos pela linguística teórica para resolução de problemas práticos.

No dizer de Rodrigues (1966), a aplicação dos conhecimentos da linguística pura ao ensino de línguas devia distinguir diferentes situações como o ensino do português como língua materna, o ensino do português como língua estrangeira e o ensino de línguas estrangeiras a falantes de português. Para o estudioso, o ensino do português como língua materna, como se praticava naquele período nas escolas primárias e secundárias, se ressentia de várias deficiências, a principal delas o seu baixo rendimento médio. As causas, no dizer do linguista, eram de natureza pedagógica, pois toda a pedagogia linguística depende do conhecimento de características estruturais e sociolinguísticas da língua, que na visão do autor, auxiliaria os pedagogos na preparação do material didático. Dessa forma, seria tarefa da LA a comparação de variedades do português, com vistas à elaboração de material, para o ensino da pronúncia culta.

Passado esse período mais instável, a Linguística vai apresentando os seus resultados e ocupando um espaço próprio. Segundo Geraldi, Silva & Fiad, (1996), “descrever o dialeto de uma comunidade isolada ou debruçar-se sobre a obra de um autor do século passado já não são atividades em conflito no mundo das letras: são preocupações diferentes, com objetivos diferentes” (p. 308). Para os autores, há uma característica marcante nesta história, pois a Linguística, desde os seus primórdios, teve que dizer a que veio.

Em meio a todo esse cenário, o que dizer sobre o livro didático de língua Portuguesa e suas respectivas unidades didáticas? De forma geral, a produção de livros didáticos passou por um período em que os autores tinham uma relativa liberdade para elaboração do material, em virtude de uma concessão prevista numa pequena frase do item “Amplitudes e desenvolvimento das matérias”, da LDB de 1961, assegurando liberdade aos autores de livros didáticos, pois não apresentava instruções exclusivas para a elaboração desse material (cf. LAURIA, 2004):

O caráter formador e doutrinário de outros tempos, ancorado no tripé temático pátria-moral-família, dava lugar a um sugestivo silêncio, capaz de gerar a coexistência de obras um pouco mais diversificadas, o que seria, em certa medida, inédito para um segmento editorial que tradicionalmente não podia descumprir a ordem vigente (LAURIA, 2004, p. 160).

Nesse período, algumas coleções didáticas foram representativas: a coleção *Português*, de Domingos Paschoal Cegalla, publicada pela Companhia Editora Nacional, iniciada já na década anterior, manteve-se no mercado até o final dos anos 1970, sempre com bons indicadores de venda. Também, a coleção de Raul Moreira Léllis, *Português no Ginásio*, e de

José Cretella Júnior, *Português*, lançadas com êxito nos anos de 1950, foram editadas até 1966, embora com uma redução progressiva nas tiragens (LAURIA, 2004, p. 160).

Juntamente com essas obras, mas “reveladora [...] dos efeitos de uma diversificação de tendências no ensino de língua abonada pela legislação federal” (LAURIA, 2004, p. 160), surgiu uma coleção inovadora, considerada um “bom exemplo da abertura política deste período em relação aos conteúdos e metodologias de ensino” (BUNZEN, 2009, p. 58). Trata-se do lançamento da coleção *Português através de textos*, de Magda Soares Guimarães<sup>63</sup>.

A coleção didática *Português através de textos*, de Magda Soares Guimarães, foi publicada pela Companhia Editora Nacional nos anos 1960, destinada ao ensino ginásial, sendo lançada no período em que estava em vigor a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que denominava as quatro primeiras séries do curso secundário de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries ginásiais. A estrutura física do livro é semelhante a outros publicados naquela década<sup>64</sup>: possui dimensões entre 13,5cm x 20,0cm, apresenta capa em papel-cartão com cores variáveis de uma série para outra como azul, laranja, verde<sup>65</sup>. O título do livro aparece distribuído na capa de forma sucinta, seguido da série a que se destina a obra e o nome da autora da coleção.

Em virtude de essa obra ser objeto da minha investigação, há outras informações referentes ao seu processo de produção e circulação que podem ser consideradas. Tomando como suporte o texto de Lauria (2004), encontrei dados do momento inicial de Magda Soares Guimarães no processo de entrada para o mercado editorial. Segundo Lauria, quando professora da rede pública e particular na Belo Horizonte nos anos 1960, a autora mineira, Magda Soares Guimarães, utilizava em suas aulas a obra de Raul Moreira Léllis<sup>66</sup>, a qual era composta de Gramática e Antologia. Entretanto, os exercícios apresentados na obra de Léllis não agradavam tanto; assim, Guimarães buscava formular seus próprios exercícios para os seus alunos:

Num mimeógrafo a álcool, ela produzia as atividades e, sem saber, seu futuro como autora de livros didáticos. Entre 1964 e 1965, a notícia de uma professora que criava exercícios de gramática a partir de textos com muita competência chegou aos ouvidos de um editor-comerciante local, Bernardo Álvares, antigo distribuidor de livros jurídicos. Dotado de bom tino comercial, ele vislumbrou naquele material a gênese de uma coleção didática que poderia ser lançada série a série – sua primeira experiência nesse campo (LAURIA, 2004, p. 161).

<sup>63</sup> Nome que assinava à época, conforme Lauria (2004) e Batista (2004).

<sup>64</sup> Conforme Batista (2004).

<sup>65</sup> Não encontrei referências sobre a cor utilizada na capa do volume da 4ª série ginásial, como também não localizei nenhum exemplar dessa série, conforme já havia comentado anteriormente.

<sup>66</sup> Lauria entrevistou a Professora Magda Soares, por meio da qual obtive grande parte dos dados sobre as coleções da autora.

Para Lauria (2004), o êxito do trabalho realizado por dois iniciantes na produção de coleções didáticas “foi monumental” (p. 161) por ter obtido uma excelente aceitação pelos professores de português, adotada no país inteiro, comprovado pelas sucessivas edições, sendo aproximadamente 10 de cada volume em mais ou menos 4 anos. Lauria (2004) questiona-se sobre o motivo de tamanho êxito dessa obra, respaldada tanto por professores quanto por alunos que utilizaram *Português através de textos*. O sucesso da obra, para Lauria, é resultado de uma combinação de fatores: a) obra de projeção nacional, articulada em torno dos conhecimentos gramaticais e recursos linguísticos textuais; b) apresentação de uma nova concepção de ensino de língua diferenciada em relação ao que vinha sendo praticado; c) escolhas estratégicas importantes, profundamente relacionadas a mecanismos de interlocução com o aluno<sup>67</sup> e especialmente o professor<sup>68</sup>.

No dizer de Lauria (2004), o enorme sucesso de público e de crítica, apoiado em fatores que elevaram a obra de Magda Soares a um patamar que outros autores pretenderam alcançar e cujo estilo muitos tentaram imitar, garantiu à coleção uma visibilidade que se estendeu por todo o país. Além disso, conforme pontua a autora, da segunda metade dos anos 1960 até o início dos anos 1970, a coleção *Português através de textos* deu “renome a sua autora, fez a alegria da pequena editora mineira e proporcionou a professores e alunos novos caminhos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa<sup>69</sup>” (p. 175).<sup>70</sup>

---

<sup>67</sup> As formas de interlocução com o aluno serão descritas e analisadas nos próximos capítulos ao trabalhar com as unidades didáticas.

<sup>68</sup> Conforme dados de Lauria (2004, p. 163), a coleção de Magda Soares Guimarães prevê alguns mimos especiais aos professores, sendo agraciados com pequenas mas significativas atenções, para que a sua obra fosse adequadamente utilizada, principalmente pela presença inédita de um *Manual do Professor*. Segundo a autora, pelo fato de a coleção primar pela clareza e pelo detalhamento de pontos de apoio na utilização da obra para o trabalho do professor, é avaliada como inovadora considerando o período de anos de 1960. Entretanto, é importante destacar que, conforme pontua Soares (2001, p. 71), no início dos anos 1970 chega às escolas a coleção didática *Estudos Dirigidos de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, sendo “uma das primeiras, se não a primeira, a oferecer aos professores o “seu” livro, com explicações dos objetivos do manual didático, orientações metodológicas, sugestões de atividades e, o que seria impensável até os anos 60, as respostas dos exercícios”. Isso sinaliza que o livro de Reinaldo Mathias Ferreira, ao ser publicado, seguiu um modelo já inaugurado pela autora Soares, conforme pontuado por Lauria (2004), embora a própria Soares (2001) diga no artigo de 2001 que quem inaugura esse tipo de material é Reinaldo Mathias Ferreira.

<sup>69</sup> Ainda conforme informações de Lauria (2004), Soares, sempre ligada às suas atividades acadêmicas, volta a publicar livros didáticos nos anos de 1980, intitulados *Novo Português de textos*. Já nos anos 1990, é publicada a coleção *Português através de textos*. Nos anos 2000, um sonho da autora se torna realidade: ocorre o lançamento da coleção que integra todo o Ensino Fundamental, da 1ª à 8ª séries, intitulada *Uma proposta para o letramento*, desenvolvendo um trabalho didático para as práticas sociais da leitura e da escrita.

<sup>70</sup> No texto de Lauria (2004) não constam pontualmente qual a concepção de ensino de língua diferenciada em relação às anteriores. Na análise das unidades didáticas da Coleção *Português através de textos*, buscarei apresentar alguns desses dados.

## 2.2 No cenário dos anos 1970: novas mudanças nos domínios do ensino de língua portuguesa

O panorama histórico-político referente à segunda metade dos anos de 1960 invade também o início dos anos de 1970, principalmente pelo já instaurado governo militar, com interesses fortemente marcados por questões ideológicas, políticas, econômicas e sociais. O campo educacional não passou despercebido pelo governo, pois tal espaço serviria para o “controle ideológico da população, por meio de acordos de cooperação técnica, difusão de sistemas e técnicas de aprendizagem pouco conhecidos ou utilizados até então” (LAURIA, 2004, p. 178). Para atender essas necessidades, é aprovado o novo modelo para o ensino nas escolas brasileiras, a saber, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixando princípios básicos para o ensino de 1º e 2º graus:

- a) integração vertical (dos graus, níveis e séries de ensino) e horizontal (dos ramos de ensino e das áreas de estudo e disciplinas);
- b) continuidade (formação geral) – terminalidade (formação especial);
- c) racionalização – concentração, voltado à eficiência e produtividade com vistas a se obter o máximo de resultados com o mínimo de custos;
- d) flexibilidade;
- e) gradualidade de implantação;
- f) valorização do professorado;
- g) sentido próprio para o ensino supletivo (SAVIANI, 2004, p. 43).

Conforme informações localizadas em Saviani (2004), a partir da fixação desses princípios básicos para a educação, foi possível chegar a uma estrutura que, em lugar de um curso primário com duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, se estabeleceu um ensino de primeiro grau com duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. O que nos diz Saviani é que em lugar de um ensino subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, abrigando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais<sup>71</sup>.

Conforme Travaglia, Araújo e Pinto (1986), o ensino denominado polivalente e profissionalizante ensaiado nos anos de 70 é exemplar, justamente por estar voltado à

---

<sup>71</sup> Para Saviani (2004), a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau enfrentou vários desafios; como consequência, foi revogada pela Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982. Embora a profissionalização não tenha sido excluída, ela perdeu o caráter universal e compulsório de que se revestia na Lei n. 5.692/71.

formação de mão-de-obra para a indústria em fase de expansão, alternativa de emprego para uma clientela que estava fora dos bancos escolares universitários.

Além da unificação do primário e do ginásio no agora chamado ensino de 1º grau, de 1ª a 8ª séries, e da transformação do antigo colegial em 2º grau profissionalizante, outras alterações também se faziam presentes como, por exemplo, a inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde como obrigatórias no currículo; a fixação de um núcleo comum e de uma parte diversificada no currículo; a preocupação com o estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (LAURIA, 2004).

A própria concepção de ensino de língua nesse período acompanha as mudanças que vêm se colocando: há a influência da psicologia no meio educacional, a teoria behaviorista com seu método de estímulo-resposta, a Teoria da Informação e seus elementos da comunicação. Também, o próprio ensino de língua materna se via envolvido nesse cenário de tendências e mais ainda, precisava preparar o espaço para incluir a disciplina de Comunicação e Expressão, voltada para a segunda metade do 1º grau, substituindo o denominado Português. Os objetivos do ensino estavam justamente voltados para a comunicação, para que o aluno pudesse aprender a se comunicar por meio da emissão e recepção de mensagens, sendo a língua materna o instrumento mais adequado para isso. Ou seja, o ensino de língua era visto sob a ótica da teoria da comunicação, de “desenvolvimento do *uso* da língua”, (SOARES, 2002, p. 169), buscando valorizar nas aulas de português a linguagem oral e não mais o ensino restrito à gramática como ocorria na década anterior (RODRIGUES, 2012).

Nesse mesmo cenário se colocam os estudos linguísticos, agora já com avanços com relação à década anterior. Para Altman (2003) foi na década de 1970 que a Linguística rompeu, de fato, com a tradição dos estudos filológicos; por conseguinte, essa relação dicotômica entre Filologia/Língua Portuguesa (Teoria Gramatical) e Teoria Literária torna-se mais evidente nesse momento. É nesse período que “a Linguística Brasileira reivindica para si o estatuto de cientificidade em matéria de linguagem” (ALTMAN, 2003, p. 278). As questões relativas ao ensino de línguas, sobretudo a materna – o português – estava no centro dos debates, na medida em que cresciam as pesquisas linguísticas. Entretanto, muito dessas pesquisas publicadas se tornaram inacessíveis aos professores de ensino médio ou mesmo de nível universitário não iniciados nessa teoria, em razão de a Linguística do Brasil absorver, superficialmente, “métodos e teorias originários de centros de pesquisa estrangeiros” (ILARI, 1985, p. 68). Por esse motivo, “grande parte da produção linguística brasileira havia se



afastado da motivação pedagógica” (ALTMAN, 2003, p. 285), pois, apesar das muitas teorias linguísticas elaboradas, não havia maior explicação destas para com os professores e nem uma maior articulação com a prática de ensino de língua portuguesa em sala de aula.

Outras questões sobre o ensino de língua materna também estão presentes no texto publicado em 1975, *O ensino da língua materna: alguns objetivos e alguns problemas*, onde Rodrigues pontua que o ensino foi marcado pelo desenvolvimento apenas de uma função, a metalinguística, bloqueando o exercício de todas as demais funções da linguagem. Em decorrência desse fator, ocorreu a adoção de uma variante-modelo de língua, desconsiderando as numerosas minorias linguísticas. Com isso, a escola acabou dominada por diferentes preconceitos linguísticos, alimentando a noção de que a língua portuguesa só comporta uma forma padrão válida de língua e de que no Brasil não há dialetos, pois as variedades linguísticas regionais não são levadas em conta.

Em decorrência desses preconceitos, conforme Rodrigues (1975), não há esforços para elaborar materiais didáticos adequados regionalmente, e pouco se busca qualificar os professores que atuam nas diferentes regiões dialetais. Na visão de Rodrigues, há uma saída para mudar tal realidade: instruir professores e alunos e os diferentes agentes elaboradores de materiais didáticos sobre a variedade linguística. Esse conhecimento está ligado a uma das áreas da Linguística, a Sociolinguística, que possibilita ao indivíduo conhecer que a “língua é um complexo de variantes, que todas essas variantes são positivas e válidas, e que a soma delas todas, e não apenas uma ou outra, que constitui a Língua Portuguesa”, conforme bem pontua Rodrigues (1975, p. 29).

O que fica muito marcado nas palavras desse autor é a divulgação dessas novas áreas, a linguística e a sociolinguística, como possibilidade, caminho para resolver os problemas do ensino de língua materna, pois seria tarefa da Linguística, como nova área que se colocava naquela época, orientar as pesquisas e o ensino de língua materna.

Ainda no cenário dos estudos linguísticos do final dos anos de 1970 e início dos anos 1980 se instaura, no Brasil, o denominado *o discurso da mudança* (DE PIETRI, 2003), produzido em virtude do interesse da Linguística pelas questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa. No dizer De Pietri (2003), esse discurso tem por característica argumentar quanto à necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino, cuja argumentação se realiza amparada na divulgação de teorias linguísticas, sociológicas e/ou sociolinguísticas, que fornecem subsídios para demonstrar a procedência da concepção de

língua/linguagem apresentada pela Linguística, bem como os problemas advindos da própria concepção de língua e de ensino que pretendia modificar<sup>72</sup>.

Paralelo a esse discurso, também era divulgada uma imagem tradicional de ensino de língua portuguesa, apresentada por um “determinado grupo de linguistas” comprometidos com o projeto de renovação do ensino de língua portuguesa (ANGELO, 2012, p. 55, nota 2).

Cercada por esse cenário, se encontrava a escola, que a partir de década de 1960 e segunda metade dos anos de 1970 passa a receber o dobro de alunos, no ensino primário e o triplo, no ensino secundário<sup>73</sup>, em virtude do movimento de democratização do acesso à educação. As classes pouco privilegiadas, que estavam fora dos bancos escolares, passam a ter direito de frequentar a escola, que estava quase exclusivamente a serviço das camadas privilegiadas da sociedade. Como a escola não estava preparada para receber essa nova clientela, esse fato levou, nos anos 70, à configuração dos fenômenos denominados “crise da escola” e “fracasso escolar”<sup>74</sup> (SOARES, 1997). Esse ambiente de “crise” afetou diretamente o ensino de Português, pois, conforme Soares (1997), nele foram encontrados os principais indicadores da incompetência escolar, a saber, o alto nível de repetência na primeira série, demonstrando a incapacidade da escola em ensinar a ler e a escrever; e o péssimo desempenho da expressão escrita dos alunos concluintes do ensino médio, submetidos a provas de redação nos vestibulares.

Todo esse conjunto de elementos, envolvendo aspectos políticos, educacionais e linguísticos, se constitui como pano de fundo para a produção dos livros didáticos com suas respectivas unidades didáticas dos anos 1970 que, de certa forma, precisavam atender às novas exigências e necessidades do período.

Juntamente com outras coleções didáticas lançadas nesse período<sup>75</sup>, foi publicada a coleção *Comunicação e Expressão, processo auto-instrutivo* (PAI), de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos, na época em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

<sup>72</sup> Esse discurso da mudança se materializa em publicações variadas que surgem nesse período para apontar caminhos de como entender e explicar essas mudanças no ensino de Português: *O texto na sala de aula* (1984), coletânea organizada por João Wanderley Geraldi; *A Linguística e o ensino de língua Portuguesa* (1985), de Rodolfo Ilari; dentre outras, conforme Soares (1997, p. XII).

<sup>73</sup> Romanelli (2007).

<sup>74</sup> No final dos anos 70 e início dos 80, eclode um grande número de trabalhos e pesquisas voltadas para a falência do processo de alfabetização, as “deficiências” de expressão oral e escrita de crianças e jovens. Obras como *Crise na linguagem: a redação no vestibular*, de Maria Thereza Fraga Rocco (1981); *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*, coletânea organizada por Regina Zilberman (1982); *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, de Lígia Chiappini Leite (1983), são representativas desse momento de denúncia, na produção intelectual, sobre o ensino de Português (cf. SOARES, 1997).

<sup>75</sup> *Comunicação em Língua Nacional*, de J. Milton Benemann e Myrian Zahur Elias (Editora Ática); *Tempo de Comunicação*, de Ada Natal Rodrigues e Arlete Azedo de Paula (Editora Abril Cultural), conforme Lauria (2004).

Nacional, a 5.692/71, vigorava nas escolas brasileiras. Nesse período ocorreu a substituição da nomenclatura 1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries ginasiais pela nova estabelecida: 5ª, 6ª, 7ª, 8ª séries do ensino de primeiro grau.

A coleção apresenta uma capa colorida, tendo como pano de fundo a cor azul e marrom, variando de acordo com a série para a qual é destinada<sup>76</sup>. A dimensão do livro é de 26 cm x 19 cm que, conforme Batista (1999), termina por alcançar sua forma padrão atual. É possível observar que a encadernação passa a ser feita a partir de métodos mais modernos, a qualidade do papel se torna superior com relação ao exemplar anteriormente apresentado, assim como a qualidade da impressão é ampliada e os recursos visuais são mais modernos (Batista 1999)<sup>77</sup>.

Se a palavra de ordem era *comunicação*, a coleção de Mesquita e Martos atendia, ao menos no título, às exigências da LDB nº 5692, a qual se “encarregou de mudar a feição dos livros didáticos logo no início dos anos 1970” (LAURIA, 2004, p. 46). “O termo comunicação substituiu o termo texto nos títulos dos livros didáticos, e em suas páginas os estudantes passaram a conviver com a terminologia da teoria da comunicação”<sup>78</sup> (AZEREDO, 1996, p.108). Certamente, os livros didáticos de português, ou melhor, de comunicação e expressão, que não atendessem a essa nova exigência que se colocava nos anos 70 a partir da LDB de 1971 certamente estariam ameaçados, pois talvez deixariam de ser adotados e utilizados pelos professores. Consequentemente, os autores de livros didáticos apressaram-se em atualizar suas propostas de livros didáticos (cf. AZEREDO, 1996).

### **2.3 No cenário dos anos 1980: desafios nos domínios do ensino de língua portuguesa**

Muito do que já vinha sendo colocado nos anos de 1970 se acentua nos anos de 1980, seja no campo político, econômico seja no campo educacional. A situação educacional que se instaurou a partir das reformas instituídas pela ditadura militar passou a ser alvo de críticas em

---

<sup>76</sup> Também não encontrei referências sobre as cores utilizadas nas capas dos volumes da 5ª e 7ª séries do Ensino de 1º Grau.

<sup>77</sup> Soares (1996) já dizia que a nova configuração da estrutura física dos livros didáticos está relacionada com o processo de industrialização do país, trazendo rápido desenvolvimento da indústria gráfica que se tornou apta a responder às novas demandas de material didático para atender às novas condições educacionais.

<sup>78</sup> Nesse período, teve relevância o texto *Linguística e Comunicação*, ensaio clássico em que Roman Jakobson discrimina seis funções da linguagem (referencial, expressiva, conativa, metalinguística, poética e fática) correspondentes aos seis fatores da comunicação, tornando-se a principal referência teórica da nova abordagem da língua.

meados da década de 70, que se intensificaram ao longo dos anos 80, principalmente pelos educadores, organizados em associações de diferentes modalidades, preocupados com o significado social e político de uma educação pública de qualidade, aberta a toda a população<sup>79</sup>. Além disso, a preocupação dessa categoria estava voltada aos aspectos econômico-corporativos de caráter reivindicatório, expresso pelos movimentos de greve que surgiram fortemente nesse período, intensificados nos anos de 1980, estendendo-se até os anos de 1990<sup>80</sup> (cf. SAVIANI, 2004). Essas preocupações instigavam mudanças no campo educacional, o que implicaria também alterações na legislação em vigor, cuja oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil, com a elaboração da nova Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, consagrando muitas das aspirações da comunidade educacional e dos movimentos sociais.

Esse processo de redemocratização política do país que possibilitou o direito à educação desde o zero ano de idade, gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, dentre tantos outros avanços.

Nas questões de ensino voltado à língua materna, a chegada dos anos 80 “deflagraria um intenso processo de revisão e questionamento do ensino em vigor, voltado a uma reconceptualização de objetivos, pressupostos e procedimentos” (GERALDI, SILVA e FIAD, 1996, p. 311-312). No dizer dos autores, esse processo era resultado da já referida crise do ensino e da utilização de paradigmas emergentes das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento. É nesse momento, meados da década de 1980 até início da década de 1990, que alguns estados brasileiros, especificamente das regiões sudeste e sul, procuram elaborar propostas curriculares na “tentativa de garantir o espaço político que fora perdido para as determinações federais de base tecnicista e desenvolvimentista” (LAURIA, 2004, p. 218). Do que foi publicado no período, GERALDI, SILVA e FIAD (1996) selecionaram quatorze

---

<sup>79</sup> Para Saviani (2004), entidades de cunho acadêmico-científico, voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade estavam preocupados com uma educação pública de qualidade. Segundo o autor, nesse âmbito encontram-se a Associação Nacional de pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPED), criada em 1977, o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), organizada em 1978, e a Associação Nacional de Educação (ANDE), fundada em 1979, todas se reuniram para organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), tendo a primeira se realizado em 1982.

<sup>80</sup> Nessa preocupação, estavam envolvidas entidades sindicais dos diferentes estados do país, articuladas em âmbito nacional pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), conforme Saviani (2004).

Planos<sup>81</sup>, Programas e Propostas Curriculares elaborados por diferentes autores, sendo esses predominantemente professores de língua portuguesa de primeiro e segundo graus, das redes oficiais de ensino. Além disso, esses autores participavam de equipes técnicas de órgãos governamentais, durante o período de discussão e preparação dos documentos. Para GERALDI, SILVA e FIAD (1996), os documentos elaborados tinham um interlocutor certo, a saber, professores de língua portuguesa de primeiro e segundo graus das redes oficiais de ensino estaduais ou municipais, pois a própria escrita dos textos possuía uma linguagem acessível aos professores das ideias sobre o “ensino de português que estavam sendo discutidas primeiro nas universidades, depois nas secretarias de Educação” (p. 314).

Todas essas propostas que se colocavam nos anos 80, de certa forma, tentavam buscar subsídios para auxiliar a escola pública que continuava imersa na crise iniciada nas décadas anteriores. A escola apresentava índices altíssimos de repetência e evasão, pois muitos estudantes que tinham acesso à escola encontravam “grande dificuldade para permanecer nela e, o que é mais relevante, aprender nela e por meio dela” (LAURIA, 2004, p. 219). O próprio nome da disciplina não atendia mais as exigências dessa década:

na verdade, os protestos contra as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* não representavam apenas um desejo de retorno à denominação anterior, *português*, mas significava a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna (SOARES, 2002, p. 170-171).

---

<sup>81</sup> Os documentos manuseados pelos autores são: a) São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1986 (2ª versão) e 1991 (4ª edição); b) Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. Programa de 1º grau. Língua Portuguesa. São Paulo, SME, 1985; c) Diário Oficial do Município de São Paulo. 31/12/1986. Secretaria Municipal de Educação e do Bem-estar Social. Programa de Primeiro Grau – Ensino Regular; Curitiba, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. Currículo Básico. Curitiba, SME, 1991; d) Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. “Língua: articuladora de visões de mundo”. Jornal Escola Aberta. Curitiba, SME, ano IV, nº 9, agosto/1987; e) Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação, Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba, Paraná, SEE, 1992. 2ª tiragem; Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Grupo de Língua Portuguesa. Língua: Mundo Vasto Mundo. Paraná, SEE, 1987, 2ª versão; f) Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovam o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, instituída pelo Decreto Presidencial nº 91372, de 26/06/1985. Relatório Final, Brasília, 1986; g) Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino. Uma contribuição para a Escola Pública do Pré-escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos. Florianópolis, Santa Catarina, SEE, 1991; h) Rio Grande do Sul, Secretaria do Estado da Educação. Educação para crescer. Projeto de Melhoria da Qualidade de Ensino. Português – 1º e 2º graus. Porto Alegre, RS, 1991-1995; i) Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Ensino, Departamento de Ação Pedagógica. Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 1991; j) Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. Superintendência Educacional. Programa de Língua Portuguesa e Literatura. 1º e 2º graus. Belo Horizonte, MG, 1987; Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Educação. Diretrizes Gerais para o Ensino de Pré-escolar e de 1º grau. Campo Grande, MS, 1989.

Assim, pelo Decreto Presidencial nº 91372 de 1986, do Conselho Federal de Educação, se viram eliminadas as denominações *comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa*, e recuperada a designação *português*, para os currículos de ensino primeiro e segundo graus.

Nesse cenário também se encontra o livro didático, para o qual, a partir da década de 80, passa a ser pensada e concretizada uma política pública mais consistente, cuja preocupação já vem de longa data, ou seja, desde 1920, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão específico que legislasse sobre a política do livro didático. A partir de então, a ação federal vem se aperfeiçoando nessa política, criando, então, em 30 de dezembro de 1938, pelo Decreto-lei nº 1006, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNDL), com a finalidade de regulamentar uma política nacional desse material (cf. FREGONEZI, 1999). Esse mesmo decreto delimitou e definiu o termo *livro didático*:

Art. 2º - § 1º - Compêndios são livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º - Livros de leitura de classes são os livros usados para leitura dos alunos em aula (FREGONEZI, 1999, p. 75).

Essa lei foi sendo “retocada ano a ano” (FREGONEZI, 1999, p. 46) até a chegada dos anos 1960 quando ocorre a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro didático (COLTED)<sup>82</sup>, que mudava a orientação política do livro didático no Brasil. Na década seguinte, 1970, foi implementado o sistema de co-edição de livros didáticos com as editoras nacionais, usando os recursos do INL; tal implementação foi desfeita no final da década de 1980 (BUNZEN, 2009, p. 69). Ainda nos anos 70, o INL criou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que, a partir de 1976 (Decreto-lei n. 77.107), passou a responsabilidade do PLIDEF para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Entretanto, no início da década de 1980, o PLIDEF foi gerenciado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e por meio do Decreto-lei nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, transformou-se no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (cf. OLIVEIRA et al., 1984; CASSIANO, 2007; LAURIA, 2004, BUNZEN, 2009).

---

<sup>82</sup> O COLTED foi criado sob o regime militar, a partir do acordo MEC/USAID estabelecido entre o governo brasileiro (MEC) e o governo americano (USAID), conforme HALLEWELL (1982).

Com a criação do PNLD, os livros didáticos utilizados em sala de aula passam a ser escolhidos pelos professores; além disso, ocorre a extinção do livro descartável<sup>83</sup>, pois o livro didático passa a ser reutilizado, permanecendo na escola por um período de três ou quatro anos. Conforme informações organizadas por Bunzen (2009), inicialmente, o PNLD estava voltado para a aquisição e distribuição dos livros via FAE, extinto em 1997, transferido posteriormente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), (NAKAMOTO, 2010).

Conforme Bunzen (2009),

[...] a avaliação da qualidade dos livros e da adequação da proposta pedagógica para as escolas públicas não era central na política pública. Por meio da compra dos livros, o Estado, no final dos anos 80 e nos anos 90, tornou-se cada vez mais parceiro do setor privado na compra de milhões de livros didáticos de um número, infelizmente, reduzido de editoras (BUNZEN, 2009, p. 70).

As coleções didáticas inscritas na década de 80 são afetadas direta ou indiretamente pelos diferentes fatores mencionados anteriormente e muitos outros que não foram descritos, mas que certamente aparecerão na descrição e análise das unidades didáticas. É nesse momento que se inscreve a coleção de Hermínio Geraldo Sargentim, autor que vinha recebendo destaque como autor de livros didáticos nessa década<sup>84</sup>. Pelas informações encontradas em Lauria (2004, p. 229), “a publicação *Momentos do Livro no Brasil*<sup>85</sup> afirma que, até 1983, esse autor tinha vendido cerca de 3,6 milhões de exemplares de suas coleções”<sup>86</sup>.

#### **2.4 No cenário dos anos 1990 a 2011: uma política pública de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos**

Com o avançar das décadas, vamos acompanhando o amadurecimento de muitas tendências e tentativas no contexto brasileiro, principalmente no campo educacional, que

<sup>83</sup> O livro descartável ou consumível, conforme Batista (2004), permanecia na escola por um período de um ano, sendo que aos alunos era permitido realizarem as atividades no próprio material, pois, além de um livro, “era um caderno de exercícios” (BATISTA, 2004, p. 58).

<sup>84</sup> Ao lado de clássicos como Magda Soares (Novo Português Através de Textos), Domingos Paschoal Cegalla (Português Fundamental e Hora da Comunicação), surgiam outras obras e autores: Reflexão e Ação em Língua Portuguesa, de Marilda Prates, Linguagem e Criatividade, de Samir Curi Meserani e Mary Kato, Comunicação em Língua Portuguesa, de Carlos Faraco e Francisco Moura, dentre tantos outros, (cf. LAURIA, 2004).

<sup>85</sup> PAIXÃO, Fernando. **Momentos do livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.

<sup>86</sup> Localizei outra coleção de Sargentim, com *layout* diferente de capa, provavelmente publicada em outro período dos anos 80, pois não consta indicação do ano como também não há ficha catalográfica.

passaram a ser assumidas especificamente pela voz oficial do estado, como resultado de medidas já iniciadas na década de 1980. Um exemplo dessa situação é o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciado logo após a promulgação da Constituição Federal em 1988, aprovada em 20 de dezembro de 1996, pela Lei n. 9.394, que fixou as novas diretrizes e bases da educação nacional. Para Saviani (2004), partindo do ponto de vista formal, diferentemente das décadas anteriores, em que tínhamos três leis regulando os aspectos fundamentais da educação, a saber, Lei n. 4.024/61<sup>87</sup>, Lei n. 5.540/68<sup>88</sup> e Lei n. 5.692/71<sup>89</sup>, com a nova LDB passamos a ter apenas “uma lei infraconstitucional normatizadora da educação em seus vários aspectos, unificando, portanto, a regulamentação do ensino no país” (p. 47).

No que diz respeito à organização do ensino, a LDB de 96 manteve, no ensino fundamental, a estrutura anterior, apenas alterando a nomenclatura ao substituir as denominações de ensino de 1º e 2º graus respectivamente por Ensino Fundamental e Médio. Além disso, ocorre a designação de *educação básica* como um nível escolar formado pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (cf. SAVIANI, 2004).

Logo após o lançamento desse documento oficial, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, vinha à tona outro importante documento: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), “espécie de preparação para uma série de documentos posteriores<sup>90</sup> que buscavam dar às diversas disciplinas um referencial curricular comum para todo o país” (LAURIA, 2004, p. 247). Conforme o próprio documento indica, os Parâmetros “procuram contribuir na busca de respostas a problemas identificados no ensino fundamental [...] que atendam às demandas da sociedade brasileira” (BRASIL, 1998, p. 50), ao mesmo tempo em que se configuram como uma proposta aberta e flexível, pois deve ser concretizada em parcerias com as decisões regionais e locais “sobre currículo e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores” (p. 50).

---

<sup>87</sup> A Lei n. 4.024/61 se converteu na primeira Lei de Diretrizes da Educação Nacional. Conforme Saviani (2004), “previa um curso primário de quatro anos, seguido do ensino médio com a duração de sete anos, dividido verticalmente em dois ciclos, o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente nos ramos secundário, normal e técnico (dividido em industrial, agrícola e comercial)” (p. 30).

<sup>88</sup> A Lei n. 5.540/68 tratava da reforma universitária, a qual procurava responder a duas demandas contraditórias: de um lado, jovens estudantes universitários e professores que reivindicavam a abolição da cátedra; de outro lado, grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar (cf. SAVIANI, 2004).

<sup>89</sup> Lei n. 5.692/71 estabelece um ensino de primeiro grau com duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, segundo Saviani (2004, p. 44).

<sup>90</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM – 1999); PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN + EM – 2002); PCN + EM e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM – 2006); Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM – 2008).



Na mesma esteira da LDB e dos PCN, se amplia o Programa Nacional do Livro Didático, iniciativa do Ministério da Educação que, além de comprar e distribuir o livro didático, passa a avaliá-lo para depois distribuí-lo de forma universal e gratuita a todos os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro.

Conforme pontuado por Batista (2003), a configuração atual do PNLD é resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro, sendo o ponto central o Decreto 91.542, de 1985, já mencionado, que passou de certa forma a fixar algumas características a esse objeto presente atualmente:

adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal. Assumindo essas características, o desenvolvimento do Programa esteve, desde então, condicionado, dentre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas centrais: a questão da *qualidade* dos livros que eram adquiridos e a das *condições políticas e operacionais* do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição (BATISTA, 2003, p. 27).

Entretanto, em meio a essas questões, surgia a preocupação com a qualidade desses livros didáticos que circulavam na esfera escolar, por vezes pouco qualificados, desatualizados, com problemas conceituais, ideológicos e metodológicos, ou seja, “muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir [...] o principal impresso utilizado por professores e alunos” (BATISTA, 2003, p. 28). Na tentativa de fazer circular “bons livros didáticos” ou livros melhor qualificados, o Ministério da Educação foi desenvolvendo diferentes ações na tentativa de melhorar a qualidade desse material, principalmente a partir de 1994, com a realização de mesa-redonda, seminários, reuniões, para o estabelecimento de uma política pública de livro didático que assegurasse qualidade e que permitisse a criação de critérios para a análise dessas coleções.

Com a política de avaliação dos livros didáticos instituída em 1996, o Estado procura exercer o controle<sup>91</sup> do currículo, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina de tal forma que a avaliação dispõe de três instrumentos principais, conforme destacado por Batista, Rojo e Zúñiga (2005): primeiro, critérios de avaliação do currículo no que diz respeito à seleção de conteúdos e à transposição didática, por meio de critérios de natureza metodológica; segundo, legitimação da avaliação que vai além de razões políticas, ou seja,

---

<sup>91</sup> No dizer de Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p. 53), os livros didáticos, por apresentarem tanto uma seleção de conteúdos quanto uma proposta de transposição didática, passaram a ser um objeto de especial atenção, “dotado de mecanismos específicos para controle de sua produção, escolha e uso para controle, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina, a partir do momento em que o Estado, progressivamente, ao longo do século XIX, se ocupa da instrução, construindo seus sistemas de ensino”.

conta com um corpo de especialistas dotados de autoridade para legitimar e amparar a avaliação<sup>92</sup>; terceiro, disponibilização do *Guia do Livro Didático*, com resenhas dos livros recomendados, como subsídio ao professor que escolhe e usa o livro.

Assim, no trajeto de discussões e avaliações, no final do primeiro semestre de 1996, são divulgados os resultados do processo de avaliação dos livros inscritos no PNLD/97 das áreas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries. No ano seguinte, divulga-se o PNLD/98, também para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Somente no PNLD/99 é que foram avaliados os primeiros livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. É nesse momento que se insere outra coleção didática de minha investigação, de Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa, *A palavra é sua*, publicada pela Editora Scipione, lançada após a LDB/96, destinada à 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

Os livros didáticos aprovados pelo PNLD de 1999 podiam ser adotados pelas escolas públicas brasileiras, as quais recebiam o chamado *Guia do Livro Didático*, composto por coleções já avaliadas que reuniam qualidade suficiente para serem utilizadas. Na análise dos livros pelos avaliadores, as coleções de 1999 eram classificadas em categorias: *excluídos, não recomendados, recomendados com ressalvas e recomendados* (cf. BATISTA, 2003). Essa classificação também foi sendo alterada ao longo das edições do PNLD, bem como houve a incorporação de outros elementos na avaliação<sup>93</sup>. No período da avaliação da coleção do Luft & Maria Helena<sup>94</sup>, a obra recebeu a menção de *recomendada com ressalvas*, ou seja, possuía “qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentasse, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer a sua eficácia” (BATISTA, 2003, p. 31).

Nesse momento, destaco um ponto importante já mencionado anteriormente no que se refere às classificações atribuídas às coleções e à escolha desses livros: meu interesse nesta pesquisa não está centrado na menção atribuída ao material selecionado para a análise, mas sim no livro selecionado pelos professores de língua portuguesa, independentemente da classificação recebida.

Em 2001, o Ministério da Educação lançou o documento *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*, elaborado por Antonio Augusto Gomes Batista,

---

<sup>92</sup> Conforme Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p. 50), desde 2001, a avaliação vem sendo desenvolvida sob a responsabilidade direta de universidades públicas, sob a supervisão da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF).

<sup>93</sup> A partir do PNLD de 1999 “eliminou-se a categoria dos não-recomendados, e, de modo articulado, acrescentaram-se, aos critérios de exclusão, a *incorreção* e *incoerência metodológica*, *recomendados com distinção*”. (BATISTA, 2003, p. 34).

<sup>94</sup> A coleção *A Palavra é Sua* foi aprovada três vezes consecutivamente pelo PNLD (1999, 2002, 2005), recebendo em todas as edições a mesma classificação, *recomendado com ressalvas*.

apresentando elementos do próprio processo de elaboração do documento, alguns elementos históricos do Programa, os impactos positivos do PNLD no que diz respeito aos padrões de qualidade dos livros, renovação da produção didática, aumento de novos títulos, dentre outros.

Conforme Batista (2005, p. 51), as solicitações de livros e sua avaliação seguem um determinado cronograma de atendimento, de acordo com o qual se altera a aquisição de livros para cada um dos segmentos do ensino fundamental, ou seja, cada atendimento é identificado por meio do ano em que o livro escolhido passa a ser utilizado nas escolas, como, por exemplo, PNLD 1999, 2002, 2005, 2008, 2011.

Segundo Batista, Rojo e Zúñiga (2005),

como, a partir do PNLD de 1998, os livros passaram a ser utilizados pelas escolas durante três anos, só se realiza um atendimento universal – isto é, para o conjunto dos alunos de um mesmo segmento – a cada intervalo de vida útil dos livros. Entre esse intervalo, realiza-se, anualmente, um atendimento parcial, voltado para a complementação de títulos (quando necessária em função do crescimento da matrícula). Apenas no ano anterior ao de atendimento universal, as escolas realizam a escolha do título a ser utilizado e, desse modo, a complementação de livros repete as solicitações feitas nesses anos (Batista, Rojo e Zúñiga (BATISTA, ROJO E ZÚÑIGA 2005, p. 51).

Assim, em 2002, passam a ser utilizados nas escolas os livros didáticos aprovados pelo PNLD 2002, o segundo referente ao Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries), aqui exemplificado pela coleção *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães<sup>95</sup>.

A coleção desses autores ocupou um espaço de liderança entre as demais publicadas no período no PNLD de 2002, pois conquistou a predileção de muitos professores de português, adotado praticamente em todo o país (LAURIA, 2004, p. 273). Avaliada como *recomendada*, a obra já sinaliza na capa o seu foco central de trabalho: linguagens, penetrando em um mundo múltiplo de linguagens, focando sua atenção na leitura como um dos caminhos para desvendar esse universo.

Conforme pontua Batista, Rojo e Zúñiga (2005), a cada novo Programa lançado são realizadas mudanças nos aspectos da avaliação do material didático, justamente para atender às novas situações que se apresentam; e a cada período, como, por exemplo, a partir do PNLD/2002, é inserida a avaliação pedagógica, sob a supervisão da Secretaria de Ensino Fundamental/MEC; também, são inscritas e avaliadas coleções, pois, anteriormente, eram

---

<sup>95</sup> Os autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães tiveram a primeira coleção de livros publicada pelo PNLD de 2002, avaliada como *recomendada*. A mesma classificação foi atribuída até o PNLD de 2008. Nos PNLD de 2008 e 2011, a coleção segue aprovada pelo PNLD, deixa de ser lançada pela Atual Editora e a ser publicada pela Saraiva Livreiros Editores.

avaliados livros ou volumes isoladamente; por fim, as obras excluídas em Programas anteriores poderiam ser reinscritas, desde que acompanhadas de uma revisão comprovada dos problemas anteriores, o que possibilitava uma melhoria na qualidade dos livros didáticos.

Em 2005, são disponibilizadas às escolas públicas brasileiras as coleções aprovadas pelo PNLD/2005. Dentre elas está a coleção *Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa – Reflexão & Ação*, de Marilda Prates.

Nesse PNLD, a coleção de Marilda Prates mantinha, ao menos no título da obra, uma tradição iniciada na década de 1980 em trabalhar com a temática da *reflexão e ação*, ou seja, a autora apresentava textos que de certa forma instigassem a reflexão e o posicionamento do aluno diante de questões que afetavam a sociedade, a saber, desigualdade social, marginalização, preconceito, a condição da mulher, identidade do jovem (cf. LAURIA, 2004). A proposta de capa da coleção já sinaliza para o universo do encontro e reencontro, da comunicação, da difusão dos diversos meios de propagação da linguagem através de jornais, livros, computadores, CDs. Prates também teve coleções aprovadas no PNLD/2002, com menção *recomendado com ressalvas* e, em 2005, *recomendado*.

O PNLD/2008 disponibiliza 24 coleções aprovadas, correspondendo a 72,72% das 33 coleções avaliadas (27,27% foram excluídas), conforme informações do Guia de Livros Didáticos – PNLD/2008 – Língua Portuguesa (BRASIL, 2007)<sup>96</sup>. A coleção das autoras Maria Beatriz Marcondes Helene, Lenira Aparecida Buscato e Maria Paula Parisi Lauria, *Português: Dialogando com textos*, foi aprovada nesse PNLD, avaliada como *recomendada*. Essa coleção integra o conjunto de livros que serão analisados nesta tese.

As autoras dessa coleção inscrevem seu trabalho pela primeira vez no PNLD/2008. Na capa dessa coleção há a sinalização para o universo do diálogo, mas um diálogo específico, com textos que circulam na esfera cotidiana do aluno, capaz de conduzir o estudante ao mundo da imaginação, das descobertas, sem deixar de interagir com o outro através da troca de ideias sobre os mais variados assuntos.

O próximo Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II lançado é o PNLD/2011, cuja divulgação ocorre logo após o processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, concluído em todo o país em 2010. A implantação é regulada pela Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, no qual o Ensino Fundamental (EF) passa a ser composto pelos anos iniciais com 5 anos (para alunos de 6 a 10 anos) e os anos finais com 4 anos (alunos de 11 a 14 anos), totalizando os nove anos previstos em lei. Dessa forma,

---

<sup>96</sup> Das vinte e quatro coleções aprovadas, sete foram avaliadas como *recomendadas com ressalvas*, treze como *recomendadas* e quatro como *recomendadas com distinção*.

o novo EF passou a receber, em seu ingresso, crianças de seis anos, boa parte delas sem qualquer vivência escolar anterior [...]. Manifesta-se, na escola, uma demanda de grande potencial renovador: reorganizar a vida escolar do aluno do EF de forma a acolhê-lo ainda como criança; mas colaborar de forma significativa, ao longo de nove anos, para a sua formação como jovem cidadão [...]. Nessa trajetória, os “quatro anos finais” (assim denominados oficialmente pelo Conselho Federal de Educação) têm basicamente, o papel de, por um lado, consolidar o processo de entrada do aluno no mundo da escrita [...]; de outro lado, dar prosseguimento à sua escolarização, aprofundando, progressivamente, seu domínio de área especializada do conhecimento humano (BRASIL, 2010, p. 9).

É nesse contexto que se inscreve a coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior, coleção essa que será analisada nos próximos capítulos da tese.

Os autores dessa coleção (com exceção do terceiro autor, presente somente no PNLD de 2011) apresentam uma trajetória na produção de material didático desde a década de 1970, pois são autores de vários títulos voltados ao Ensino Fundamental e Médio. Conforme informações organizadas por Lauria (2004), desde a primeira coleção para o Ensino Fundamental, *Comunicação em Língua Portuguesa*, passando pelas diferentes roupagens de *Linguagem Nova*, seu título de maior êxito nesse segmento, até as gramáticas e coleções destinadas ao Ensino Médio, Faraco e Moura impressionam pelos anos de permanência no mercado editorial, sendo considerados uma referência no segmento de didáticos. Lauria (2004) conta um pouco desse percurso dos autores na produção de livros didáticos. No dizer da autora, em 1977, o professor Moura, foi encorajado pelo então editor Jiro Takahashi a escrever sua própria coleção, pois possuía experiência como professor e autor de apostilas para cursinho pré-vestibular juntamente com o professor Faraco, que tinha sido seu colega no curso de Letras da FFLCH da Universidade de São Paulo, à época atuando nas redes particular e pública. Alguns anos depois é publicada a primeira coleção de português dos autores, *Comunicação em Língua Portuguesa*, em 1979. Segundo Lauria (2004), os autores encontravam-se descontentes com o trabalho de leitura proposto pela maioria dos livros didáticos do período. Nesse sentido, suas escolhas privilegiaram então trechos de textos não muito longos de autores contemporâneos.

Mas o auge da carreira de publicações dos autores ocorreu em 1993 com o lançamento da coleção *Linguagem Nova*, estourando no mercado, “com nada menos do que 14 edições em 6 anos de primeira versão” (LAURIA, 2004, p. 233). Com o passar do tempo, os autores foram procurando atender às novas exigências do mercado editorial e dos demais interlocutores, lançando também suas coleções em todos os PNLD, sendo que no atual Programa (PNLD 2011) há a indicação de um terceiro autor, José Hamilton Maruxo Junior.

De certa forma, todos esses elementos apontados ajudam a compor o cenário dos anos 1990 a 2011, principalmente pela criação de políticas públicas que norteiam o processo de avaliação, aquisição e distribuição dos livros didáticos de língua portuguesa.

## **2.5 A Política Editorial**

Paralelo aos elementos que cercam a produção dos livros didáticos e, conseqüentemente, da unidade didática, estão as condições políticas que cercam o livro didático. Batista (2001, 2005) vai pontuar que a natureza da política do MEC com relação ao livro didático foi se alterando ao longo da história, mas as diretrizes que vêm orientando as relações do Estado com o livro escolar foram definidas já na criação do PNLD em 1985, fundamentadas em cinco pontos de grande relevância:

- (i) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; (ii) utilização exclusiva de recursos federais; (iii) atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, deixada a cargo da iniciativa privada; (iv) escolha do livro pela comunidade escolar; (v) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes (BATISTA, 2001, p. 15).

Para Batista (2001), a partir dessa política então definida, o MEC atuaria como um mediador entre os professores, responsáveis pelas escolhas das coleções, e o campo da produção editorial, encarregados pela oferta dos livros a serem adotados, principalmente no que se refere aos itens iii, iv e v. Essa situação delegava um papel secundário tanto ao Ministério quanto ao PNLD na definição dos padrões de qualidade do manual escolar. Tal situação passa a ser revertida no momento em que o MEC introduziu, em 1996, o processo de avaliação pedagógica do material didático, passando a atuar de forma direta e ativa nas discussões sobre a qualidade dos livros.

Entretanto, o uso exclusivo de recursos do governo federal e a natureza centralizada das ações de planejamento, compra e distribuição dos livros didáticos, acabam por fazer ecoar alguns pontos muito importantes no desenvolvimento do PNLD, pois conforme Batista, Rojo e Zúñiga (2005),

a *centralização* torna o PNLD, dadas as dimensões do País, assim como dos sistemas públicos de ensino, uma ação dependente de um grande volume de recursos e organizada em torno de processos de grande complexidade e envergadura. A necessidade de um acentuado volume de recursos, aliada à utilização exclusiva de verbas federais, torna o PNLD [...] dependente das oscilações da política econômica brasileira, das disponibilidades orçamentárias do Estado, assim como da variação das decisões políticas dos diferentes governos (BATISTA, ROJO E ZÚÑIGA, 2005, p. 35).

Essas condições iniciais do PNLD geraram certas limitações no que diz respeito, principalmente, à sua abrangência, pois o Programa não conseguia atender a todas as disciplinas e séries nem a toda rede do sistema público de ensino (cf. Batista, 2001), como também não conseguia efetivar a entrega dos manuais no início do período letivo para os alunos nem fornecer aos professores os livros por eles adotados. Tal situação desconfortável levou o MEC a planejar iniciativas na tentativa de contornar a situação instaurada nesse momento, vinculando, inicialmente, por meio do FNDE, em 1993, “recursos para a aquisição do livro didático da ordem de 270 milhões de UFIR (152 milhões de reais, em julho de 1993” (BATISTA, 2005, p. 36), efetivando, dessa forma, uma regularidade para a aquisição e distribuição das coleções. Aos poucos foram sendo criadas condições para dar continuidade ao Programa que, a partir de 1997, com bases mais sólidas, aumentou a sua eficácia tanto na sua operacionalização quanto na abrangência do atendimento. De acordo com Batista (2001), o próprio processo de inscrição das coleções foi modificado; passou-se a utilizar os dados do senso escolar para aquisição do número de livros, reduzindo a margem de erro na compra; informatização do processo de escolha das obras pelos professores; implementação do sistema logístico para distribuição dos livros; determinações específicas para a elaboração de livros com maior durabilidade.

O que não se pode negar, conforme Batista, Rojo e Zúñiga (2005), é que implantação e implementação do PNLD vêm gerando resultados positivos, pois as seguidas modificações no Programa evidenciam um esforço de auto-avaliação e uma busca quase que permanente para responder adequadamente à complexa realidade do livro didático nos contextos editoriais e educacionais brasileiros. Dentre os pontos positivos elencados por Batista (2001, 2005), dentro da produção editorial, destaca-se a fixação de padrões de qualidade do livro didático brasileiro, o que acaba gerando um número maior de livros recomendados e reduzindo o de excluídos; também, “mais importante” (BATISTA, 2005, p. 38), com a inserção da avaliação pedagógica dos livros ocasionais, uma ampla renovação da produção didática: participação de novas editoras, inscrição de novos títulos, surgimento de uma nova geração de autores. Acrescido a tudo isso se coloca o nível de abrangência de cobertura do Programa que a cada

novo período vem progressivamente se tornando maior. Entretanto, embora esse cenário seja motivador, Batista, Rojo e Zúñiga (2005) salientam que o Programa precisa sofrer reformulações, “seja em razão da própria dinâmica do processo de avaliação, aquisição e distribuição, seja em razão das alterações ocorridas, nos últimos anos, no contexto educacional brasileiro” (BATISTA, ROJO E ZÚÑIGA, 2005, p. 41).

Todo esse cenário de política editorial, principalmente após a implantação do processo de avaliação das coleções didáticas, vem demonstrar o que o livro didático passou e está passando por constantes permanências, deslocamentos e alterações, o que de certa forma levante a considerar que, as unidades didáticas, produto final dos autores e editores, também são fruto dessa política. Somente com a descrição e análise das unidades didáticas será possível visualizar esse processo de estruturação ao longo das décadas.

## **2.6 A configuração verbo-visual nos livros didáticos**

Não posso deixar de considerar nesse aspecto da produção das unidades didáticas a configuração verbo-visual desse material e suas permanências, deslocamentos e alterações ao longo das décadas como constitutivo do processo de elaboração dessas unidades. Assim como o livro didático sofre interferência direta de fatores internos e externos, o mesmo também ocorre com a unidade didática.

Bittencourt (2008) comenta que a recorrência às imagens foi uma prática usual no transcorrer do século XIX, obedecendo às argumentações de intelectuais sobre sua utilidade na formação do espírito infantil. No dizer da autora, as imagens criavam uma maneira especial de leitura, sobretudo, na fase inicial de alfabetização, onde se mesclava com a oralidade, pois a apresentação de ilustrações favorecia, em princípio, o diálogo, suscitando comentários que deslizavam continuamente do escrito para o oral e do oral para o escrito. “E, desde o início das publicações de livros para as crianças, pode-se constatar que são ilustrados” (BITTENCOURT, 2008, p. 197).

Até o final do século XIX, os livros didáticos nacionais eram ilustrados em preto e branco, excetuando-se algumas obras publicadas no exterior cujas ilustrações apresentavam-se coloridas. Dependendo dos conteúdos das disciplinas, as ilustrações tornaram-se uma necessidade, fazendo parte, em geral, como anexo ou nas partes finais da obra. Os livros de Física e Química e, em certa medida, os de Geografia, também traziam uma dificuldade



complementar com a questão das representações espaciais, condição essa que tornava imprescindível a apresentação de mapas.

As ilustrações nas unidades didáticas favoreciam, de acordo com as concepções de aprendizado, uma forma de o aluno ter contato com situações mais concretas não apenas para crianças, mas também para os jovens. Também, havia entre os autores, a preocupação com a veracidade da imagem apresentada, configurando-a como um documento capaz de provar a narrativa do autor. Além disso, as melhorias técnicas das gráficas, ao lado do desenvolvimento de estudos pedagógicos, foram responsáveis pela disseminação das ilustrações nos livros didáticos (BITTENCOURT, 2008).

Gatti Júnior (2004), investigando sobre a Escrita escolar da História, comenta que, a partir de 1970 a 1990, mudanças significativas se marcaram nos textos didáticos de História. Essas mudanças, no dizer do autor, foram percebidas, em um primeiro momento, por alterações de formato das coleções didáticas (do 14x18cm ao 21x28cm), capa, projeto gráfico mais em acordo com as necessidades dos alunos no que diz respeito à linguagem, ilustrações e, sobretudo, à durabilidade dos livros e por uma modernização das coleções didático-pedagógicas e, em seguida, pela absorção de uma série de inovações temáticas, técnicas e novamente pedagógicas.

No dizer do estudioso, os livros didáticos de História passaram por processos de mudanças vinculados de modo complexo às mudanças sociais mais amplas, especialmente com o ingresso de novos contingentes populacionais na escola, bem como aos processos de inovação teórica e temática oriundos do campo da História. Quanto às inovações teóricas, Gatti Júnior destaca a passagem de uma abordagem eminentemente política e oficializada, presente na maior parte das coleções didáticas da década de 1960, para a influência de uma historiografia de base econômica nas décadas de 1970 e 1980 e o ingresso de temáticas ligadas à História Cultural durante a década de 1990.

Belmiro (2008) ao tratar do projeto gráfico das Cartilhas de Alfabetização e dos livros de Literatura Infantil observa a forte presença do projeto gráfico como criador de um produto que, em muitas circunstâncias, pode superar sua função primordial, a produção de um objeto bonito e que contribua para o entendimento da leitura, facilitando a entrada do leitor, ou pelo texto ou pela imagem. Entretanto, a autora afirma que

algumas obras privilegiam de tal forma a existência do projeto gráfico, que ele passa a competir com a elaboração discursiva do texto e com a plasticidade da imagem. Muitas críticas ao uso exagerado da imagem em livros de literatura que pretendem se dirigir à criança refletem, na verdade, a inadequação de um projeto gráfico que prevalece (ou não se harmoniza) à discursividade do texto e da ilustração (BELMIRO, 2008, p. 178).

A concepção de capa é um fator a mais que contribui para a estruturação do projeto gráfico-editorial dos livros. Na maioria das edições, tanto para o público adulto como para o infante-juvenil, a capa reflete o modo como se quer apresentar o conteúdo do tema ao leitor: “nos livros de literatura infantil, esse aspecto é vivamente trabalhado, assumindo uma linguagem lúcida que atrai o leitor mirim. A capa traduz o conceito implícito do projeto gráfico do livro” (BELMIRO, 2008, p. 199).

Ao longo da história da inserção da imagem em diferentes instâncias do espaço escolar e materiais produzidos para esse espaço, o livro didático vem se destacando. As situações de uso das imagens são recorrentes, evidenciando alguns pontos de sua contextualização sócio-histórica, em meio a políticas educacionais: como indicador do processo de modernização por que vem passando; como meio de trazer para dentro da sala de aula linguagens renovadas que circulam no dia a dia dos indivíduos; como tradução didático-metodológica de um ponto de vista sobre as relações de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e outras linguagens.

Segundo Belmiro (2000), o quadro que se configura nos fins dos anos 1960 e na década de 1970 é de mudança de paradigma, o que pode ser detectado em vários aspectos da relação ensino-aprendizagem: o quadro passou a ser de giz (cor verde), não há o estrado em que se destaca a figura do professor e que enfatiza a relação de poder. É o período da Teoria da Comunicação no Ensino de Língua Portuguesa, um tempo em que o mundo ocidental se vê envolto por grandes mudanças de comportamento dos jovens. A televisão começa a transmitir em cores. Por outro lado, amplia-se o número de vagas nas escolas brasileiras, de acesso de crianças de camadas populares aos bancos escolares, com mudanças significativas da clientela que frequenta a escola.

A partir desse contexto, o livro também passa a sofrer alterações. Para Belmiro (2000),

o livro didático abandona a limitação do preto e branco, isto é, a folha branca como espaço vazio para a chegada do texto em preto, e toma cor. Progressivamente, esse espaço será redimensionado qual o uso poético dos poetas concretos, como veremos em anos seguintes. Mas não é assim rapidamente, e nem facilmente, que os manuais didáticos se transformam. Nos fins dos anos 60, é possível verificar, nos livros analisados, uma tendência tênue para a cor, talvez tímida, talvez insegura. Mas é presente e, o que constataremos depois, irreversível. Assim, podemos ver o tom terra, um pouco amarronzado, um pouco alaranjado, avermelhado, em algumas imagens, acompanhando o preto ou sendo por ele delimitado. Também surge a cor nas letras de subtítulos, no sublinhado das palavras, das frases, ou mesmo, num rasgo de intensidade, como uma mancha de fundo para destacar definições, conceitos, quadros sinópticos. Em outros momentos, são vistas numerações, também em marrom, que indicam a quantidade de linhas do texto (BELMIRO, 2000, p. 18).

Além desses elementos, para Belmiro (2000), há a presença da ilustração, inicialmente também em cor marrom, que introduz o texto da unidade. A semelhança de uso dessa imagem

com as ilustrações em livros de literatura infantil e juvenil, até essa época, mais parece cópia, tais como os desenhos de personagens da ficção infantil situados no início de cada capítulo, muitas vezes colocado sobre um cenário construído como fundo para as ações do protagonista, a página introdutória da unidade no livro didático frequentemente organiza um certo olhar com o qual devemos nos aproximar do texto. Nesse período, a imagem como um meio de motivação para a leitura do aluno, tem como finalidade modernizar o objeto livro. Se o assunto é uma menina estudiosa, a ilustração é uma menina sentada à mesa de estudos; se é um passeio de trem, imagem de pessoas descontraídas sentadas dentro do trem. Tal situação é redundante em relação ao título do texto, uma vez que não acrescenta ou renova diferentes leituras, e não tem a preocupação de dialogar com o texto.

Até o início da década de 70, a visualidade dos manuais didáticos parece refletir a ambiguidade do convívio entre o existente e o novo. Às vezes, vê-se a capa do livro repleta de estímulos visuais, contrariamente ao seu interior, sob a égide da procura da eficiência linguística. Afinal, questiona Belmiro (2000), que caminho escolher (se é que é preciso escolher): a desistência da predominância da linguagem verbal, pela interferência da presença das imagens no convívio da página, ou o senso aguerrido de permanência de um saber constituído por uma cultura grafocêntrica?

Segue a autora expondo que, ao longo da década de 70, espalha-se todo o vigor dos anos rebeldes:

cores, fotografias, desenhos, histórias em quadrinhos, e tantos outros instrumentos que possam contribuir para a absorção de teorias da comunicação que influenciam a produção do conhecimento linguístico e dos livros didáticos. Do mesmo modo, é como se as cores e formas rompessem o espaço em branco da folha para anunciar a existência de outros códigos de comunicação e novas formas de sociabilidade no interior da escola. É fundamental, porém, recorrer às seguintes perguntas para entender a nova rede de relações que se estabelece: Quem, na verdade, está anunciando essa “novidade”? Para quem? (BELMIRO, 2000, p. 19).

No dizer de Belmiro (2000), a indústria gráfica, através da apropriação do discurso da comunicação, contamina o discurso pedagógico e faz-se presente por meio da produção de novos materiais a serem consumidos na escola. Para a autora, o livro didático de Comunicação e Expressão, como se estava habituado a ver, sofre uma transformação radical e passa a ser um suporte para veiculação de outras linguagens, não só os conteúdos de Língua Portuguesa. Dirigindo um olhar retrospectivo para essa época, a estudiosa propõe como reflexão a ideia de que já aí se instaura o cerne da tensão com a qual hoje convivemos, qual seja, que espaço de existência define o objeto livro? E, nesse caso, especialmente o livro didático? Osman Lins já denunciava o uso abusivo das ilustrações nesses compêndios:

Sempre houve ilustrações nos livros didáticos. Em certas matérias (Geografia, Botânica e outras) chegam a ser indispensáveis. Tudo, porém, dentro de certa medida. Além disto, outras disciplinas, ao menos a partir de determinado nível, podem prescindir desse recurso; ou devem usá-lo com a máxima parcimônia. E nenhuma, creio, seria menos propícia à pletora de recursos visuais que, justamente, Comunicação e Expressão (LINS, 1976, p.134).

O texto de Lins traduz uma crítica à falta de qualidade gráfica, a diversas inadequações de uso, ou, mesmo, ao modo de construção de leitor pretendido; essa afirmação de Lins denuncia inquietude perante a ocupação de espaço, nos livros didáticos, das linguagens visuais. É como se fosse possível perder o lugar da letra, da língua, do texto, não acreditando na capacidade do aluno de se locomover na pluralidade de linguagens:

Que se pode esperar, mais tarde, da capacidade de leitura – e da compreensão do texto – de alunos tão mimados pela imagem? Alunos aos quais se ensina a língua com tão abundantes suportes visuais habituar-se-ão ao severo preto-e-branco dos textos? Serão, por sua vez, capazes de exprimir-se sem o auxílio da imagem, quando isto lhes for exigido? (LINS, 1976, p.137).

Diante do receio ou pudor frente ao novo, segundo Belmiro (2000), o certo é que vários livros desse período usam cores fortes, desenhos, recortes de jornal, fotografias, num tal emaranhado de coisas a ver que se dificultam a clareza dos objetivos e a condução de estratégias de leitura para a construção do que, na época, se concebia como um leitor crítico, consciente e com domínio da linguagem em uso.

Além disso, para a autora, o que acontece é que muitos projetos didáticos feitos livros não conseguiram, nessa época e ainda em nossos dias, criar modos de convivência harmoniosa do discurso estético com o discurso escolar. Ou melhor, não se conseguiu, em muitos manuais, gestar propostas de trabalho que relacionassem o discurso estético e o discurso pedagógico, sem reduzir a especificidade do discurso estético pelo filtro pedagógico. Vale a pena pensar, conforme propõe Belmiro (2000), se, e como, se sustenta, nos dias de hoje, uma “leitura crítica das imagens”. Dessa forma, a autora afirma que, a partir dos anos 70, as ilustrações passam a conviver com os textos verbais de forma completamente diferente da usual até então. Muitas vezes substituem o texto, encurtam-no, revelam um modo de selecionar a realidade, de enquadrá-la, de dizê-la. E de induzir suas possibilidades interpretativas.

Em contrapartida, a partir dos anos 1990, há um refinamento no projeto gráfico dos livros didáticos, um leque enorme de materiais visuais, apresentando novidade em relação ao período anterior: maior seletividade no uso desses materiais. Para Belmiro,

depois da poluição visual própria dos setenta, vivemos, hoje em dia, um momento de maior e melhor qualidade de coexistência entre linguagem verbal e não-verbal nos livros didáticos. Assim, de modo frequente nesse suporte, em muitos deles, os variados recursos já utilizados na década de 1970 – como fotografias, desenhos, reproduções de pinturas, tirinhas de quadrinhos, charges, propagandas etc. – são, em muitos casos, apresentados sem excesso. Vale, aqui, perguntar se nós é que nos acostumamos com essa nova visualidade ou se a organização dos manuais mudou. O certo é que hoje não tem a mesma ressonância a inquietude de Osman Lins. E mais, entendemos que a autoria significa a ingerência de um grupo de realizadores, inclusive o ilustrador. Nesse sentido, podem ser postas algumas questões: cabe ao ilustrador apresentar ao aluno sua leitura do texto por meio de imagens? Essa leitura bloqueia a capacidade de interpretação do aluno? O professor está preparado para conviver com a multiplicidade de leituras de um texto? Até que ponto o “comentário” do ilustrador possibilita explicitar o caráter dialógico próprio do ato de leitura? (BELMIRO, 2000, p. 22).

A autora destaca que o tópico *aspectos visuais* passou a ser considerado nos critérios de avaliação do livro didático propostos pelo MEC, para compor o conjunto de itens do Programa Nacional do Livro Didático/1999. O reconhecimento de que a ilustração faz parte do conteúdo desses livros e que, por assim ser considerada, deve também ser avaliada. Segundo Belmiro, a imagem tratada como ilustração, tem a importância de ajudar na visualização agradável da página. Se há textos muito longos, diz Belmiro, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura. Além disso, ela pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura. Conforme a autora, é interessante observar que é mais fácil a realização desse diálogo imagem–texto em livros de literatura infantil e infanto-juvenil do que nos livros didáticos. No entanto, este é um dos espaços que mais se transformou, nas últimas décadas, em relação à diagramação, à programação visual, engendrando, inclusive, novas fontes de trabalho. O apuro com que muitos livros didáticos vêm sendo confeccionados não corresponde, infelizmente, às riquezas que a percepção estética da imagem pode deflagrar.

Em todos os diferentes usos e funções da ilustração nos livros didáticos, o eixo ilustração, texto-leitor, não se constitui de forma simples, nem caminha na mesma direção. Além disso, a suposição inicial de complementaridade nessa relação nem sempre é confirmada e, em muitos casos, a ilustração ultrapassa o texto, ou, mesmo, nada lhe acrescenta. Pior, continua como mero indicador de modernidade, sem lidar com as possibilidades de sensibilização para leituras de mundo (cf. Belmiro, 2000).

Também na mesma perspectiva, coloca-se o trabalho de Nakamoto (2010) que busca verificar como o formato dos atuais livros didáticos de Língua Portuguesa podem influenciar na sua recepção pelos estudantes. Conforme o estudioso, as mudanças no design dos livros didáticos foram tímidas inicialmente. Citando Bastos, Lemos e Busnello (2007), Nakamoto

comenta que a utilização das imagens remonta ao século XVIII, quando Comenius recomenda o seu uso como recurso didático, fonte de conhecimento, considerando que era uma transformação revolucionária representar o mundo por imagens. Além disso, acrescenta o estudioso que o surgimento da litografia, no século XIX, contribuiu também para inserir a imagem no ambiente escolar, visto que essa técnica permitiu a impressão em cores de forma mais barata, tornando os livros mais acessíveis.

Todavia, a partir dos meados da década de 1960, o layout dos livros didáticos foi alterado de forma rápida, tornando-o uma disneylândia pedagógica<sup>97</sup> (Lins, 1977), ou seja, um livro muito colorido, cheio de figuras e pouco texto escrito:

(...) estamos na era da imagem; o aluno, habituado à TV e às revistas em quadrinhos, resiste à página escrita, tendo dificuldade em captar mensagens verbais. Só isso explica o uso (ou melhor, o abuso) dos desenhos, isto é, as noções frequentemente elementares que através deles se procura transmitir (LINS, 1977, p. 134).

No dizer de Nakamoto, o livro didático atual é ainda mais vibrante que o daquela época: década de 1970. O atual formato, que é completamente repleto de cores, várias fontes, imagens, fotos, boxes, páginas coloridas, indicia, segundo o autor, que o leitor estudante deve encontrar as informações distribuídas pela página de forma natural, ou seja, o autor ou editor deve elaborar os seus elementos de acordo com o público alvo e seus aspectos socioculturais. Assim, no entender do estudioso, a leitura de uma imagem num texto não é universal nem ideal: cada um vai ter uma percepção diferente do que está vendo ou sentindo.

O autor sinaliza também para o uso das novas mídias digitais no campo educacional, ou seja, as novas tecnologias de comunicação e informação (NTCIs) em sala de aula. No entender do estudioso, apesar da introdução dessas novas tecnologias na escola, pelo menos na teoria, o livro didático não está fadado a desaparecer, pois o alcance destas ainda não atingiu a maioria da população, principalmente a de baixa renda, que é a maior parte dos alunos. No entanto, esclarece Nakamoto, o design atual do livro didático parece indicar que sofre grande influência das NTCIs, principalmente nas páginas da internet (hipertexto), despertando atenção pelo dinamismo gráfico e imagético, pela instantaneidade de acesso à informação e pelos acessos a outros documentos (também outros textos) que podem remeter a infinitos outros.

Diferentemente da internet, o livro didático tem pouco espaço físico e seus textos semelhantes a hipertextos são poucos e com insuficiente quantidade de espaços para formar

---

<sup>97</sup> Essas críticas apresentadas por Lins já estavam presentes no trabalho de Belmiro (2000), exposto anteriormente.

cadeias de conexões extensas, que podem dar múltiplas possibilidades de interpretação, pois dependem de diversos fatores como, por exemplo, conhecimento prévio, interesse no assunto, a maneira como o professor trabalha tal assunto etc. (cf. NAKAMOTO, 2010).

Após o levantamento dessas informações referentes à produção e circulação das unidades didáticas, considero que todas essas mudanças que vêm permeando tanto a disciplina língua portuguesa, quanto os livros didáticos e, conseqüentemente, a unidade didática vêm confirmar o que Soares (2001) apresentava: a presença de fatores externos (condições sociais, econômicas, culturais, políticas) e fatores internos (a natureza dos conhecimentos disponíveis, a formação de profissionais que atuam na área) influenciam de forma direta a constituição de uma disciplina curricular. Certamente, as suas unidades didáticas que serão descritas e analisadas nos capítulos que seguem são resultado justamente de um movimento de mudanças e permanências na constituição do livro didático de língua portuguesa em função dos diferentes fatores que atuaram no período de 1960 a 2011. Identificar as permanências, deslocamentos e alterações ao longo desse período será meu foco a partir desse momento.

## **3 LIVROS DIDÁTICOS DAS DÉCADAS DE 1960, 1970 E 1980**

Neste capítulo, minha atenção está direcionada para a descrição do conjunto de atividades sequenciadas propostas pelos autores no interior dos livros didáticos que compõem o período das décadas de 1960, 1970 e 1980, coleções essas lançadas antes da vigência do PNLD, *Português através de textos*, de Magda Soares Guimarães, *Comunicação e Expressão*, de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos e *Montagem e Desmontagem de textos*, de Hermínio G. Sargentim, buscando compreender como os enunciados produzidos em cada uma dessas unidades se colocam. Para isso, mobilizo o segundo ponto metodológico apresentado por Bakhtin (BAKHTIN, [1974] 2000, p. 404) e retomado por Amorim (2004), ou seja, busco olhar para a formulação das leis explicativas do texto na tentativa de identificar a estrutura interna das unidades, bem como verificar a montagem desse objeto justamente para tentar compreender as “leis” que dão suporte a essas unidades. Além disso, procuro perceber como os objetos de ensino, *leitura, oralidade, gramática e escrita*, se inscrevem nesses manuais e como o projeto gráfico<sup>98</sup> é projetado pelos respectivos autores nos livros didáticos.

Antes de iniciar esta tarefa, considero relevante destacar que, durante a descrição, não será colocado um exemplo para cada tipo de atividade proposta, pois isso elevaria demais o número de páginas no trabalho, além do que tal exemplificação não é foco central do estudo. Os exemplos foram selecionados pensando em trazer uma exemplificação de uma atividade colocada para um objeto de ensino selecionado, uma visualização do trabalho gráfico desenvolvido nos diferentes manuais e também uma visualização do sumário que colabora no processo de compreensão da estruturação das unidades. Exemplos de uma unidade didática completa de cada manual estão disponíveis nos anexos.

### **3.1 *Português Através de Textos*, de Magda Soares Guimarães**

Ao examinar primeiramente o sumário do livro da 1ª série ginásial, *Português através de Textos*, de Magda Soares Guimarães, percebe-se que a obra está organizada em torno de

---

<sup>98</sup> Trata-se de uma aproximação do projeto gráfico apresentado nos manuais sem nos determos em detalhes técnicos que desconhecemos referente a essa área.



onze seções maiores, numeradas com algarismos romanos de I a XI<sup>99</sup>, sendo que essas estão subdivididas em vinte e oito seções menores, identificadas por letras minúsculas do alfabeto<sup>100</sup>. Dessa forma, a nomeação trazida pela autora se dá em termos de elementos gramaticais; ela não usa outra denominação para se referir às partes que compõem a estrutura da obra. Não há o uso de palavras como capítulo, lições, unidades didáticas. Portanto, a nomeação de *seção* é dada por mim para nomear uma sequência de atividades destinadas ao ensino de língua portuguesa. Um recorte desse sumário pode auxiliar na visualização dessas informações.

| SUMÁRIO   |  | Pág. |
|---|--|------|
| I — PARÁGRAFO, PERÍODO, ORAÇÃO . . . .                        |  | 9    |
| texto: Meu cajueiro, <i>Humberto de Campos</i> . . . . .      |  | 9    |
| estudo do texto . . . . .                                     |  | 10   |
| gramática . . . . .   |  | 12   |
| II — TERMOS DA ORAÇÃO   |  |      |
| a) SUJEITO E PREDICADO . . . . .                              |  | 14   |
| texto: Fandorgas, <i>Augusto Meyer</i> . . . . .              |  | 14   |
| estudo do texto . . . . .                                     |  | 15   |
| gramática . . . . .   |  | 18   |
| b) O SUJEITO . . . . .  |  | 20   |
| texto: Entrada para a escola, <i>Viriato Corrêa</i> . . . . . |  | 20   |
| estudo do texto . . . . .                                     |  | 21   |
| gramática . . . . .   |  | 22   |
| c) PREDICADO NOMINAL E VERBAL. VERBOS DE LIGAÇÃO . . . . .    |  | 25   |
| texto: Mudança, <i>Paulo Mendes Campos</i> . . . . .          |  | 25   |
| estudo do texto . . . . .                                     |  | 26   |
| gramática . . . . .   |  | 28   |
| d) PREDICADO VERBAL. PREDICAÇÃO VERBAL . . . . .              |  | 32   |
| texto: A Idéia do Visconde, <i>Monteiro Lobato</i> . . . . .  |  | 32   |
| estudo do texto . . . . .                                     |  | 34   |
| gramática . . . . .   |  | 35   |
| PREDICADO VERBAL. COMPLEMENTOS VERBAIS . . . . .              |  | 38   |
| texto: De mãe e de servo, <i>Machado de Assis</i> . . . . .   |  | 38   |
| estudo do texto . . . . .                                     |  | 39   |
| gramática . . . . .   |  | 40   |
| ESTUDO DIRIGIDO — REVISÃO . . . . .                           |  | 44   |
| e) ADJUNTOS . . . . .   |  | 47   |
| texto: Sesta, <i>Augusto Meyer</i> . . . . .                  |  | 47   |
| estudo do texto . . . . .                                     |  | 48   |
| gramática . . . . .   |  | 50   |

Figura 1 – Sumário do livro didático *Português através de textos*, de Magda Soares Guimarães (1960).

Observando as seções previstas nesse livro, percebe-se que todas retratam uma sequência fixa composta por texto, gramática e exercícios. Ao ser subdividida em seções menores, cada seção menor também mostra a repetição desse mesmo esquema: texto, gramática e exercícios. Ou seja, esse esquema se apresenta uma só vez caso a seção maior não tenha subdivisões; se

<sup>99</sup> Nas três primeiras seções, são mencionados elementos da sintaxe como, por exemplo, *I – PARÁGRAFO, PERÍODO, ORAÇÃO, II – TERMOS DA ORAÇÃO, III – CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES*; nas oito seções seguintes, a autora apresenta a maioria das classes gramaticais, a saber, *IV – SUBSTANTIVO, V – ADJETIVO: CONCEITO E FORMAÇÃO, VI – ARTIGO, VII – FLEXÕES, VIII – NUMERAL, IX – PRONOME, X – VERBO, XI – ADVÉRBIO*.

<sup>100</sup> Vejamos um exemplo de seção menor: a) SUJEITO E PREDICADO; b) O SUJEITO; c) PREDICADO NOMINAL E VERBAL. VERBOS DE LIGAÇÃO; c) PREDICADO VERBAL. COMPLEMENTOS VERBAIS; e) ADJUNTOS.

ocorrer subdivisões, esse mesmo esquema é repetido tantas vezes quanto o número de seções menores. Dessa forma, essa sequência marca uma regularidade invariável, uma “estrutura rígida” (LAURIA, 2004, p. 165) de organização da obra. Cada um desses elementos apresenta atividades para auxiliar no desenvolvimento de determinados objetos de ensino (Ver anexo A).

Na abertura de cada seção menor, os títulos e subtítulos<sup>101</sup> aparecem sempre centralizados na página, em caixa alta, dentro de pequenos retângulos, justamente para marcar a organização didática da obra. A marcação da numeração das seções também é colocada em pequenino retângulo, alinhado à direita da página, numeração em algarismos romanos e letras do alfabeto (exemplo: II/d).

Na sequência consta o termo TEXTO, alinhado à esquerda da página. A seguir, é apresentado um texto literário de reconhecido autor brasileiro para o estudo. Como há vinte e oito seções menores, há vinte e oito fragmentos<sup>102</sup> de crônicas, “bem delimitados, provavelmente com a intenção de preparar o ginásiano para a leitura de grandes e completas obras no colegial” (LAURIA, 2004, p. 162).

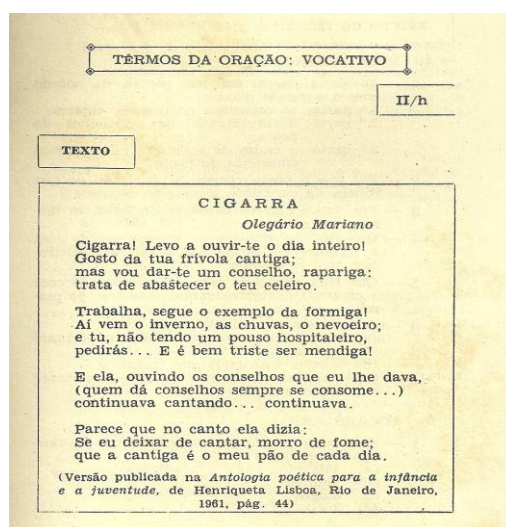


Figura 2 – Exemplo de texto retirado do livro didático *Português através de textos*, de Magda Soares Guimarães, p. 59 (1960).

<sup>101</sup> O título corresponde à identificação da seção maior (por exemplo: TERMOS DA ORAÇÃO); o subtítulo indica a seção menor ou refere-se a ela (exemplo: SUJEITO E PREDICADO).

<sup>102</sup> De acordo com as informações encontradas em Lauria (2004), em entrevista realizada com Magda Soares, a entrevistada preocupava-se com a extensão dos textos incluídos na obra *Português através de textos*. Em virtude dessa preocupação, a professora Magda elegeu a crônica como um dos elementos mais adequados para o trabalho didático: “em geral de extensão razoável, o texto cronístico tem unidade temática e estrutural, além de linguagem acessível à maior parte dos jovens estudantes, fatores que acabam sendo como uma estratégia diferenciada para atrair a atenção do leitor” (p. 162).

Além do exemplo apresentado, é possível citar outros títulos de fragmentos com seus respectivos autores: *Meu cajueiro*, de Humberto de Campos; *Pandorgas*, de Augusto Meyer; *Entrada para a escola*, de Viriato Corrêa; *Mudança*, de Paulo Mendes Campos; *A ideia do Visconde*, de Monteiro Lobato; *De mãe e de servo*, de Machado de Assis; *Iniciativa*, de Carlos Drummond de Andrade; *Arte de ser feliz*, de Cecília Meireles; *Menino triste*, de José Lins do Rêgo; *Meninos carvoeiros*, de Manuel Bandeira; *A morte do povoado*, de João Guimarães Rosa, dentre outros.

Após a exposição de cada texto, há a atividade ESTUDO DO TEXTO, subdividida, rigorosamente, em quatro partes presentes em todas as seções: INTERPRETAÇÃO, VOCABULÁRIO, ESTILO e REDAÇÃO. Essas atividades também vêm marcadas graficamente por letras maiúsculas e ordenadas por letras de “A” a “D”. Além disso, toda a parte do ESTUDO DO TEXTO é apresentada em fonte maior, tamanho 12. Vejamos, então, como cada uma delas está organizada.

A INTERPRETAÇÃO apresenta um conjunto variável de questões, de três a sete, não mais que isso; essas questões são muito diversas, amplas, possibilitando que o aluno apreenda os elementos essenciais do texto lido. São questões de identificar, responder, marcar, relacionar colunas, classificar, procurar sinônimos, realizar testes, assinalar, pesquisar, explicar, justificar, dentre outros. Através do fragmento, a seguir, retirado da seção menor ARTIGO, página 100, exemplifico como isso aparece:

VI – ARTIGO – página 100 – Texto: Arte de ser feliz

A) INTERPRETAÇÃO

- 1- Justifique o título do texto. Segundo a autora, em que consiste a arte de ser feliz?
- 2- Divida o texto em partes, de acordo com o plano seguido pela autora.
- 3- Quais são as “pequenas felicidades certas” da autora? Cite algumas coisas que constituem “pequenas felicidades certas” para você (uma bicicleta, um sorvete, um bom livro, ...)
- 4- O que quer dizer “aprender a olhar”? Pense:  *você sabe olhar?*
- 5- Em sua opinião, quem tem razão, entre os que a autora cita no último parágrafo: os que dizem que essas coisas não existem? os que dizem que só existem diante das janelas da autora? ou os que dizem que é preciso aprender a olhar, para poder ver assim as coisas? Justifique sua resposta.

Como se pode verificar, as questões propostas permitem ao professor verificar no aluno a compreensão do texto, exigindo que o aluno vá além da simples retomada do fragmento apresentado.

Logo a seguir é apresentado o VOCABULÁRIO, organizado também através de questões que levam o aluno a “a ampliação do léxico pela formação das palavras e pela estrutura sintática” (LAURIA, 2004, p. 168), ou seja, não há uma lista de verbetes com os

possíveis significados que poderão ser utilizados para a compreensão do texto. Há sim provocações da autora, incentivando a busca pelo sentido das expressões em funcionamento no fragmento do texto. Vamos observar um exemplo.

16

2 — Quem fazia a pandorga? Quando? Como?

3 — Desenhe a pandorga, de acôrdo com as indicações dadas pelo autor.

4 — Como podia a linha da pandorga ser ao mesmo tempo “fio quase invisível” e um “grosso barbante”?

5 — No texto anterior (“Meu Cajueiro”), o menino trata o cajueiro como um ser humano; também neste texto o menino trata a pandorga como um ser vivo. Por qué? Em que partes do texto se nota isto?

**B) VOCABULÁRIO**

1 — *Pandorga* é o nome dado no sul do Brasil ao brinquedo que em outras regiões se chama *papagaio*, *pipa*, *tapioca* ou *arraia* (esta última palavra aparece também no texto — “ar-  
raia voadora”). Em Portugal o brinquedo é chamado *estréla*. No texto “Meu Cajueiro” (exercício 4 de VOCABULÁRIO) vimos o contrário: uma mesma palavra — *fólha* — designando diversas coisas.

Procure outros exemplos de uma mesma coisa designada por palavras diferentes e de uma mesma palavra designando coisas diferentes. Faça a representação gráfica como no exemplo acima.

2 — A palavra *vivo* aparece duas vèzes no texto: “uma coisa viva” e “vento vivo”. Que quer ela dizer em cada uma dessas expressões?

E nas expressões: criança viva  
luz viva  
fé viva  
côr viva  
olhos vivos  
descrição viva

**C) ESTILO**

O autor compara as pandorgas com “bichos fantásticos de papel”. Explique essa comparação: por que as pandorgas parecem *bichos* de papel? E por que parecem bichos *fantásticos*? Encontre outras comparações para pandorgas soltas no ar.

**D) REDAÇÃO**

Imagine que você é a pandorga e conte o que o texto conta do *seu* ponto de vista (isto é, do ponto de vista da pandorga). Imagine como a pandorga se sentia ao ser feita, por que quis logo empinar-se antes de estar pronta, como se sentia ao subir, por que dava puxões bruscos à linha etc.

17

Figura 3 – Exemplo de atividades de VOCABULÁRIO retirado do livro didático *Português através de textos*, de Magda Soares Guimarães, seção SUJEITO E PREDICADO, páginas 16-17 (1960).

Geralmente são apresentadas de três a seis questões nesse vocabulário, não ultrapassando essa quantidade. A motivação das questões é bem diversificada, mas sempre ligada diretamente ao estudo do texto.

Na sequência temos o ESTILO como uma forma mais didatizada de “conduzir o aluno a reconhecer as diferentes situações de comunicação e, a partir daí, verificar os usos da linguagem” (LAURIA, 2004, p. 168). Além disso, a condução dessa atividade ocorre de forma gradual e didatizada, possibilitando que o aluno vá fazendo associações com o que já foi realizado nas atividades de *interpretação* e *vocabulário*. Essa situação pode ser visualizada no exemplo da figura anterior. O número de questões envolvendo o ESTILO varia de um a três; entretanto, um enunciado pode apresentar duas ou mais solicitações.

Por fim, é apresentada a última parte referente ao ESTUDO DO TEXTO: a REDAÇÃO, sempre vinculada ao texto estudado e ampliada, em alguns momentos, com

outros textos. Geralmente, no enunciado da atividade de REDAÇÃO há o uso do pronome de tratamento *você*, onde a autora se dirige diretamente ao aluno, dialogando com ele, como se estivesse face a face, num mesmo espaço e num mesmo tempo, como pode ser observado na figura anterior. Em outros momentos simplesmente são pontuados temas para a REDAÇÃO, ligados diretamente ou indiretamente ao texto (*Minha diversão favorita na infância*<sup>103</sup>, *A malária*<sup>104</sup>, *A vida em minha casa*<sup>105</sup>), mas nunca desvinculados do texto apresentado.

O trabalho com a REDAÇÃO encerra as atividades voltadas ao ESTUDO DO TEXTO. De certa forma, os quatro elementos INTERPRETAÇÃO, VOCABULÁRIO, ESTILO e REDAÇÃO complementam-se, pois procuram envolver o aluno no processo de compreensão do texto base. As atividades desenvolvidas em cada parte vão além do simples responder ou marcar: exigem do aluno reflexão e posicionamento como, por exemplo, nas questões de justificar e explicar, em que o estudante precisa mobilizar outros recursos para esclarecer as escolhas.

Depois de descritos os principais pontos voltados ao TEXTO, passo a descrever o segundo elemento: a gramática. O termo GRAMÁTICA aparece em caixa alta, dentro de um retângulo, à esquerda da página e em negrito. A fonte/letra de toda a parte gramatical é menor em relação ao elemento descrito anteriormente, o TEXTO. Essa disposição não é alterada, sendo recorrente em todas as vinte e oito seções menores.

O trabalho com a GRAMÁTICA está organizado a partir de uma sistemática invariável: RESUMO, ESQUEMA e EXERCÍCIOS, identificados de “A” a “C”, e abordados de forma pontual, breve e sucinta. Ao iniciar o trabalho com o RESUMO, a autora faz um breve recorte do elemento gramatical e o apresenta de forma muito sintetizada, iniciando ora com uma explicação ora com exemplos para, a seguir, tecer um pequeno conceito. Além disso, por ser um resumo, é breve, alongando-se em alguns poucos momentos onde ocorre a menção de um aspecto gramatical já estudado.

Dando continuidade ao estudo gramatical, é apresentado o ESQUEMA, ou seja, mais um espaço para a gramática, organizado através de uma sinopse, esboçado, geralmente, como o próprio nome diz, através de esquema, resumindo os elementos essenciais abordados no RESUMO. Por tratar-se de ESQUEMA, é muito breve e direto.

Fechando a parte gramatical, é proposta uma sequência relativamente pequena de EXERCÍCIOS gramaticais, de dois a sete, nada além disso; são atividades de procurar no

---

<sup>103</sup> Seção PRONOME: CONCEITO. PRONOME SUBSTANTIVO E PRONOME ADJETIVO, página 144.

<sup>104</sup> Seção ADVÉRBIO – página 200.

<sup>105</sup> Seção FLEXÕES: GÊNERO, página 107.

texto, classificar, indicar, escolher alternativas, escrever, explicar, distinguir, analisar, apontar, dividir, grifar, formular frases, determinar, dentre outros, atividades essas sempre vinculadas ao texto trabalhado.

Embora sejam atividades gramaticais, as questões propostas levam o aluno a mais uma vez retomar o texto estudado e indicar elementos próprios da estrutura gramatical. Em vários momentos dos exercícios, é solicitado ao aluno que verifique se na sua redação estão presentes os elementos gramaticais estudados. Em outros momentos, nos exercícios gramaticais, são apresentadas poesias ou outros textos, geralmente, vinculado ao texto, para que o aluno reconheça, indique ou construa frases com os pontos da gramática estudados no resumo.

Conforme descrito aqui, os exercícios gramaticais encerram cada uma das vinte e oito seções menores do livro *Português através de textos*.

Mas é curioso observar que, no intervalo de algumas seções, há a presença de um outro elemento que vem, no meu entender, auxiliar o professor na tarefa de revisar, retomar ou avaliar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno a partir dos conteúdos trabalhados, o ESTUDO DIRIGIDO – REVISÃO, trabalho este voltado para o estudo também de um texto além de revisar tópicos gramaticais já estudados. São cinco momentos em que esse elemento aparece no livro, com a estrutura muito semelhante à já utilizada. Entretanto, a fonte gráfica utilizada é a mesma, independentemente de o trabalho ser com o texto ou com a gramática. Inicialmente consta um enunciado de orientação de como o aluno deve proceder para realizar a atividade como, por exemplo:

Primeira atividade de ESTUDO DIRIGIDO – REVISÃO, página 44.

I – Leia *com atenção* a poesia abaixo. Se encontrar palavras desconhecidas, não interrompa a leitura nem interroge o professor – você mesmo esclarecerá depois suas dúvidas ao responder às questões propostas.

A seguir, consta um texto muito breve para a leitura, seguido de questões envolvendo VOCABULÁRIO e INTERPRETAÇÃO. A título de exemplificação, é relevante mostrar como a autora se dirige ao aluno e o orienta na realização da primeira atividade de INTERPRETAÇÃO no ESTUDO DIRIGIDO.

## II – INTERPRETAÇÃO

Leia todas as perguntas, antes de começar a respondê-las. Trabalhe em silêncio. Só peça o auxílio do professor quando for incapaz de resolver por si mesmo a questão. Você pode consultar todo o material de que dispõe: dicionário, este livro, as notas das aulas. *Você não está fazendo uma prova, está estudando.*

Embora a tarefa de revisão não tenha a pretensão de ser uma prova, a forma como a atividade é enunciada remete a um exercício avaliativo, justamente pelas ordens que são dadas: *leia, trabalhe*. Além disso, para o desenvolvimento da revisão, a autora faz uma exigência “Trabalhe em silêncio” para que o aluno possa concentrar-se na realização da “prova” de revisão. E por fim, cabe ao professor proporcionar “ao aluno uma atmosfera propícia à concentração, ao silêncio, à tranquilidade” [...], e que “ao circular entre as cadeiras, apenas ajude o aluno a encontrar a solução para as questões, mostrando-lhe como resolver o problema, nunca resolvendo-o por ele” (LAURIA, 2004, p. 172).

Após isso são propostas algumas atividades de INTERPRETAÇÃO com diferentes tipos de questões. Finalizando o ESTUDO DIRIGIDO, vem o elemento GRAMÁTICA, retomando, através de questões, tópicos gramaticais estudados até então.

A partir dos dados levantados, é possível visualizar que a montagem do livro *Português através de textos* gira em torno de uma estrutura comum envolvendo *texto e gramática*, subdividida em partes que sempre se repetem nas seções maiores ou menores, conforme tabela a seguir.

Tabela 2 – Estrutura da seção de atividades em *Português através de textos*

| Sequência de atividades  |             |        |         |           |         |            |
|--------------------------|-------------|--------|---------|-----------|---------|------------|
| TEXTO<br>ESTUDO DO TEXTO |             |        |         | GRAMÁTICA |         |            |
| INTERPRETAÇÃO            | VOCABULÁRIO | ESTILO | REDAÇÃO | RESUMO    | ESQUEMA | EXERCÍCIOS |

Todo o conjunto de atividades proposto seja nas seções maiores ou menores mantém a tradição envolvendo dois grandes eixos de ensino: *texto e gramática*; entretanto, é atribuído um tratamento diferenciado a cada um: mais ao *texto* e menos à *gramática*. A ênfase dada ao texto já vem marcada no título da obra, *Português através de textos*. No interior das seções, embora cada uma venha intitulada com um tópico gramatical, traz a falsa impressão de que o centro da sequência de atividades é a gramática. Entretanto, ao analisar cada *seção menor*, essa impressão é desfeita. A ênfase ao Texto é confirmada no espaço dado ao *Estudo do texto*, constituído por quatro atividades interligadas, que buscam envolver o aluno no processo de

aprendizagem, e no uso de uma mesma fonte gráfica. À *gramática* são reservadas três atividades muito sucintas; além disso, o uso da fonte gráfica é menor.

O que se percebe, desse modo, é uma ação intencional da autora na produção dessa obra, ou seja, há uma hierarquia entre *texto* e *gramática*, marcada pelo uso da materialidade gráfica. O recurso gráfico não é mero anexo na obra, ele tem função, é um instrumento que denuncia as intenções da autora, revendo a sua compreensão sobre o ensino de língua focado no estudo do texto. Também, no interior das seções, há um projeto gráfico linear, sem alterações, do começo ao fim; excetuando a capa (na cor azul e letras em vermelho), não há o uso de cores, apenas há inserção de algumas poucas figuras. A preocupação da autora é ensinar língua portuguesa, sem o interesse de agradar ao aluno, em tornar o ensino menos penoso. Não estabelece uma modalidade de relação sedutora com o aluno-leitor seja através de imagens, de atividades ou outras estratégias menos formais.

Além disso, essa estruturação gráfica “pode ser entendida como uma grande aula, um projeto para ser desenvolvido por um projetado professor de português, embora não sabemos, de fato, em que medida este projeto pode ou não ser desenvolvido” (CARGNELUTTI, 2010, p. 63).

Intrinsecamente ligado a essa estrutura, está previsto o desenvolvimento de atividades a serviço da seleção dos seguintes objetos de ensino: *leitura*, *oralidade*, *escrita* e *gramática*, permitindo um trabalho com esses vários objetos. A *leitura* envolve propriamente a leitura do texto proposto e o *estudo do texto*, através das atividades de interpretação e vocabulário; a *escrita* é trabalhada através das diferentes atividades de Interpretação, Vocabulário, Estilo, Redação e dos exercícios gramaticais; a *gramática* é estudada a partir de frases do texto, explicada pela apresentação de exemplos didaticamente organizados e fixada com alguns poucos exercícios; como a *oralidade* não é trabalhada, entendemos que não se constitua um objeto de ensino nessa obra<sup>106</sup>.

Embora esses objetos de ensino estejam previstos na sequência de atividades, a ênfase atribuída a cada um deles não é a mesma. Percebe-se que é reservado à *escrita* o maior espaço, fato que se revela pelo número expressivo de atividades previstas na parte do *Estudo do Texto* e da *Gramática*. A *gramática* ocupa um lugar de pouco destaque, embora esteja presente para marcar o espaço da tradição. As atividades de *leitura* ocupam um lugar restrito, e, para a *oralidade*, não há um lugar reservado.

---

<sup>106</sup> Não localizei nenhuma atividade nas seções que solicitasse ao aluno a leitura oral de sua redação, de atividades ou a recitação de algum texto.



O que se nota a partir de tais dados é que há uma forma específica de estruturação/organização dessa sequência de atividades que, de certa forma “repercute no todo das unidades didáticas, que se traduz numa sistemática invariável de seções para a apresentação dos objetos de ensino, mantendo uma rigidez, uma sequencialidade do início ao fim, ou seja, olhar uma unidade didática é olhar todas” (CARGNELUTTI, 2010, p. 63). Além disso, essa forma que trabalha com atividades e exercícios para o desenvolvimento de habilidades e “não se desenvolve, como o ensino de Matemática ou mesmo de conteúdos gramaticais, por meio da exposição de uma “matéria” ou de um conjunto de princípios (Batista, 2009, p. 53), reflete, predominantemente, um caráter procedimental”

De certa forma, o livro didático *Português através de textos* colocava-se na contramão em relação a outras obras que circulavam no período, justamente por centrar sua sequência de atividades no trabalho com o texto e não na gramática. Nesse sentido, é relevante considerar outro manual que circulava nos anos de 1960, que centrava seu trabalho no eixo da gramática. É o livro didático *Português*, de Domingos Paschoal Cegalla, manual esse analisado na dissertação de Mestrado. Composto por trinta e um capítulos<sup>107</sup>, o livro *Português* também está organizado a partir de dois grandes eixos, texto e gramática, com atividades a serviço da seleção de determinados objetos de ensino: leitura, oralidade, gramática, escrita. Dentre esses objetos, a maior ênfase recai sobre a gramática<sup>108</sup>, sobre o ensino da norma padrão baseada em textos literários e da correta expressão oral e escrita, privilegiando o ensino baseado no paradigma normativo-literário (CARGNELUTTI, 2010).

O que se pode depreender então a partir dos dados colocados é que a organização do livro didático *Português através de textos* revela uma estrutura organizacional rígida, sistemática e invariável, centrada no estudo do texto, confirmando o que a autora sinaliza no título da obra: estudar *Português através de textos* e priorizando o texto como eixo, instrumento de ensino.

### **3.2 Comunicação e Expressão – Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (1970)**

Ao se examinar inicialmente o sumário do livro da 6ª série do Primeiro Grau, *Comunicação e Expressão*, de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (1970),

---

<sup>107</sup> O termo unidade era inexistente no livro didático de Domingos Paschoal Cegalla.

<sup>108</sup> Conforme análise realizada, há um número de trezentos e quarenta exercícios gramaticais no livro todo (CARGNELUTTI, 2010, p.63).

verifica-se que a obra é composta por doze unidades, sendo que cada uma é constituída por três lições, com exceção da última, com apenas uma lição. Ao todo são 34 lições que compõem o manual. O termo *unidade* já está presente no índice geral do manual; a *unidade* é concebida pelos autores como o conjunto de três lições, sendo que cada lição é estruturada por um conjunto de atividades.

No índice geral os autores antecipam poucos aspectos que serão trabalhados no decorrer das *lições*, restritos a nome e autor do texto, elementos de reflexão sobre a língua (advindos da gramática tradicional, da Teoria da Comunicação). De certa forma, os pontos privilegiados no índice dizem respeito aos eixos tradicionais do ensino de língua materna: texto e gramática. Vejamos um recorte do índice.

| ÍNDICE GERAL |  |
|--------------|--|
| UNIDADE 1    | Lição 1 ..... 6  |
|              | <i>A primavera chegou</i> — Jorge Amado ..... 6                  |
|              | Narração, 8 — Ponto, 9 — Ortografia: c, ç, s, ss, x, xe e z, 10. |
|              | Lição 2 ..... 10   |
|              | <i>Uma lição prática</i> — Érico Veríssimo ..... 10              |
|              | Classes de palavras, 12 — Advérbio, 14.                          |
| UNIDADE 2    | Lição 3 ..... 17   |
|              | <i>Uma aventura</i> — Rachel de Queiroz ..... 17                 |
|              | Codificador, 19 — Fonemas e letras, 19.                          |
| UNIDADE 2    | Lição 1 ..... 21   |
|              | <i>Pai e filho</i> — Ofélia e Narbal Fontes ..... 21             |
|              | Focos Narrativos, 23 — Virgula, 23 — Ortografia: s e z, 24.      |
|              | Lição 2 ..... 25   |
|              | <i>O menino Joaquim</i> — Clemente Luz ..... 25                  |
|              | Preposição, 27 — Contração e Combinação, 28.                     |
|              | Lição 3 ..... 30   |
|              | <i>Luz e emoção</i> — João Guimarães Rosa ..... 30               |
|              | Silaba e sua divisão, 33.  |

Figura 4 – Recorte do índice do livro didático *Comunicação e Expressão*, de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (1970).

Além disso, chama a atenção no índice o uso da cor alaranjada, cor essa fortemente utilizada em todas as *lições*. Conforme comentado no capítulo anterior, a partir dos anos de 1970 é possível

ver o tom terra, um pouco **amarronzado**, um pouco **alaranjado**, avermelhado, em algumas imagens, acompanhando o preto ou sendo por ele delimitado. Também surge a **cor nas letras de subtítulos**, no sublinhado das palavras, das frases, ou mesmo, num rasgo de intensidade, como uma mancha de fundo para destacar definições, conceitos, quadros sinópticos (BELMIRO, 2000, p. 17). (destaque meu)

Essa cor é intensivamente utilizada nos títulos e subtítulos das *lições*, nas figuras e nos quadros apresentados, ou seja, há um predomínio quase que exagerado desse recurso. Ao longo da descrição das unidades verificaremos como esse elemento se apresenta.

Observando as *lições* previstas nesse livro, constata-se uma “certa” regularidade na apresentação das atividades, estruturadas em torno de dois grandes eixos: *Texto* e *Conhecimentos Linguísticos*<sup>109</sup>; o *Texto* está presente em todas as *lições* sem exceção; já os *Conhecimentos Linguísticos* são recorrentes em grande parte das *lições*: em alguns momentos essa denominação não consta, aparecendo designada apenas como *treinamento linguístico*<sup>110</sup>. Além disso, ao olhar o conjunto de unidades, conforme projetada pelos autores, a primeira lição de cada unidade apresenta, geralmente, os mesmos elementos; da mesma forma ocorre com a segunda e a terceira lições de cada unidade. Início então a descrição das atividades apresentadas sequencialmente nas unidades (Ver anexo B).

No início de cada *unidade* há a indicação do termo *lição*, numerado de um a três, por estar constituído por três lições, conforme proposto pelos autores. Esse termo aparece em diferentes locais da página: na parte superior, quando é iniciada nova unidade; no meio da página, após o término da lição anterior. Independentemente do local em que aparece, está grafado com letras minúsculas, negrito e justificado mais à direita da página.

A seguir, quando ocorre a abertura de uma unidade, consta o termo *unidade*, em caixa alta, na cor alaranjada, negrito, seguido do número da unidade, inserido dentro de um grande retângulo, em cor alaranjada, com preenchimento também na mesma cor, porém em um tom mais suave. Já quando se passa de uma lição para outra, dentro da mesma unidade, consta apenas o termo lição, com seu respectivo número, inseridos em uma pequena forma geométrica em formato de “colchete” na cor alaranjada.

Abaixo desses elementos, justificado mais à esquerda da página, encontra-se, geralmente em todas as *lições*, uma frase, como que um convite ao aluno, uma motivação inicial para a leitura do texto. Essas frases antecipam a temática do texto em questão; além disso, são muito breves. Alguns exemplos podem ser citados: “A Primavera chegou! E o gato malhado descobriu a beleza da vida” (Texto: A Primavera chegou, página 06); “Este caso é

---

<sup>109</sup> A expressão *conhecimento linguístico* demonstra que os autores do manual *Comunicação e Expressão* estavam sintonizados com os estudos da ciência linguística introduzidos no período, estudos advindos da Teoria da Comunicação.

<sup>110</sup> A utilização da expressão *treinamento* remete a uma abordagem behaviorista de aprendizagem. De certa forma, o manual está sintonizado com essa abordagem, “moderna para a época, associada à visão teórica estrutural dos estudos da linguagem, que entendia que a aprendizagem de língua se dava através de modelos variados, de treinamento, repetição que levam o aluno a desenvolver sua linguagem oral e escrita” (Angelo, 2015, no prelo).

engraçado: um pai severo e inteligente e um rapaz de quinze anos que quer casar-se” (Texto: Uma lição prática, página 10); “Viajar é muito bom. Este texto conta uma viagem cheia de aventura pelo Rio São Francisco” (Texto: Uma aventura, página 17).

Posterior a isso vem CONHECENDO PALAVRAS com uma série de palavras retiradas do texto para que o aluno conheça novos significados de alguns termos funcionando no texto; essa espécie de vocabulário antecipa para o aluno alguns termos para auxiliá-lo na compreensão do texto em questão. Predominantemente, a atividade solicita ao aluno a realização da tarefa em seu caderno ou nos próprios espaços em branco previstos no livro. Frequentemente, principalmente na primeira *lição* de cada unidade, os vocábulos aparecem em negrito, dentro de retângulos alaranjados.

Somente após essa atividade, é que é apresentado o texto, de pequena ou média extensão, de diferentes autores: Érico Veríssimo, Jorge Amado, Clemente Luz, Lindolfo Gomes, João Guimarães Rosa, dentre outros. O título está grafado com letras minúsculas, na cor alaranjada, em negrito. Geralmente, está dividido em duas colunas para melhor aproveitamento da página. Além disso, acompanha uma figura, relacionada ao texto, também pintada em cor alaranjada, com tons de cinza e amarronzado. Na figura a seguir, podem ser observados todos os elementos até aqui descritos.

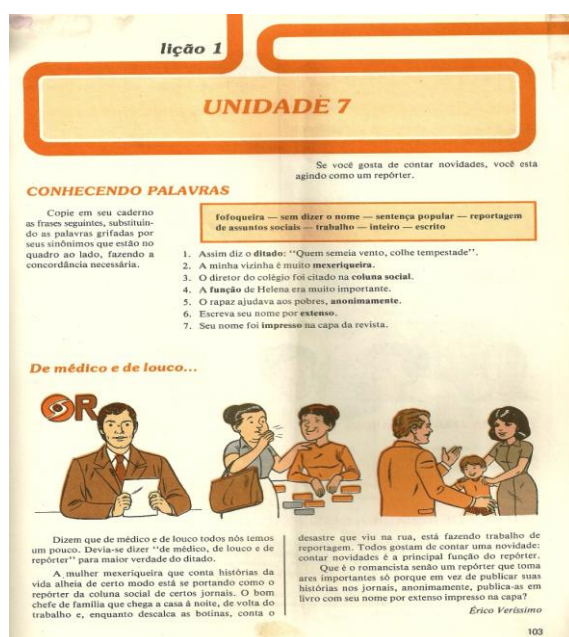


Figura 5 – Recorte do índice do livro didático *Comunicação e Expressão*, de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (1970).

Considero relevante destacar que, geralmente, na *lição* 1 de cada unidade aparece primeiramente CONHECENDO PALAVRAS e depois o texto para a leitura; já nas *lições* 2 e 3 de cada unidade, primeiro consta o texto para leitura e, na sequência, CONHECENDO PALAVRAS. Independente da ordem apresentada em cada *lição*, esses elementos estão sempre presentes.

Depois da apresentação do texto segue o ESTUDO DO TEXTO, subdivisão grafada em caixa alta, na cor alaranjada e negrito, dividida em duas atividades: *Entendimento*, composto por uma série de questões, de quatro a doze, envolvendo exercícios de marcar, responder, preencher lacunas, enfocando elementos diretamente ligados ao texto, precisando o aluno apenas consultá-lo para responder às questões propostas (CARGNELUTTI, 2010); e *Análise*, também composta por conjunto de questões, de três a seis, envolvendo personagem, enredo, acontecimentos, foco narrativo do texto em questão. Essas duas atividades vêm marcadas por letras minúsculas, na cor alaranjada, geralmente dispostas em duas colunas.

Ainda trabalhando sobre o texto, é apresentado um exercício intitulado FAMÍLIA DAS PALAVRAS, para que o aluno possa buscar, no texto estudado ou no seu conhecimento sobre a língua, palavras que sejam da mesma família. Essa atividade, presente na maioria das lições, é breve: envolve de duas a quatro questões de preencher lacunas, completar espaço, relacionar colunas. O título dessa atividade também encontra-se em caixa alta, na cor alaranjada e negrito, e todos os vocábulos estão em negrito.

Há momentos em que o trabalho envolvendo FAMÍLIA DAS PALAVRAS é substituído, esporadicamente, pelo OBSERVANDO A LINGUAGEM, mobilizando, geralmente, conhecimentos referente à linguagem escrita padrão e não-padrão<sup>111</sup>. Em outras ocasiões, o estudo é substituído por TRABALHANDO COM ANTÔNIMOS, para que o aluno consiga pensar no significado contrário de determinadas palavras.

Após esse trabalho, há a presença de outro tipo de atividade escrita, pois, embora aparecendo ocasionalmente, é pertinente comentar: são três atividades envolvendo BILHETE, TELEGRAMA e REQUERIMENTO, cada uma delas em *lições* diferentes. Seguindo a mesma estrutura gráfica, apresentam os termos em alaranjado, caixa alta, seguido de um pequeno comentário e/ou definição do tipo de texto em questão (bilhete, telegrama, requerimento), acompanhado de um exemplo para, a seguir, solicitar ao aluno que escreva sob a forma de comunicação escrita.


---

<sup>111</sup> De certa forma, a variedade culta está, nessa obra, vinculada a um determinado padrão de correção (*mais correta possível*) e beleza (*agradável*) do texto. Vejamos um exemplo: OBSERVANDO A LINGUAGEM – p. 12: Leia e observe estas duas frases que você encontrou no texto: “Trate ele como trata o resto do pessoal”. “Mande ele carregar aqueles troncos ...”. Procure escrever estas frases de uma forma mais correta e agradável, substituindo o pronome pessoal (ele) pela forma (o).

Eventualmente, em *lições* distintas, também consta outra atividade, intitulada **COMUNICAÇÃO**, que vem após o estudo do texto, abrindo um espaço para a temática da comunicação, introduzida naquela época pelos Estudos Linguísticos; seguida de dois pontos, essa atividade apresenta uma das especificações a seguir: **CODIFICADOR** ou **DECODIFICADOR** ou **A DINÂMICA DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO** ou **CÓDIGO VERBAL** ou **CÓDIGO NÃO-VERBAL**. Essa atividade também mantém a estrutura de letras alaranjadas, caixa alta e negrito. Geralmente vem acompanhada por uma figura, envolvendo uma situação de comunicação, e por um retângulo alaranjado com explicação ou conceito referente ao tópico de comunicação abordado. Geralmente o exercício é breve, envolvendo duas ou três perguntas. A figura a seguir ilustra tal situação.

**COMUNICAÇÃO: DECODIFICADOR**

Procure lembrar-se da situação de Comunicação estudada na Unidade 1. O professor transmitiu uma informação aos alunos. Ele foi o **codificador**.  
Agora observe o visual.



1. Ao ouvir o aviso do professor, os alunos estão  
 transmitindo uma informação.  
 recebendo uma informação.

2. Quando os alunos ouvem o aviso, eles são então os .....  
 ..... porque estão recebendo uma informação.

O elemento que recebe uma informação chama-se **DECODIFICADOR**.

48

Figura 6 – Exemplo da atividade **COMUNICAÇÃO** do livro didático *Comunicação e Expressão*, de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (1970).

Dando continuidade às atividades, encontramos a de **TÉCNICA DE REDAÇÃO**, abordando, em diferentes *lições*, tópicos distintos: **NARRAÇÃO**, **FOCOS NARRATIVOS**, **DIÁLOGOS DIRETO E INDIRETO**, **DISSERTAÇÃO**, **POEMA**, **LINGUAGEM CONOTATIVA**, **TEATRO**, **HISTÓRIA EM QUADRINHO**. Nesse espaço são apresentados apenas elementos teóricos sobre um dos tópicos da técnica de redação e figuras retratando algum aspecto do texto da *lição*. O exercício somente será desenvolvido no próximo item, denominado **CRIATIVIDADE**, entendido como o espaço para a escrita da redação. Composta por duas fases, a **CRIATIVIDADE** envolve *preparação* (fase 1), com a presença de questões que devem ser respondidas pelo aluno, preparando-o para fazer a redação, e *execução* (fase

2), momento em que o aluno organiza as respostas da fase 1, “enriquecendo-as com a sua criatividade” (p. 08), para a montagem da redação. Finalizando a atividade, com muita frequência os autores sinalizam: “Escreva em seu caderno e não se esqueça de dar um título à sua redação” (p. 08).

Esporadicamente encontramos também a atividade APRENDENDO A PENSAR, atividade que, segundo os autores, auxilia no “desenvolvimento da inteligência”. Ligado diretamente ao texto da *lição*, a proposta dessa atividade é refletir e encontrar soluções para possíveis problemas criados pelos autores. Geralmente é uma atividade breve, com apenas uma questão, devendo o aluno responder a elas no próprio livro didático.

Por fim, cabe destacar que os três itens TÉCNICA DE REDAÇÃO, CRIATIVIDADE e APRENDENDO A PENSAR preservam a mesma organização visual: letras em caixa alta, alaranjadas e negrito.

Na sequência de atividades previstas nas lições, consta a de CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS; o termo CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS aparece em caixa alta, justificado à esquerda da página, na cor alaranjada e em negrito, configuração essa recorrente em todas as *lições*. Na sequência está indicado o tópico dos *conhecimentos linguísticos* a ser estudado na *lição: ponto, classes de palavras, vírgula, preposição, contração e combinação, ponto e vírgula, conjunção, interjeição, dois pontos, gênero do substantivo, elementos do verbo, classificação do sujeito e do predicado*, dentre outros. O tópico gramatical também vem destacado em caixa alta, justificado à esquerda da página, na cor alaranjada e em negrito, geralmente seguido por quatro exercícios nomeados de *exercitando, aprendendo mais, revendo o que você aprendeu* e *treinamento linguístico*, escritos em letras minúsculas, na cor alaranjada e alinhados à esquerda da página. Vejamos a configuração desses quatro elementos.

*Exercitando* é constituído por um conjunto variável de exercícios, de quatro a vinte, envolvendo atividades metalinguísticas de *indicar, identificar, responder, completar, sublinhar, transformar conforme o modelo, seguir o modelo*, dentre outros. Em alguns momentos aparecem pequenos conceitos sobre o tópico gramatical trabalhado, ao final de cada exercício ou em pequenos retângulos alaranjados, alinhados à esquerda da página. Esses conceitos são fixados somente quando há a apresentação de um assunto gramatical que ainda não foi abordado. Mas, geralmente, constam apenas os exercícios para serem realizados pelos alunos, sem explicações ou conceitos para dar suporte na realização da tarefa.

A proposta do exercício *aprendendo mais* pode vir configurada de três formas: apresentação de conceitos e exemplos sobre um determinado tópico gramatical para a leitura e

estudo, ou apenas questões para serem realizadas, ou conceitos e atividades paralelamente. Os conceitos são breves e aparecem frequentemente em retângulos alaranjados, alinhados à direita da página; as atividades variam de duas a doze, de pequena ou média extensão; são exercícios de *completar*, *marcar*, *preencher lacunas*, *assinalar*, *observar o modelo*, *identificar*, *sublinhar*, dentre outros, sendo predominantemente atividades metalinguísticas, ou seja, atividades de sistematização gramatical (FRANCHI, 2006, p. 98). Também é pertinente destacar que, nesse tipo de atividade, as possibilidades de respostas são apresentadas frequentemente dentro de parênteses, para que o aluno possa escolher a alternativa correta dentre as selecionadas.

No *Revedo o que você aprendeu* são apresentados exercícios que auxiliam na retomada do conceito gramatical da *lição*, bem como complementam o que foi estudado nas seções *exercitando* e *aprendendo mais*, constituindo-se também como uma atividade metalinguística. Encontramos um número significativo de questões, variando de três a quinze, predominantemente de completar; também, em alguns momentos, as possibilidades de respostas constam dentro de parênteses.

Por fim, no *treinamento linguístico* há o predomínio do ensino gramatical: são exercícios estruturais de repetir, completar, sublinhar, seguir como o modelo, na “tentativa de treinar o aluno para a aquisição de novas estruturas, novas formas linguísticas da variedade culta” (CARGNELUTTI, 2010, p. 66). O número de exercícios envolvendo o *treinamento linguístico* é, em geral, muito extenso: de cinco a dez, sendo que cada exercício apresenta de cinco a doze alternativas para serem preenchidas pelo aluno. Essa quantidade de exercícios torna-se ainda maior quando ocorre o estudo de dois aspectos gramaticais na mesma *lição*, ou seja, há a duplicação de exercícios a serem resolvidos pelo aluno.

Terminada a descrição dos elementos que estruturam os CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS é apresentada a seção LINGUAGEM ORAL: OUVIR E FALAR, também destacada em cor alaranjada, letras em caixa alta e negrito. Geralmente essa atividade está presente apenas na terceira *lição* de cada unidade, aparecendo poucas vezes nas unidades didáticas. A atividade está ligada ao texto da *lição* e apresenta uma tarefa de oralidade a ser desenvolvida pelo aluno, envolvendo o contar e/ou ouvir uma história ou fato ocorrido. Também, ao lado do enunciado da atividade consta, frequentemente, uma ilustração sobre possíveis situações de comunicação.

Na sequência de atividades de algumas lições consta a atividade ESCREVENDO CORRETAMENTE, destacada em caixa alta, na cor alaranjada e negrito, na qual são



propostos exercícios ortográficos de completar e preencher lacunas com *s, z, x, c, ç, s, ss, xc, j, g, ch, e, h, i*, dentre outros. Geralmente esse exercício não é extenso.

Esporadicamente, mas sempre ao final da terceira lição, é proposta uma atividade de PESQUISA, solicitando ao aluno que busque informações em livros, enciclopédia, na biblioteca da escola ou da cidade sobre determinado assunto. Para auxiliar na pesquisa, além do tema proposto, os autores estabelecem algumas questões para nortear a tarefa.

Após a descrição dos dados, é possível visualizar que a estrutura organizacional das unidades do livro didático *Comunicação e Expressão* apresenta elementos comuns subdivididos em partes que se repetem e também elementos eventuais distribuídos ao longo das lições, conforme tabela a seguir.

Tabela 3 – Estrutura da unidade em *Comunicação e Expressão*

| UNIDADE  |  |  |
|--|--|--|
| Lição 1  | Lição 2  | Lição 3  |
| CONHECENDO PALAVRAS  | TEXTO  | TEXTO  |
| TEXTO  | CONHECENDO PALAVRAS  | CONHECENDO PALAVRAS  |
| ESTUDO DO TEXTO<br>Entendimento<br>Análise   | ESTUDO DO TEXTO<br>Entendimento<br>Análise   | ESTUDO DO TEXTO<br>Entendimento<br>Análise   |
| COMUNICAÇÃO  |  | COMUNICAÇÃO  |
| FAMÍLIA DAS PALAVRAS   | OBSERVANDO A LINGUAGEM   | FAMÍLIA DAS PALAVRAS   |
| TÉCNICA DE REDAÇÃO   |  |  |
| CRIATIVIDADE   |  |  |
| APRENDENDO A PENSAR  |  |  |
| CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS   | CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS   | CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS   |
| TÓPICO GRAMATICAL<br>Exercitando<br>Aprendendo mais<br>Revedo o que você aprendeu<br>Treinamento linguístico | TÓPICO GRAMATICAL<br>Exercitando<br>Aprendendo mais<br>Revedo o que você aprendeu<br>Treinamento linguístico | TÓPICO GRAMATICAL<br>Exercitando<br>Aprendendo mais<br>Revedo o que você aprendeu<br>Treinamento linguístico |
| ESCREVENDO CORRETAMENTE  | LINGUAGEM ORAL: OUVIR E FALAR  | LINGUAGEM ORAL: OUVIR E FALAR  |
|  |  | PESQUISA   |

A partir da tabela anterior destaco que, ao olharmos para os elementos que constituem as *lições* temos a impressão de que todas apresentam os mesmos elementos; pelo contrário, conforme descrito anteriormente, algumas atividades são constantes (fixas nas três lições), outras frequentes (aparecem em duas lições) e eventuais (aparecem em uma lição): *Texto, Estudo do Texto, Conhecendo Palavras e Conhecimentos linguísticos* marcam presença constante, o que evidencia que texto e gramática continuam sendo os eixos das lições e unidades; as atividades *Comunicação, Família das palavras, Linguagem oral: ouvir e falar* são frequentes, estão presentes em duas lições; *observando a linguagem, Técnica de redação, Criatividade, Aprendendo a pensar, Escrevendo corretamente, Pesquisa* são atividades eventuais, aparecem somente em uma lição de cada unidade.

De forma geral, ao olharmos para as lições encontramos sempre uma parte fixa (Estudo do texto e Conhecimentos linguísticos) e uma parte variável/flexível de atividades que se alternam (Família das palavras, Observando a linguagem, Técnica de redação, Criatividade, Aprendendo a pensar, Comunicação, Linguagem oral: ouvir e falar, Pesquisa). Entretanto, ao olharmos para as unidades, conforme projetadas pelos autores, há a manutenção de uma regularidade, ou seja, a primeira lição de cada unidade apresenta, geralmente, as mesmas atividades; da mesma forma ocorre com a segunda e a terceira lições de cada unidade. Dessa forma, a regularidade está entre as unidades, não entre as lições. Essa forma de estruturação gera um questionamento: Por que o autor agrupa três lições e denomina esse conjunto com o termo unidade? Uma resposta possível seria que a ideia de unidade, de acabamento não se dá nas lições individualmente, pois cada uma delas não trabalha com todos os objetos de ensino (leitura, escrita, oralidade e gramática), ao contrário privilegiam sempre os da tradição (leitura/texto e gramática) e mais um ou outro. A outra lição fica estruturada da mesma forma: objetos da tradição e mais um outro objeto. Somente a unidade como um todo terá essa ideia de trabalhar todos os objetos de ensino requeridos no ensino de Língua Portuguesa na escola.

Na composição das lições, cada uma delas não é exatamente estruturada como uma outra no interior de uma mesma unidade, elas mantêm a tradição envolvendo *texto* e *gramática*; porém, é atribuído um tratamento diferenciado a cada um: mais atenção à *gramática* e menos ao *texto*. Embora o título do livro didático, *Comunicação e expressão*, demonstre uma preocupação dos autores de estarem sintonizados com os estudos linguísticos da época, principalmente com a Teoria da Comunicação, não é o que se confirma no interior das *lições*: há sim um espaço para esses estudos, marcados pela presença de exercícios

envolvendo o estudo do texto, criatividade, linguagem oral; entretanto, são atividades em número menor se comparado às atividades gramaticais. A ênfase dada à gramática se traduz através do elevado número de exercícios estruturais, cuja necessidade é treinar o aluno para que ele atinja os níveis cultos da língua portuguesa sem dispensar o ensino da língua através da gramática normativa. Além disso, quando ocorre a exclusão/alternância de uma atividade, é sempre referente ao texto, nunca à gramática.

Decorrente disso, é possível considerar os objetos de ensino a partir desses dois elementos da tradição, *texto e gramática*: leitura, envolvendo a leitura do texto, as atividades de estudo do texto, família das palavras/observando a linguagem, aprendendo a pensar; oralidade, com o trabalho de linguagem oral e comunicação; escrita, por meio das atividades de criatividade, pesquisa, escrevendo corretamente; gramática, desenvolvida através dos exercícios de conhecimentos linguísticos. Conforme comentado acima, a gramática ocupa um lugar de destaque nas unidades, marcando o lugar da tradição; a leitura, embora ocupe uma posição secundária, há um espaço reservado para ela nas unidades através do Estudo do texto; a oralidade, por sua vez, ocupa um espaço menos privilegiado, mas há atividades específicas para o desenvolvimento desse objeto de ensino. A escrita, por sua vez, ocupa também um lugar menos privilegiado, sendo explorada principalmente na atividade Criatividade<sup>112</sup>.

Concomitante aos elementos texto/gramática e objetos de ensino, se apresenta a configuração verbo-visual, marcada pelo uso de cores, predominantemente a alaranjada, retângulos com conceitos explicativos, referente aos tópicos gramaticais estudados, letras em caixa alta, inserção de figuras e desenhos, quadros com atividades, balões com simulação de situações de comunicação, dentre outros. Todos esses elementos podem “interferir no processo de formação do conhecimento pela criança e em sua dinâmica de aprendizagem, ao conferir significados às imagens e ao dispor o conteúdo através de determinada organização dos elementos visuais” (RAMIL, 2014, p. 04). Ou seja, esses elementos gráficos podem sensibilizar e/ou motivar os alunos para o desenvolvimento das tarefas propostas pelos autores do manual, bem como terem o contato com novas informações. Além disso, “a simples ilustração que ajuda a tornar a página mais agradável até o intrincado infográfico que explica um determinado conceito científico, nele tudo é informação” (RAMIL, 2014, p. 04).

Mas outros dois aspectos chamam a atenção na configuração verbo-visual desse manual: primeiro, a grande quantidade de espaços em branco na página convivendo com o

---

<sup>112</sup> É importante retomar que o manual *Comunicação e Expressão* é considerado “descartável ou consumível” (Batista, 2004, p. 58), em função de a grande parte dos exercícios serem respondidos pelo aluno no próprio livro, totalmente diferente do exemplar *Português através de textos*, de Magda Soares Guimarães.

texto, com as atividades ou com os desenhos/imagens. Esses espaços em branco na página são recorrentes nas atividades voltadas ao texto; quando se trata das atividades relacionadas à gramática, são raros os casos de espaços não preenchidos, em virtude do demasiado número de atividades propostas; segundo, inadequações em algumas atividades das lições, talvez pela falta de uma revisão final mais minuciosa por parte dos autores, algumas situações ao longo do livro evidenciam isso: o enunciado da atividade estabelece um encaminhamento para o aluno, mas as alternativas não correspondem ao solicitado; uma atividade solicita ao aluno que leia e escreva na coluna certa as palavras do quadro, entretanto, não fornece as palavras para que possam ser classificadas em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, apenas consta o quadro alaranjado, em branco; outra atividade pede ao aluno que complete as palavras do quadro com c, ç, s, ss, x, xc ou z e depois informa que o aluno pode verificar quantos pontos conseguiu fazer, mas não registra como se dará a contagem dos pontos. Essas e outras atividades aparecem com esses problemas que podem, certamente, dificultar a realização das atividades pelo aluno, cabendo ao professor redirecionar a atividade e propor alternativas para as diferentes situações.

De certa forma, o livro didático *Comunicação e Expressão* estava sintonizado com outras obras publicadas na década de 1970; posso citar, por exemplo, o livro didático *Português oral e escrito*, de Dino Preti (1977), analisado no período de Mestrado. Entretanto, diferentemente da estrutura encontrada em Mesquita e Martos, as unidades didáticas de *Português oral e escrito* apresentam uma sequencialidade fixa, pouco variável; texto e gramática continuam a constituir a estrutura mínima a partir da qual se desenvolvem todas as demais atividades. Quanto aos objetos de ensino, *leitura* é trabalhada a partir de atividades de interpretação textual, exercitadas através do sentido das palavras e do texto e vocabulário; a *oralidade*, com o trabalho envolvendo o treinamento oral e atividades de comunicação e expressão; *escrita*, por meio das atividades de comunicação e expressão e treinamento escrito; *gramática*, desenvolvida através dos exercícios de treinamento escrito e oral. A gramática e o uso da forma padrão permanecem ocupando um lugar privilegiado em virtude da necessidade de treinar o aluno para que atinja o desempenho culto da língua portuguesa.

### 3.3 Montagem e Desmontagem de textos – Hermínio Geraldo Sargentim (1981)

Hermínio Geraldo Sargentim estruturou o livro didático *Montagem e desmontagem de textos*, 5ª série, em cinco unidades, cada uma composta por sequências fixas de atividades associadas ao trabalho com o texto. Ou seja, cada unidade tem o número de sequências de atividades dependendo do número de textos selecionados para serem trabalhados: primeira e segunda unidades, com duas sequências de atividades cada uma; terceira e quarta unidades, com quatro sequências de atividades cada uma; quinta unidade, com três sequências de atividades. O termo *unidade* encontra-se presente já no índice do manual; a *unidade* é para o autor o trabalho a ser realizado pelo aluno através de sequências de atividades, cada uma delas associadas ao trabalho com o texto como ponto de partida e de referência para o desenvolvimento dos objetos de ensino. Ao todo são 15 *textos* que compõem o manual.

| <i>Índice</i> |   |    |
|---------------|---|----|
| UNIDADE 1     |   |    |
| texto 1       | <i>O bilhetê do amor</i> , Elias José.<br>Personagem: ações e pensamentos.<br>Palavras de ação. | 7  |
| texto 2       | <i>Maja</i> , Valdemar Bonsels.<br>Personagem: ações, pensamentos e sentimentos.<br>Verbos.     | 21 |

Figura 7 – Recorte do índice da Unidade 1 do livro didático *Montagem e desmontagem de textos*, de Hermínio G. Sargentim (1980).

Para a abertura de todas as unidades é reservada uma página com alguns dados: o termo *unidade*, escrito com inicial em letra maiúscula, está centralizado na página, com o número indicativo da unidade, seguido por um grande quadro, com bordas coloridas em tons de verde ou alaranjado ou cinza ou lilás. Nesse quadro, alinhado à direita, encontra-se o desenho de uma mão, segurando uma caneta; a seguir, aparece o termo *Texto*, também numerado, acompanhado do título e autor do texto. Abaixo encontra-se um desenho, relacionado ao texto para estudo, com a projeção de alguns elementos que serão trabalhados no decorrer da *unidade*; como há mais de um texto por *unidade* essas últimas informações se repetem (texto, nome do texto, autor, desenho e elementos para estudo). A título de ilustração, vejamos um recorte da primeira *unidade* do manual.



Figura 8 – Recorte da Unidade 1 do livro didático *Montagem e desmontagem de textos*, de Hermínio G. Sargentim (1980).

As *unidades* iniciam sempre com uma página reservada especialmente para a apresentação inicial: nesta página, há a presença do termo *texto*, na parte superior, escrito em letras minúsculas, centralizado e numerado (Ver anexo C). Dessa forma, a designação *texto 1* trazida pelo autor anuncia a apresentação de um texto literário em torno do qual se desenvolvem, na sequência, um número determinado de atividades. Na descrição que passo a fazer, sinalizo a expressão em itálico (*texto 1*). Segue um desenho, relacionado à temática do texto para a leitura, pintado com cores vibrantes; abaixo encontra-se a expressão *introdução*, centralizada, em letras minúsculas, seguida de um retângulo com um pequeno texto produzido pelo autor, que tem a finalidade, como o próprio nome anuncia, de introduzir o texto que será apresentado, uma espécie de motivação inicial, aguçando a curiosidade do aluno para a leitura. Nessa *introdução*, o autor se dirige diretamente ao aluno, dialogando com ele, como se estivesse face a face; essa aproximação com o aluno ocorre através do uso do *você*, como, por exemplo, “os textos que você leu ...”, “você conhecerá no texto” ..., “veja se você já presenciou ...”, “pode ser inclusive que você seja um deles ...”, dentre outros; também, em alguns momentos, o autor procura sinalizar para o aluno o que já foi estudado em outros textos do livro: “os textos que você leu e analisou neste livro apresentaram sempre o relato de uma história ou de um fato. Neste texto, porém, você conhecerá ...” (p. 124). O recorte, a seguir, auxilia na visualização dos elementos descritos.



Figura 9 – Recorte da Introdução do texto 1 do livro didático *Montagem e desmontagem de textos*, de Hermínio G. Sargentim (1980).

Na página seguinte, da metade para o fim<sup>113</sup>, encontra-se o título do texto, em letras minúsculas, negrito e centralizado, e o texto para estudo, geralmente narrativo-dissertativo, conforme informações pontuadas pelo autor<sup>114</sup>, escrito por autores reconhecidos na literatura nacional como Viriato Corrêa, Orígenes Lessa, Theobaldo Miranda Santos, Martha Azevedo Pannunzio, Elias José, Valdemar Bonsels, Maria Alice do Nascimento e Silva Leuzinger, dentre outros; ao final consta a indicação da fonte de onde o texto foi retirado. Paralelo ao texto, separado por uma linha de cor azul, há *comentários*, semelhante a um vocabulário, localizado ao lado da linha em que aparece a palavra a ser explicada, com expressões destacadas em negrito e seus respectivos sinônimos, que ajudam o aluno na leitura e compreensão textual.

<sup>113</sup> Da metade para cima da página há sempre um espaço em branco, sem comentários, anotações ou indicações, o que nos leva a pensar que possa ser utilizado para a realização de apontamentos, situação essa recorrente em praticamente todos os *textos*.

<sup>114</sup> Essa informação está disponível *Nas orientações só incluídas no livro do mestre*, localizadas na margem esquerda da página.

A sequência de estudo de cada *texto* estrutura-se a partir de uma ordem invariável: *desmontagem do texto* e *montagem de textos*, ou seja, no primeiro são extraídos os elementos que permitem ao aluno entender o texto e, no segundo, privilegiam-se componentes que auxiliam na produção de um texto, conforme notas do autor; decorrente dessas duas grandes estruturas são propostas atividades de *desmontagem* e *montagem de textos*.

Antes de iniciar propriamente a descrição dessas duas estruturas, considero pertinente tecer algumas observações: o manual *Montagem e desmontagem de textos*, que está sendo utilizado nesta pesquisa, é o *livro do mestre*, conforme sinalizado já na capa da obra; sendo o livro do professor, constam nele orientações pedagógicas e comentários para o professor, paralelo às atividades a serem desenvolvidas, em todas as páginas; também, predominantemente, em todas as atividades há explicações e esclarecimentos para que o professor possa conduzir, da melhor forma possível, a realização das tarefas em aula; além disso, são fixados os objetivos das atividades para que o professor saiba qual a finalidade e/ou o que se pretende atingir com cada uma delas; e, por fim, cada alternativa das atividades vem acompanhada pelas suas respostas. Ou seja, há uma preocupação do autor em dar suporte ao trabalho do professor em sala de aula; talvez, em virtude disso, disponibiliza um grande número de informações, apresentadas de forma minuciosa, integral e constante em todos os textos. Posto isso, inicio a descrição do primeiro elemento: *desmontagem do texto*.

Na *desmontagem do texto* há atividades variáveis e atividades relativamente fixas; as atividades variáveis aparecem de forma alternada nos *textos*, e estão voltadas para o estudo da PERSONAGEM, do NARRADOR, do NARRADOR-PERSONAGEM, O QUE A PERSONAGEM FAZ, O QUE A PERSONAGEM PENSA, O QUE A PERSONAGEM SENTE E PENSA, O QUE A PERSONAGEM FALA, dentre outros; as atividades fixas são RESUMO e ESTILO, elementos esses recorrentes no estudo de cada texto. Todas essas atividades aparecem grafadas em caixa alta, centralizadas na página. Das atividades variáveis destacarei aquelas que aparecem com maior frequência para descrevê-las.

Começo pela PERSONAGEM, atividade breve, ligada diretamente ao texto estudado, envolvendo de três a quatro questões de responder, marcar, relacionar colunas, precisando apenas o aluno consultá-lo para responder.

Alternadamente à atividade voltada à PERSONAGEM aparece a do NARRADOR, constituindo-se também de forma breve, envolvendo de uma a três tarefas; em alguns momentos, o autor inicia apresentando elementos conceituais, com exemplos e destaque de termos, para, a seguir, fornecer os exercícios; também aparecem de forma esporádica



pequenos quadros com desenhos, para que o aluno perceba a função do narrador e da personagem.

Na sequência temos a atividade O QUE A PERSONAGEM FAZ, cujo objetivo, segundo o autor, é levar o aluno a distinguir as diferentes ações realizadas pelas personagens e/ou narrador. Geralmente, o autor inicia com alguns poucos conceitos e exemplos para, a seguir, propor exercícios de responder, grifar, relacionar, anotar, marcar, transcrever, dentre outros, geralmente envolvendo de dois a nove exercícios, numerados, seguindo a sequência da numeração da atividade anterior; essas atividades também estão diretamente ligadas ao texto onde o aluno encontra as respostas com facilidade.

Outra atividade apresentada é O QUE A PERSONAGEM PENSA em que há o predomínio de questões centradas nas ações e pensamentos da personagem e/ou narrador; são tarefas de responder, na sua grande maioria, variando de duas a cinco por atividade. No mesmo caminho seguem as demais atividades de O QUE A PERSONAGEM SENTE E PENSA, O QUE A PERSONAGEM FALA, CARACTERÍSTICA DA PERSONAGEM, DESCRIÇÃO DA PERSONAGEM, CONVERSA INTERIOR DA PERSONAGEM, as quais aparecem de forma intercalada, envolvendo exercícios de relacionar, assinalar, numerar, indicar, ligar, transcrever, comparar, completar, explicar, grifar, dentre outros, ou seja, o autor apresenta um número significativamente grande de exercícios para explorar o texto, ou melhor, desmontar o texto proposto. Além dessas, há outras que aparecem uma única vez em alguns dos textos: TEMA E INFORMAÇÃO/CAUSA E CONSEQUÊNCIA, AFIRMAÇÃO E CONFIRMAÇÃO/IDEIA CENTRAL/INTERPRETAÇÃO, explorando também elementos do texto.

Finalizada a descrição desses elementos, passo a descrever as atividades fixas: RESUMO e ESTILO. A primeira consiste em uma atividade de resumo do texto estudado, ou seja, o autor propõe atividades breves de completar, assinalar, numerar, resumir, para que o aluno organize os elementos centrais do texto estudado, ou simplesmente solicita que o resumo seja feito no caderno.

Já a segunda atividade fixa, o ESTILO, conforme Sargentim, procura mostrar ao aluno que uma mesma informação pode ter na língua diferentes possibilidades de ser comunicada. Para isso, o autor possibilita uma quantidade significativa de atividades de observar, copiar, substituir, indicar, reescrever, dentre tantas outras, variando de três a seis tarefas por texto, sempre operando com diferentes formas de comunicação linguística.

Descritos os elementos da *Desmontagem do texto*, descrevo agora as atividades que estruturam a *Montagem de textos*, exercícios elaborados para que o aluno seja capaz de produzir textos. Composto por um conjunto de quatro atividades fixas, invariáveis e permanentes, constantes em todos os *textos*, sempre na mesma sequência, a MONTAGEM DE TEXTOS abarca quatro tipos de atividades, a saber, TÓPICO GRAMATICAL<sup>115</sup>, CRIAÇÃO DE TEXTOS, RELEITURA DA REDAÇÃO e ORTOGRAFIA, cada uma delas composta por diferentes exercícios.

Na atividade TÓPICO GRAMATICAL é proposto um grande número de exercícios envolvendo classe e função das palavras, sendo que em cada *texto* é abordado um ou mais tópicos. Primeiramente, o autor apresenta o tópico gramatical, com seus conceitos e exemplificações, para, a seguir, propor um rol de exercícios, variando de cinco a dezenove, com várias subdivisões. Esses exercícios são de completar, informar, observar e fazer o mesmo, copiar, grifar, analisar, dentre tantos outros.

O autor procura, geralmente, inserir esquemas, setas, quadros em diferentes cores (rosa, amarelo, verde), desenhos, figuras, para auxiliar o aluno na resolução dos exercícios; na sua grande maioria, esses exercícios são resolvidos no livro, nos espaços deixados em branco, ou no caderno, conforme indicação da atividade. Entretanto, há alguns exercícios que fogem do simples completar e/ou preencher lacunas.

Na sequência consta a atividade CRIAÇÃO DE TEXTOS, destinada à produção de textos, que está sempre ligada às atividades anteriormente trabalhadas, sendo, geralmente, uma tarefa longa, pois envolve a produção de mais de um texto por atividade; por ser uma atividade de produção de escrita, o autor a organiza de forma sequenciada, com diferentes sugestões e procedimentos, que o aluno poderá seguir na produção do seu texto. Dentre as diferentes orientações, vejamos dois procedimentos recorrentes, pontuados pelo autor, para o desenvolvimento do trabalho: *a semântica da redação* e *a sintaxe da redação*.

No primeiro procedimento, o autor seleciona frases, palavras e situações da personagem que poderão ser utilizadas na composição do texto; essas informações são disponibilizadas frequentemente em quadros e/ou tabelas para uma melhor visualização das informações.

No segundo procedimento, *sintaxe da redação*, o autor apresenta uma sequência de aspectos e ações, com questões interrogativas para orientar o aluno na produção do texto. Na

---

<sup>115</sup> Em virtude de o autor não denominar esta atividade gramatical com um nome específico, anunciando apenas o tópico gramatical que é alvo a ser estudado (verbos, substantivos, adjetivos, etc.), atribuí o nome de tópico gramatical como forma genérica para abarcar os diferentes elementos gramaticais que são priorizados pelo autor a cada vez.

sequência da atividade, o autor solicita que o aluno componha uma história; para isso, fornece orientações para nortear a escrita.

Enfim, há uma diversificação de atividades envolvendo a criação de textos, sempre com o estabelecimento de procedimentos para a escrita. Além disso, na sua totalidade, o aluno deve realizar a tarefa no próprio livro, nos espaços indicados para a realização da tarefa<sup>116</sup>.

Concluída a atividade de CRIAÇÃO DE TEXTOS é proposta a de RELEITURA DA REDAÇÃO, espaço em que o aluno vai reler o texto que produziu na atividade anterior e reescrevê-lo, caso seja necessário. Inicialmente, são apresentadas algumas orientações e procedimentos que devem ser observados pelo aluno na releitura da redação. Em outros momentos há indícios de que o aluno elaborou um rascunho do texto no caderno para depois copiá-lo na folha definitiva que será apresentada aos colegas e ao professor<sup>117</sup>.

De certa forma, a condução inicial da atividade vai preparando o aluno para o preenchimento da *ficha de autoavaliação*, onde são estabelecidos critérios de avaliação do texto criado pelo aluno: “Para que seu trabalho de releitura seja bem disciplinado, baseie-se na ficha de autoavaliação que lhe oferecemos a seguir.”, “Faça agora uma releitura completa de seu rascunho, seguindo os critérios oferecidos pela ficha de autoavaliação.”, dentre outros. Conforme consta nas orientações para o professor, com o estabelecimento dos critérios de avaliação, o autor pretende explicar ao aluno os critérios que serão utilizados para avaliar o texto produzido, oferecer, através desses critérios, uma orientação para o aluno reescrever o próprio texto e concretizar os objetivos terminais dos elementos estudados a partir de um texto.

Esses critérios, que estão dispostos em uma tabela, estão distribuídos em três grupos, denominados aspecto formal, aspecto gramatical e aspecto estrutural; a cada critério é atribuído um valor; gradativamente, os critérios vão aumentando em número, ou deixam de constar na ficha e são substituídos por outros, ou passam a adquirir um valor menor. Na primeira ficha de autoavaliação do primeiro texto são estabelecidos sete critérios; já na última ficha do último texto constam doze. A seguir, constam essas duas fichas de autoavaliação.

---

<sup>116</sup> Este manual também é considerado descartável ou consumível, conforme Batista (2004, p. 58), pois era permitida a realização das atividades no próprio material; além de um livro, “era um caderno de exercícios”.

<sup>117</sup> Como não há indicação da folha definitiva no livro didático, acredito que o espaço destinado à criação de texto seja a folha definitiva, ou seja, o aluno elabora o texto no caderno e, após, realiza a reescrita no próprio livro didático.

| FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO – 1  |   |
|--|---|
| Para cada item presente no texto, marque o valor de pontos correspondente. Para cada item ausente no texto, marque 0 (zero). |   |
| Aspecto formal   | VALOR PONTOS  |
| 1. A letra é legível.  | 2,0   |
| 2. Emprega corretamente a letra maiúscula.   | 1,0   |
| 3. Emprega o ponto final para marcar o término da frase.   | 1,0   |
| 4. Separa corretamente as sílabas.   | 1,0   |
| Aspecto gramatical   |   |
| 5. As palavras estão escritas corretamente.  | 2,0   |
| Aspecto estrutural   |   |
| 6. Relata o que a personagem faz.  | 1,0   |
| 7. Constrói frases curtas.   | 2,0   |
| Total de pontos:   |   |
| Conceito:  | De acordo com o número de pontos que seu texto obteve, atribua-lhe um conceito. |
| <input type="checkbox"/> ÓTIMO   | de 8 a 10   |
| <input type="checkbox"/> BOM   | de 5,5 a 7,5  |
| <input type="checkbox"/> REGULAR   | de 0 a 5  |

| FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO – 8  |   |
|--|---|
| Para cada item presente no texto, marque o valor de pontos correspondente. Para cada item ausente no texto, marque 0 (zero). |   |
| Aspecto formal   | VALOR PONTOS  |
| 1. A letra é legível.  | 0,5   |
| 2. Deixa espaço para marcar início de parágrafo.   | 0,5   |
| 3. Faz margens regulares.  | 0,5   |
| 4. Emprega corretamente o travessão para indicar o início da fala da personagem.   | 0,5   |
| Aspecto gramatical   |   |
| 5. As palavras estão escritas corretamente.  | 1,0   |
| 6. Acentua corretamente as palavras.   | 1,0   |
| 7. Concorda o adjetivo com o substantivo.  | 1,0   |
| 8. Concorda o verbo com o sujeito.   | 1,0   |
| Aspecto estrutural   |   |
| 9. Relata o que a personagem faz e fala.   | 1,0   |
| 10. Relata o que a personagem pensa e sente.   | 1,0   |
| 11. Descreve a personagem, apresentando suas qualidades físicas e interiores.  | 1,0   |
| 12. Eliminou os pronomes desnecessários à frase.   | 1,0   |
| Total de pontos:   |   |
| Conceito:  | De acordo com o número de pontos que seu texto obteve, atribua-lhe um conceito: |
| <input type="checkbox"/> ÓTIMO   | de 8 a 10   |
| <input type="checkbox"/> BOM   | de 5,5 a 7,5  |
| <input type="checkbox"/> REGULAR   | de 0 a 5  |

Figura 10 – Fichas de autoavaliação retiradas do livro didático *Montagem e desmontagem de textos*, de Hermínio G. Sargentim (1980).

É possível verificar na ficha que, a partir de cada item presente no texto, o aluno marcará o valor de pontos correspondente; após atribuição de valor a cada item, um conceito será atribuído de acordo com o número de pontos obtidos no texto: *ótimo* (de 8 a 10 pontos), *bom* (de 5,5 a 7,5 pontos) e *regular* (de 0 a 5 pontos).

Finalizando as atividades de MONTAGEM DE TEXTOS é proposto o trabalho com a ORTOGRAFIA, envolvendo tarefas de separação de palavras em sílabas, letra maiúscula, dificuldades ortográficas, pontuação, acentuação, dentre tantos outros. Geralmente apresenta um número significativo de atividades, todas para serem respondidas nos espaços deixados no livro didático.

O que se pode depreender dos pontos elencados na descrição é que há uma estrutura organizacional que permeia todos os *textos* do livro didático *Montagem e Desmontagem de textos*, que pode ser representada da seguinte forma:

Tabela 4 – Estrutura da unidade<sup>118</sup> em *Montagem e Desmontagem de textos*

| Unidade 1            |                         |  |        |                    |                      |                      |                         |            |
|----------------------|-------------------------|--|--------|--------------------|----------------------|----------------------|-------------------------|------------|
| DESMONTAGEM DO TEXTO |                         |  |        | MONTAGEM DE TEXTOS |                      |                      |                         |            |
| Texto 1              | Personagem/<br>narrador | O que a<br>personagem<br>faz, pensa e<br>sente | Resumo | Estilo             | Tópico<br>gramatical | Criação<br>de textos | Releitura<br>da redação | Ortografia |
| Texto 2              | Personagem/<br>narrador | O que a<br>personagem<br>faz, pensa e<br>sente | Resumo | Estilo             | Tópico<br>gramatical | Criação<br>de textos | Releitura<br>da redação | Ortografia |

As unidades preservam o trabalho envolvendo os dois grandes eixos de ensino de português: texto e gramática; entretanto, ao texto é reservado um espaço maior, justamente por ocupar um papel desencadeador de tudo que se projeta em termos das atividades. Além disso, ele é centralizador: o trabalho se inicia por ele e os objetos de ensino são trabalhados a partir dele. As etapas previstas para o trabalho com o *texto 1* serão praticamente as mesmas para o *texto 2*.

A ênfase dada ao texto já vem marcada no título da obra, *Montagem e Desmontagem de textos*. No interior das unidades, as ações previstas no título da obra compõem os dois grandes elementos que sustentam as atividades: Desmontagem do texto proposto, envolvendo tarefas com a personagem/narrador, o que faz, sente e pensa a personagem, resumo e estilo; e Montagem de textos, com o estudo de tópicos gramaticais para auxiliar na criação de textos, na releitura da redação e no trabalho com a ortografia, confirmando a intenção do autor de centrar o estudo no texto. Além disso, as atividades envolvendo o texto são a maioria, ou seja, todas as atividades da Desmontagem do texto e duas da Montagem de textos (criação de textos e releitura da redação) estão especificamente ligadas ao trabalho com o texto. À gramática são destinadas duas atividades: tópico gramatical e ortografia.

Recebendo o texto tal importância, os objetos de ensino selecionados, a saber, leitura, escrita e gramática, são trabalhados a partir de atividades que priorizam o trabalho com o texto. A leitura envolve propriamente a leitura do texto proposto e o desenvolvimento das tarefas da Desmontagem do texto (personagem/narrador, o que faz, pensa e sente a personagem); a escrita é trabalhada através das múltiplas atividades da Desmontagem do texto

<sup>118</sup> O número de sequências de atividades não é fixo por unidade, pois esse número depende da quantidade de textos selecionados por unidade.

e Montagem de textos; a gramática é estudada a partir de tópicos gramaticais, com seus respectivos conceitos, exemplos e exercícios, e da ortografia, também com seus exercícios.

Dentre esses objetos de ensino, o acento maior recai sobre a escrita, tanto nas atividades envolvendo a Desmontagem do texto (que fazem uso da escrita) quanto nas de Montagem de textos (que levam o aluno a produzir texto), pois a todo o momento o aluno é levado a escrever, registrar, copiar, reescrever, etc.; além disso, na atividade de Criação de textos há uma série de exercícios orientados, direcionando a escrita do aluno; também, ao final da produção do texto, o aluno utilizará a ficha de autoavaliação para atribuir um conceito ao texto produzido. Ocupando a escrita um lugar central nos textos, às demais atividades é reservado um lugar secundário, mas relevante. A gramática tem um espaço considerável, em virtude de apresentar um número relativamente grande de exercícios. A leitura, por sua vez, também mantém um lugar de destaque, não só pela leitura do texto proposto, mas também pela possibilidade de leitura dos textos produzidos pelos colegas. Para a oralidade não há um espaço reservado, como também não há o registro de atividades que sinalizam para o trabalho com o oral.

Perpassando os objetos de ensino, apresenta-se a configuração verbo-visual, marcada pelo uso moderado de cores no interior dos textos, mas com tons vibrantes nos desenhos que integram a abertura de cada texto. Há o uso de letras em caixa alta, inserção de poucas figuras e/ou desenhos, alguns quadros com atividades; também ocorre um bom aproveitamento do espaço da página, evitando espaços em branco. Apenas um aspecto chamou a atenção: a numeração das páginas; sempre na cor azul, justificada à direita da página, está grafada em fonte maior, destacando-se nas páginas do manual. Além disso, como o livro descrito é o manual do professor, há um alto índice de informações e orientações, principalmente ao professor, que passam a fazer parte do manual para atender às novas necessidades impostas a partir da década de 1970; esses elementos, de certa forma, influenciam diretamente na configuração deste manual.

Frequentemente, sempre que o autor quer destacar um termo ou expressão para o aluno melhor entender o que ele pretende, negrita o elemento priorizado na tarefa.

O que se pode perceber também é que o manual *Montagem e desmontagem de textos* estava sintonizado com outros livros didáticos que circulavam nos anos de 1980, como, por exemplo, *Novo Português através de textos* (1982), de Magda Soares, livro esse analisado na dissertação de mestrado, onde encontramos unidades didáticas estruturadas numa sequência fixa, pouco variável, com uma configuração didática acentuada; o projeto gráfico interno

utiliza um número restrito de cores, imagens, gravuras. Nas unidades, o ensino da *escrita* é o objeto privilegiado, principalmente pela atividade de redação. Já o ensino da *gramática* está presente, porém, com menos ênfase: recebe um acento diferenciado por ser entendido como a serviço da comunicação e da reflexão, possibilitando que o aluno amplie e aperfeiçoe suas possibilidades de uso da língua. O trabalho com esse objeto de ensino parte, como na década anterior, da observação de estruturas e da realização de exercícios estruturais, sem a preocupação de apresentar conceitos gramaticais aos alunos. Quanto ao objeto de ensino *leitura*, ela é desenvolvida através de atividades de compreensão textual, através da apresentação, explicação e questões sobre o texto. Por fim, para a *oralidade* é destinado um espaço secundário, privilegiando atividades de jograis, dramatizações, debates, pesquisas, dentre outras, diferentemente do manual de Hermínio Sargentim em que não há indicações de atividades que desenvolvam a oralidade.

A partir da análise realizada nos três livros didáticos selecionados, podemos entender que há uma estrutura mínima comum marcada por dois eixos centrais que sustentam o conjunto de atividades, dando continuidade a uma tradição do ensino de língua portuguesa: texto, com os exercícios sobre o texto; gramática, com os exercícios gramaticais. Todas iniciam com um texto e a partir deste se desenvolvem as atividades de acordo com os objetos de ensino selecionados.

Embora ocorra certa semelhança na estruturação das unidades dos distintos manuais, estas não são idênticas em função das seleções/escolhas realizadas por cada autor. Os objetos de ensino selecionados são quase os mesmos, a saber, *leitura*, *oralidade*, *gramática e escrita*, porém, acabam refratando<sup>119</sup> de forma diferente no interior das unidades didáticas.

---

<sup>119</sup> Pensando a partir do que nos propõe Faraco (2003, p. 50), retomando Bakhtin, a refração é uma condição necessária do signo, pois refratar significa que com os signos nós não somente descrevemos o mundo, mas “construímos diversas interpretações (*refrações*) desse mundo”.

## **4 LIVROS DIDÁTICOS PUBLICADOS PELO PNLD: 1999, 2002, 2005, 2008 E 2011**

Descritos alguns aspectos que constituem a estrutura organizacional dos três manuais didáticos dos anos de 1960, 1970 e 1980, a saber, *Português através de textos, Comunicação e Expressão e Montagem e Desmontagem de textos*, respectivamente, passo agora, neste capítulo, a descrever os livros didáticos inscritos no PNLD, publicados a partir de 1990: *A palavra é sua*, de Celso Pedro Luft & Maria Helena Correa (PNLD 1999); *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2002); *Encontro e desencontro em Língua Portuguesa – Reflexão & Ação*, de Marilda Prates (PNLD 2005); *Português: dialogando com textos*, de Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi (PNLD 2008); *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior (PNLD 2011).

A intenção aqui também é buscar compreender a estrutura organizacional apresentada nos manuais. Para isso, é indispensável continuar mobilizando o segundo ponto metodológico apresentado por Bakhtin (BAKHTIN, [1974] 2000, p. 404) e retomado por Amorim (2004), para olhar a formulação das leis explicativas do texto na tentativa de identificar a estrutura interna das unidades, bem como verificar a montagem desse objeto justamente para tentar compreender as “leis” que dão suporte a elas.

A abertura de um novo capítulo para a descrição das obras referidas acima se coloca, inicialmente, com o propósito de organizar o texto e também de possibilitar agrupar, neste capítulo, as obras didáticas publicadas a partir da implantação do Programa Nacional do Livro Didático.

Assim sendo, passo a apresentar a estrutura organizacional do primeiro livro didático que será descrito neste capítulo, *A palavra é sua*, de Celso Pedro Luft & Maria Helena Correa (PNLD 1999).



#### 4.1 *A palavra é sua* – Celso Pedro Luft & Maria Helena Correa (PNLD 1999)

Ao abrir o manual *A palavra é sua*, de Celso Pedro Luft & Maria Helena Correa, encontramos uma obra estruturada em doze capítulos temáticos<sup>120</sup>, numerados de 1 a 12. Já no sumário encontramos os elementos que serão trabalhados no decorrer dos capítulos de forma que a cada capítulo corresponde uma sequência fixa de atividades. Vejamos um recorte do Sumário, Capítulo 1.

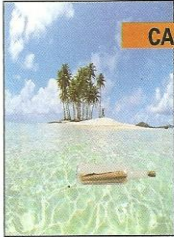
|  |   |
|--|---|
| <b>S U M Á R I O</b>   |   |
| <b>CAPÍTULO 1</b>  |   |
|  | Abertura ..... 7  |
|  | Texto: <b>Garrafa ao mar</b> (Ricardo Marinho) ..... 8                |
|  | Interpretação do texto ..... 9  |
|  | Atividade oral ..... 10   |
|  | A palavra no contexto ..... 10  |
|  | A palavra no dicionário (I) ..... 13                                  |
|  | Leitura suplementar: <b>O polvo</b> (Avelino Antônio Correa) ..... 15 |
|  | Atividade oral ..... 16   |
|  | Sala de redação ..... 16  |
|  | Gramática   |
|  | frase ..... 19  |
|  | tipos de frases ..... 21  |
|  | Treino ortográfico  |
|  | fonema /z/ ..... 24   |

Figura 11 – Recorte do Sumário, Capítulo 1, do livro didático *A palavra é sua*, Celso Pedro Luft & Maria Helena Correa (PNLD 1999).

Esse pequeno recorte antecipa três aspectos recorrentes nos demais capítulos: primeiro, há uma reprodução em miniatura do desenho/imagem referente ao texto a ser estudado; segundo, apresenta a sequência fixa de atividades que serão desenvolvidas, a saber, *abertura, texto, interpretação do texto, atividade oral, a palavra no contexto, a palavra no dicionário, leitura suplementar, sala de redação, gramática e treino ortográfico*; terceiro, a partir da sequência de atividades previstas, é possível verificar no interior de cada uma delas a presença dos quatro objetos de ensino: *leitura, oralidade, gramática e escrita*. Destaco que todos os títulos das atividades aparecem grafadas em caixa alta, na cor alaranjada, centralizadas na página, justamente para organizar o trabalho de estudo. Passo, então, a descrever as atividades propostas na tentativa de compreender a estrutura organizacional dos capítulos (Ver anexo D).

<sup>120</sup> O termo *unidade* não está presente no manual.

Os *capítulos* são precedidos de uma ABERTURA, contendo atividades de linguagem, que podem ser verbal (escrita e/ou oral), ou não verbal-verbal (imagens, quadrinhos, escrita, etc.) individuais ou em grupos; geralmente, há um enunciado inicial, como, por exemplo, *Observe a montagem e responda às perguntas de acordo com sua imaginação* (Capítulo 1, p. 07); *O melhor pai, a melhor mãe ... Como você imagina os melhores pais?* (Capítulo 3, p. 43) e depois segue uma imagem/desenho/figura relacionada ao texto do *capítulo*. Na sequência consta frequentemente um exercício, com algumas subdivisões, devendo o aluno responder a ele no caderno<sup>121</sup>. Essa atividade vai preparando o aluno para o que será desenvolvido no capítulo, bem como aguça a curiosidade dos discentes, pois apresenta conteúdos diversificados e formas variadas de atividades. Na condução da atividade, o autor se dirige diretamente ao aluno, dialogando com ele; esta aproximação é percebida através do uso do *você*, conforme destaques em negrito nos exemplos pontuados anteriormente. Mas esta aproximação não ocorre apenas na atividade de ABERTURA; ela é recorrente em todas as atividades do capítulo, sem exceção.

Na sequência, logo após uma pequena introdução (*Agora leia Garrafa ao mar, de Ricardo Mariño, que dá sua versão de como as garrafas lançadas ao mar chegam a seu destino* (Capítulo 1, p. 08); *Este texto conta um episódio pitoresco sobre refrigerante. Leia, você vai gostar* (Capítulo 2, p. 26); *Agora conheça os pais de Grimble, lendo o texto abaixo* (Capítulo 3, p. 44), dentre tantos outros), consta o texto central do capítulo<sup>122</sup>, de média extensão, com o título justificado à esquerda da página, em caixa alta, sombreado, na cor azul, em fonte bem ampliada; ao fundo do texto, há uma marca d'água, cujo desenho/figura/imagem já foi apresentado no sumário e na abertura do capítulo. Predominantemente são textos integrais, mas quando aparecem fragmentos, está preservada a unidade de sentido; os textos são de representativos autores da literatura brasileira (Fernando Sabino, Viriato Correa, Carlos Drummond de Andrade, dentre outros) e alguns escritores estrangeiros (Ricardo Mariño, Clement Freud), envolvendo gêneros narrativos, poemas, anúncios publicitários, anedotas, histórias em quadrinhos<sup>123</sup>, letras de músicas, textos informativos, charges, tiras, dentre outros.

---

<sup>121</sup> O manual *A Palavra é sua* é considerado um livro *reutilizável*, pois permanece em uso na escola por um período de três anos; em função dessa permanência, os alunos precisam utilizar seus cadernos para realização das atividades, em função de o manual ser utilizado por outros alunos no ano seguinte.

<sup>122</sup> Durante o desenvolvimento do capítulo são apresentados outros textos e/ou fragmentos para ampliar o estudo das atividades.

<sup>123</sup> A partir da publicação dos PCNs, em 1998, os livros didáticos começam a trabalhar com a noção de gênero; atendendo às exigências do PNLD, os autores Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa demonstram que estavam sintonizados com as orientações propostas naquele período.

O trabalho com a INTERPRETAÇÃO DO TEXTO vem logo a seguir, iniciando, primeiramente, com a identificação da autoria do texto, além de alguns dados do escritor, como local de nascimento, ano, algumas obras publicadas, etc.; depois, são fornecidos os exercícios de compreensão do texto, geralmente questões de refletir, associar, relacionar, responder, opinar, dentre outras, variando de quatro a quatorze questões. Em vários momentos, os autores inserem tiras, poemas, imagens, charges para serem relacionadas ao texto principal.

A atividade seguinte denominada de ATIVIDADE ORAL prevê, conforme o nome diz, o trabalho com a linguagem oral, com atividades de dramatização, recontar crônicas, leitura de poemas com entonação e ritmo, simulação de diálogos, jogral, jornal falado, simulação de entrevista, debate, júri simulado, dentre outros. É uma atividade que aparece geralmente duas vezes no capítulo: primeiro, logo após a *interpretação textual*; segundo, na sequência da *leitura suplementar*.

A atividade PALAVRA NO CONTEXTO, que é o próximo elemento trabalhado, apresentando um número variável de questões, de três a oito, envolve o sentido das palavras no contexto utilizado no texto. Como uma espécie de vocabulário, os autores vão propondo diferentes exercícios de copiar, reescrever, citar, escrever, comparar, procurar, explicar, dentre outros, para que o aluno vá percebendo os diferentes significados dos termos. Primeiramente, consta o vocábulo e/ou expressões e o número da linha de onde foi retirado do texto, em um retângulo lilás, para depois apresentar a frase do texto com o termo em negrito; geralmente, de cada termo ou expressão decorre um conjunto de exercícios; muitas vezes, os exercícios vêm acompanhados de imagens/figuras/desenhos para complementar a atividade.

Orientações semelhantes prosseguem na atividade seguinte, que é a PALAVRA NO DICIONÁRIO, composta por três a nove exercícios, que exploram o uso do dicionário, partindo de expressões e termos supostamente desconhecidos encontrados no texto. São exercícios diversificados que vão desde o saber consultar o dicionário até a construção de definições para expressões propostas pelos autores; sempre acompanhados de gravuras, ilustrações, desenhos, esses exercícios são de copiar, responder, ler, justificar, comparar, dentre outras.

Na LEITURA SUPLEMENTAR, próxima atividade apresentada, é proporcionada ao aluno a oportunidade de ler outro texto com a temática vinculada ao texto central; o texto é breve, sempre apresentado em um grande quadro azul, com a presença de ilustrações/desenhos/figuras, complementando o texto; os exercícios dessa atividade são trabalhados na atividade oral, conforme já apontado acima.

Outra atividade apresentada é a SALA DE REDAÇÃO, com vários exercícios específicos voltados à produção escrita; por estar dividida em três seções, geralmente essa atividade é longa, ocupando um grande espaço no capítulo: inicialmente, os autores propõem tarefas de *análise do texto* central, mostrando, através de exercícios, alguns dos recursos expressivos utilizados na composição do texto (pontuação, construções frasais, etc.); a seguir, vem o *aquecimento* onde o aluno é motivado a retomar palavras, expressões do texto, escrevendo-as “rapidamente em seu caderno” (“Pegue o rascunho e escreva o mais rápido possível e sem parar cerca de dez palavras relacionadas com  **festa de aniversário**.”; “Escreva rapidamente dez palavras relacionadas com viagem. Utilize seu caderno.”); por fim, é proposta a *redação*, *individual* ou *em equipe*, sempre vinculada diretamente ao conteúdo do texto de leitura que inicia o capítulo. Geralmente, os alunos vão produzir textos dos mesmos gêneros que estudaram. O exemplo, a seguir, ilustra uma atividade de produção de redação em equipe.

### III. Redação em equipe

#### Focos narrativos

Ao narrar uma história, podemos usar dois **focos narrativos**:

- O narrador não é personagem da história. Nesse caso, chama-se **narrador-observador**. Exemplo: o narrador de *A velha contrabandista* (cap. 9).
- O narrador é personagem da história. Nesse caso, chama-se **narrador-personagem**. Exemplo: *Festa de aniversário* (cap. 2).

Aqui estão algumas sugestões para a redação. Atenção para os focos narrativos:

- Leia o seguinte texto:

— Os sábios dizem que a vossa luz se apagará um dia —  
disseram os pirilampos às estrelas.  
Estas, porém, não responderam nada.

Tagore

Narre o início do encontro entre as estrelas e os vagalumes e dê continuidade à história. Por que as estrelas não responderam aos pirilampos? O que pensam elas a respeito do brilho desses insetos?

Atenção! Você será o **narrador-personagem**; no caso, uma das estrelas.

- Baseando-se nas tiras abaixo, escreva uma história com diálogos.

**ATENÇÃO!** Você será o **narrador-observador**.



Figura 12 – Exemplo de uma atividade de redação em equipe, retirada do Capítulo 10, p. 168, do livro didático *A palavra é sua*, de Celso Pedro Luft & Maria Helena Correa (1999).

Finalizando as atividades, encontramos a GRAMÁTICA e o TREINO ORTOGRÁFICO, sempre colocados ao final dos capítulos. À GRAMÁTICA é reservado um espaço significativo, sempre apresentada de forma didática, com conceitos, em quadros explicativos, e uma grande variedade de exemplos e uma multiplicidade de exercícios (cinco a doze) de copiar, procurar, escrever, transformar, reescrever, classificar, transcrever, etc.; em vários momentos, há a inserção de tiras, gravuras, pequenos fragmentos de textos, poemas, etc., para serem utilizados na tarefa gramatical de forma complementar. Quanto ao TREINO ORTOGRÁFICO, é uma atividade que complementa os exercícios gramaticais, com tarefas relativas a dificuldades ortográficas, como, por exemplo, o uso do *s, z, x, c, ç, s, ss, xc, j, g, ch, h, i, mp e mb*, dentre outros. Embora essa última atividade não seja constante em todos os capítulos, quando aparece, geralmente, é extensa.

Depois de descritas as atividades que integram o manual *A palavra é sua*, é possível verificar que nos capítulos há a manutenção de uma regularidade para a apresentação das atividades, conforme tabela a seguir:

Tabela 5 – Estrutura do capítulo temático em *A palavra é sua*

| Capítulo temático |       |                        |                |                       |                         |                     |                |                 |           |                    |
|-------------------|-------|------------------------|----------------|-----------------------|-------------------------|---------------------|----------------|-----------------|-----------|--------------------|
| Abertura          | Texto | Interpretação do texto | Atividade oral | A palavra no contexto | A palavra no dicionário | Leitura suplementar | Atividade oral | Sala de redação | Gramática | Treino ortográfico |

Todos esses elementos elencados nos servem de suporte para olharmos para a estrutura organizacional dos capítulos. Integrando essa organização, cada um centra-se em torno de uma temática, envolvendo aventura, festas, família, música, brinquedos/brincadeiras, astronomia, dentre outros, perpassando todos os textos e atividades; essa temática fica explícita não no sumário, mas na abertura do capítulo, pois é o momento em que os autores procuram aguçar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura do texto e a realização das atividades.

Também integrados a essa organização, estão os capítulos ordenados a partir de uma organização mínima: *texto* e *gramática*, sempre desenvolvidos a partir de uma progressão de atividades e exercícios. As pequenas alterações de atividades no interior dos capítulos não

interferem na estrutura do todo: é o caso, por exemplo, das atividades *Palavra no dicionário* e *Treino ortográfico*, deixadas de lado em alguns momentos<sup>124</sup>. A partir dessa organização mínima são desenvolvidas as atividades dirigidas ao trabalho com os objetos de ensino selecionados: *leitura*, através da leitura do TEXTO, INTERPRETAÇÃO TEXTUAL, LEITURA SUPLEMENTAR e PALAVRA NO CONTEXTO; *oralidade*, com o trabalho envolvendo os três momentos com o oral: na abertura do capítulo, antes e após a leitura suplementar; *escrita*, por meio das atividades de interpretação textual, A PALAVRA NO CONTEXTO, A PALAVRA NO DICIONÁRIO e, principalmente, a SALA DE REDAÇÃO; *gramática*, desenvolvida através dos exercícios gramaticais e TREINAMENTO ORTOGRÁFICO.

Esses objetos de ensino recebem diferentes ênfases no interior da obra: o destaque dado à leitura é grande, em virtude do expressivo número de textos inseridos nas atividades para auxiliar no desenvolvimento dos exercícios, e principalmente também por haver, dentro do capítulo, um espaço reservado para a leitura complementar com suas respectivas tarefas. A oralidade aparece como objeto secundário, mas fortemente presente em três momentos no capítulo, com uma diversificação de atividades (dramatizações, jograis, poemas, teatro, narrativas, etc.), entendidas por nós como forma de estimular o aluno a expressar opiniões e vivências pessoais a partir da temática proposta em cada capítulo.

A gramática, por sua vez, ocupa um lugar secundário no capítulo; conforme pontuado pelos autores no texto de apresentação ao professor, “(...) o professor não precisa se preocupar em dar tudo. Sugerimos que selecione os tópicos que considere mais importantes (...)” (p. I). Além disso, na visão dos autores, “o ideal seria banir quase completamente a gramática do primeiro grau” (p. I). Apesar das posições dos autores, há um espaço reservado para esse objeto de ensino no interior dos capítulos. A escrita, por sua vez, ocupa um lugar periférico, pois é desenvolvida especificamente em uma atividade, SALA DE REDAÇÃO.

O que se pode depreender então é que há de fato uma preocupação dos autores com o trabalho envolvendo mais o texto e menos a gramática; além disso, o próprio título da obra, *A palavra é sua*, sinaliza que o enfoque recai num processo interlocutivo, em funcionamento, conforme prevê o uso do pronome “sua” em *A palavra é sua*, usada por um locutor em direção a um interlocutor.

---

<sup>124</sup> É interessante perceber que nem toda atividade é passível de ser deixada de lado em alguns momentos: são precisamente duas, fato que revela um grau de importância secundária associada a elas se comparada com as demais, entendidas como indispensáveis.

Esses objetos de ensino são perpassados pela configuração verbo-visual, marcada pelo uso suave de cores no interior dos textos, com desenhos, imagens, figuras inseridas de forma equilibrada, sem ocupar grandes espaços na página; quando há um desenho maior, no caso do texto central, esse aparece em formato de marca d'água, sem interferir na dinâmica da leitura do texto; há o uso de letras em caixa alta apenas nos títulos das atividades, nas demais tarefas e exercícios predominam letras minúsculas, em negrito ou sombreadas; o aproveitamento do espaço da página é utilizado com equilíbrio, evitando assim espaços em branco. Também, a opção dos autores de deixarem a gramática “no fim de cada capítulo” (p. I) constitui outro elemento da configuração verbo-visual.

#### **4.2 *Português: Linguagens* - William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2002)**

Os autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães organizaram o manual *Português: Linguagens*, 5ª série, em quatro grandes unidades temáticas (*Comunicação, No caminho da fantasia, Crianças... e Descobrimo quem sou*), cada uma dividida em três capítulos; os capítulos, por sua vez, apresentam, de forma fixa e invariável, um conjunto de cinco atividades, a saber, ESTUDO DO TEXTO, PRODUÇÃO DE TEXTO, PARA ESCREVER CERTO, A LÍNGUA EM FOCO e DIVIRTA-SE<sup>125</sup>, subdivididas em atividades menores, as quais variam, frequentemente, em número e designação de um capítulo para outro. Essa organização permite inferir que a concepção de unidade assumida pelos autores é a de um conjunto de capítulos, agrupados por uma temática comum; a unidade é concluída quando todos os elementos previstos do tema foram trabalhados.

Para a abertura das unidades são reservadas duas páginas, “que funcionam, do ponto de vista da produção e dos efeitos pretendidos, como uma página única” (BUNZEN, 2009, p. 93); essas páginas são extremamente coloridas, enriquecidas com desenhos, imagens, figuras, pequenos textos, indicações de leituras, livros e filmes, sugestões de pesquisa, frases convidativas, etc., sempre aguçando a curiosidade do aluno para o que irá ser desenvolvido nos capítulos da unidade (Ver anexo E). Em virtude dessa configuração, ao olharmos para as

---

<sup>125</sup> Todas as atividades previstas projetam exercícios, os quais devem ser respondidos pelo aluno no seu caderno, em virtude do manual *Português: Linguagens* também ser considerado um livro *reutilizável*.

duas páginas, temos a impressão de estarmos diante de uma página apenas, pois “o leitor idealizado é levado a não ver as duas páginas, mas seguir os elementos não-verbais que correm horizontalmente de uma página para outra” (BUNZEN, 2009, p. 93). Talvez a finalidade dessa apresentação seja a de apresentar para o aluno uma multiplicidade de possibilidades de leitura que poderão ser exploradas a partir da proposta temática da unidade. A abertura da Unidade 2 ilustra essa descrição.



Figura 13 – Exemplo de uma abertura de unidade, retirada do livro didático *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2002).

Já para a abertura de cada capítulo é apresentado um ou mais textos e/ou fragmentos para leitura de autores como Monteiro Lobato, Manuel Bandeira, Ivan Ângelo, Luís Fernando Veríssimo, Luiz Vilela, Murilo Cisalpino, etc.; paralelamente aos textos desses autores, há a inserção de tiras, histórias em quadrinhos, cartuns, bilhetes, contos, fábulas, cartas, lendas, anedotas, dentre tantos outros gêneros<sup>126</sup> para ampliar o estudo. Em diferentes momentos dos capítulos, os gêneros são explorados através de exemplificações, questões reflexivas e a

<sup>126</sup> Os autores do manual exploram bastante a questão do gênero no interior da obra, sintonizados que estão com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e com o próprio PNLD.



apresentação dos principais elementos que caracterizam o gênero; além disso, há tarefas que devem ser realizadas pelo aluno para exercitar e fixar os gêneros estudados.

Após a apresentação do texto inicial, há a atividade do ESTUDO DO TEXTO, envolvendo questões que auxiliam na sua releitura; elas variam de um capítulo para outro, mas, na grande parte, são tarefas que, com títulos variados, envolvem a leitura e compreensão, a saber, *compreensão e interpretação, linguagem e comunicação, ler é diversão/é prazer, o código, os elementos da comunicação, o sentido figurado, leitura expressiva do texto, cruzando linguagens, trocando ideias*, dentre outras. Por apresentar uma série de outros fragmentos de textos, quadros, desenhos, tiras, etc., torna-se uma atividade longa, precisando o aluno ler e observar as novas informações para responder ao solicitado. Os enunciados das questões, por sua vez, são reflexivos, exigindo que o aluno considere os diferentes textos e possibilidades para realizar as tarefas.

A PRODUÇÃO DE TEXTO é a próxima atividade a ser desenvolvida, sempre voltada ao trabalho com os gêneros textuais: bilhete, convites, cartão, cartão-pessoal, carta particular, narração, descrição, diálogos, histórias em quadrinhos, dentre outros; inicialmente, os autores apresentam uma situação, como a exemplificada a seguir: “Um compromisso inesperado ... E agora, como avisar o amigo de que não podemos fazer o que havíamos combinado? O jeito é deixar um bilhete para ele na porta de casa”. A seguir, são pontuadas ocasiões em que o gênero em questão aparece, algumas características e o tipo de linguagem utilizada. Ao mesmo tempo em que o aluno vai lendo essas informações, há a presença de modelos do gênero bilhete em diferentes contextos para que ocorra a associação entre conceito e exemplo. Por fim, é proposta a atividade de escrita, *Agora é a sua vez*, espaço para a imaginação e criação do gênero estudado. Ou seja, trabalham-se as características do gênero proposto e depois apresentam-se novos textos para que, por meio dessa leitura, o aluno perceba características daquele gênero e possa escrever seu texto (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 94).

Embora o trabalho com os gêneros seja recorrente em todos os capítulos do manual, nessa atividade de produção de texto há um espaço especificamente reservado para esse estudo, permitindo aos alunos um maior contato com os mais diversos gêneros que circulam na esfera social, tendo a oportunidade de utilizar e vivenciar o conhecimento da escrita pelo contato com diferentes gêneros. De certa forma, os autores priorizam o trabalho envolvendo os gêneros textuais<sup>127</sup> para atender às exigências oficiais de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

---

<sup>127</sup> A denominação *gênero textual* é utilizada pelos autores.

PARA ESCREVER CERTO, próxima atividade apresentada, explora os conteúdos gramaticais (frase, uso do dicionário, letra, fonema, dígrafo, encontros consonantais e vocálicos, divisão silábica, ortografia, acentuação, verbos, advérbios, etc.) apoiados em textos novos ou retomando aqueles já trabalhados; como o próprio nome sinaliza, o objetivo da atividade é fixar a escrita padrão através do trabalho ortográfico. Sempre há a apresentação de explicações, conceitos e exemplos para, a seguir, serem propostos os exercícios, que sempre aparecem dentro de um grande retângulo amarelo; paralelo a eles, são inseridos outros gêneros textuais para complementar e ampliar o estudo gramatical.

A seção seguinte denominada A LÍNGUA EM FOCO prevê o trabalho com a metalinguagem; nos dois capítulos iniciais da primeira unidade, há a preocupação dos autores em trabalhar com a língua e o contexto linguístico, linguagem e adequação social, a língua de uso e suas variantes, língua oral e escrita, variante linguística<sup>128</sup> na construção do texto, etc., atendendo às exigências dos PCNs de ampliar a reflexão sobre a variação linguística em sala de aula. A forma de apresentação dessa atividade ocorre de forma semelhante às demais: inicialmente, os autores apresentam diferentes situações de fala para que o aluno identifique os falares que circulam na sociedade, através de tiras, fragmentos de textos, poemas, etc.; concomitante à apresentação, há a conceituação de expressões (“**norma culta** é a língua padrão, a variante de maior prestígio social; **norma popular** são todas as variantes linguísticas da língua padrão”), apresentação de exemplos correlacionados com textos e fragmentos de textos. Intercalando os conceitos e exemplos, os autores inserem exercícios (de dois a quatro) referentes ao elemento apresentado. Também há exercícios na parte designada *linguagem e interação*, que aparece em todas as atividades de *Língua em foco*, como forma de articular os conhecimentos gramaticais com a língua em funcionamento (em interação). Nos demais capítulos das demais unidades do manual, o trabalho está direcionado para o estudo gramatical, apoiado tanto em estudos gramaticais tradicionais (classes gramaticais, por exemplo) como em estudos linguísticos (como é o caso das explicações de norma culta e norma popular, proveniente da sociolinguística).

Encerrando os capítulos, encontra-se a atividade DIVIRTA-SE, espaço para o aluno interagir com textos de humor, tiras, piadas, adivinhas, dentre outros, com a finalidade de trazer também o lúdico para o interior de cada capítulo; geralmente, são textos breves para a leitura; em alguns momentos, os alunos são motivados a responder a questões, charadas e

---

<sup>128</sup> É pertinente considerar que o trabalho envolvendo a variação linguística, com conceitos, exemplificações e atividades, ocorre apenas nos dois capítulos iniciais da primeira unidade do manual, sendo retomados depois alguns conceitos na atividade *Passando a limpo* no final da primeira unidade.

provérbios, realizarem investigações, pesquisas, etc., o que demonstra que mesmo as atividades lúdicas são transformadas em atividades escolares.

É importante destacar que, regularmente ao final de cada unidade, há a presença de duas atividades: *passando a limpo e intervalo*. A primeira, ocupando duas páginas no manual, sempre destacadas na cor verde, retoma, em forma de síntese, os conceitos referentes às teorias linguísticas que dão suporte à coleção, como linguagem, língua, norma culta etc. e conceitos da morfologia propostos pela gramática tradicional, abordados na unidade e, depois, apresenta um conjunto de exercícios complementares para auxiliar na fixação dos conceitos; a segunda, ocupando quatro páginas, sempre muito coloridas e ilustradas, propõe também a retomada dos conteúdos estudados na unidade, mas com propostas de atividades lúdicas (dramatizações, apresentação de teatro, confecção de cartazes, invenção de personagens e histórias, colagens, etc.) a partir da temática da unidade, o que proporciona o trabalho em grupos e busca estimular a capacidade criadora dos alunos. Essas duas atividades finais complementam a ideia de unidade tomada pelos autores para a composição do manual.

O que se pode depreender a partir dos pontos elencados é que há uma estrutura organizacional que permeia o manual, que pode ser assim representada, conforme tabela a seguir:

Tabela 6 – Estrutura da unidade temática em *Português: Linguagens*

| Unidade temática 1  |                     |                     |
|---------------------|---------------------|---------------------|
| Capítulo 1          | Capítulo 2          | Capítulo 3          |
| Texto               | Texto               | Texto               |
| Estudo do texto     | Estudo do texto     | Estudo do texto     |
| Produção de texto   | Produção de texto   | Produção de texto   |
| Para escrever certo | Para escrever certo | Para escrever certo |
| A linguagem em foco | A linguagem em foco | A linguagem em foco |
|                     |                     | Divirta-se          |
| Divirta-se          | Divirta-se          | Passando a limpo    |
|                     |                     | Intervalo           |

Conforme nos faz ver na Tabela 6, a estrutura organizacional da unidade temática é composta por três capítulos, cada um dos quais parte também de uma organização mínima: *texto* e *gramática* e a esta organização são incluídas uma mesma sequência de atividades voltadas ao atendimento de determinados objetos de ensino: *leitura*, *oralidade*, *gramática* e *escrita*. Esses elementos possibilitam considerar que há uma estrutura didática para a apresentação dos objetos de ensino configurados num projeto de aula para o ensino de língua portuguesa: a sequência de texto/gramática/exercícios torna-se a sequência projetada da aula por apresentar uma ordem fixa e muito detalhada das atividades. O trabalho sequencial desenvolvido num capítulo é repetido nos outros dois.

Tomando os objetos de ensino trabalhados em cada capítulo da unidade temática, percebemos que há um trabalho com cada um deles, assim compreendidos nessa descrição: a *leitura* envolve a leitura do texto inicial e dos demais gêneros textuais do capítulo, bem como o *estudo do texto* e *divirta-se*; a *oralidade*, embora não ocorra uma atividade específica para ela, é desenvolvida através de atividades de narração, dramatização, apresentação de teatro; a *gramática* é enfocada nas atividades de *Para escrever certo* e *a Língua em foco*; a *escrita* perpassa todas as atividades, principalmente a *produção de texto*. Dentre os objetos de ensino, a ênfase recai sobre o trabalho com a escrita pelo expressivo número de atividades apresentadas, seja no estudo do texto seja nas atividades voltadas à língua; além disso, a escrita está sempre vinculada aos gêneros explorados, instigando o aluno a produzir novos textos a partir das exemplificações esboçadas nos capítulos.

Ocupando a escrita um lugar central, aos demais objetos de ensino é reservado um lugar secundário: a leitura tem um espaço considerável, percebida pela diversidade de textos unidos pela temática de cada unidade, bem como por alguns espaços reservados especificamente à leitura no *estudo do texto*, como *ler é diversão*, *ler é um desafio*. A gramática, embora não tenha um peso tão grande, possui lugar determinado, pois é trabalhada, de certa forma, em duas atividades: *Para escrever certo* e *a Língua em foco*. Por fim, diferente dos demais objetos de ensino, a oralidade é pouco explorada, aparecendo em atividades eventuais de *leitura expressiva do texto* ou em algumas poucas atividades de dramatização, narração e teatro, o que nos leva a questionar sobre a existência desse objeto de ensino nesse livro.

Paralelo a esses elementos, é possível traçar alguns pontos da configuração verbo-visual do manual *Português: Linguagens*. Começando pela abertura de cada uma das unidades, percebe-se o uso intenso de cores, jogo de imagens e desenhos, confundindo-se com

os elementos verbais. Já no interior dos capítulos, o jogo de cores é mais brando, intensificando-se apenas nos quadros que envolvem os exercícios e textos. Há um uso padronizado de letras em caixa alta, presente nos nomes das atividades e nas subdivisões delas; o negrito também aparece para destacar termos e expressões.

Também é regular o uso de um retângulo na cor marrom marcando o início de cada atividade, como forma de delimitar didaticamente o começo e o fim delas; a inserção de imagens, figuras, desenhos é moderada e não invade o espaço do texto e/ou dos exercícios, ou seja, não ocorre a sobreposição de elementos verbais e não verbais; a distribuição dos elementos constitutivos dos capítulos nas páginas ocorre de forma harmônica, com aproveitamento quase que total do espaço.

### **4.3 *Encontro e reencontro em Língua Portuguesa: Reflexão & Ação* – Marilda Prates (PNLD 2005)**

O livro didático *Encontro e reencontro em Língua Portuguesa: Reflexão & Ação*<sup>129</sup>, 5ª série, de Marilda Prates (PNLD 2005), é projetado a partir de doze unidades temáticas<sup>130</sup> às quais se vinculam uma variedade de textos<sup>131</sup> que são explorados através do estudo de diferentes gêneros textuais: fábulas, lendas, parlendas, poemas, cartas, bilhetes, música, narrativas, notícias jornalísticas, etc.<sup>132</sup> Na abertura de cada unidade está indicado o número da unidade e o seu título, o que antecipa para o aluno o tema que será desenvolvido em cada unidade temática (Ver anexo F).

Na sequência consta a designação “*Nesta unidade você vai discutir*” com a apresentação de tópicos que serão abordados nas unidades. Inicialmente constam os subtítulos *textos básicos* e *textos de apoio*, com a indicação dos títulos dos textos previstos; o número de textos por unidade é variável, chegando até dez textos por unidade.

Para o estudo dos textos são propostas sete atividades: *A força da palavra; Estrutura dos textos: Conhecer e usar; Visão crítica: fala, leitura e escrita; Linguagem: análise,*

<sup>129</sup> Este manual é o livro do professor.

<sup>130</sup> Os temas das unidades são: A força da palavra na convivência humana; Identidade; Família; Sentimentos; Amigos e amores; Aspirações, desafios e heroísmos; Pátria, trabalho e justiça; Ecologia; O homem e a cultura; A poesia na prosa e no poema; A música; O homem e a comunicação.

<sup>131</sup> São textos jornalísticos, literários, propagandas, manchetes, anúncios, imagens, etc.

<sup>132</sup> Os gêneros tiras, charges, histórias em quadrinhos, cartum não foram encontrados na obra; possivelmente esses gêneros são trabalhados nas séries posteriores.

reflexão e uso; A palavra escrita e falada; Ampliando horizontes; Processo de produção de texto. Esses elementos estão dispostos rigorosamente sempre na mesma ordem em todas as aberturas das unidades, alinhados à esquerda da página, pois sempre à direita consta uma ilustração, abordando o tema e os textos da unidade de forma integrada; a ilustração, sempre muito clara, com cores moderadas, distribuída de forma harmônica e equilibrada, ocupa sempre todo o lado direito.

**Unidade** **12** **O homem e a comunicação**

▶ Nesta unidade você vai discutir:

**Textos básicos**  
 Ela tem alma de pomba  
 Botando pra quebrar  
 A televisão — um meio de comunicação  
 Via Internet

**Textos de apoio**  
 A propaganda é a arma do negócio?  
 Nós e voz  
 A girafa  
 Internet liga o mundo no computador  
 O cinema engana os olhos da gente

**A força da palavra**  
 Nas expressões populares  
 Nas frases famosas  
 Na crônica — Na propaganda — Na ficção —  
 Nas manchetes

**Estrutura dos textos: Conhecer e usar**  
 Crônica  
 Poema  
 Textos descritivos  
 Textos dissertativos  
 Textos informativos  
 Ficção  
 Textos jornalísticos

**Visão crítica: Fala, leitura e escrita**  
 O que é comunicar?  
 Como comunicar?  
 Por que comunicar?

**Linguagem: Análise, reflexão e uso**  
 A frase descritiva  
 O sujeito e o predicado na frase  
 Preposições, advérbios e numerais na formação  
 de frases narrativas, descritivas e informativas

**A palavra escrita e falada**  
 O prefixo *in* nos antônimos  
 Uso de *nós* e *noz*, *vós* e *voz*

**Ampliando horizontes**  
 Anúncios — Propagandas  
 Notícias — Manchetes  
 Meios de comunicação  
 Informática  
 Cinema

**Processo de produção de texto**  
 Criar anúncios — Propagandas  
 Criar uma notícia jornalística  
 Terminar um texto — Ponto de vista  
 Crônica  
 Narração em 3ª pessoa



Ilustrações: Fê.

226

Figura 14 – Exemplo de uma abertura de unidade temática, retirada do livro didático *Encontro e reencontro em Língua Portuguesa: Reflexão & Ação*, de Marilda Prates (PNLD 2005).

Pelas informações presentes na abertura das unidades, o leitor é levado a acreditar que essa mesma ordem de atividades será encontrada no interior das unidades. Falsa impressão. Quando analisada cada unidade, percebe-se que ocorrem alterações na disposição dessas

atividades, mudando, frequentemente, o lugar de uma unidade para outra, deixando de seguir a sequência proposta na abertura. A tabela, a seguir, ilustra a sequência em que aparecem as atividades, distribuídas nas unidades.

Tabela 7 – Sequência das atividades nas unidades no manual *Encontro e reencontro em Língua Portuguesa: Reflexão & Ação*

| Textos básicos e Textos de apoio <sup>133</sup> |                    |                                       |  |                                    |                            |                      |                                |
|---|--------------------|---------------------------------------|--|------------------------------------|----------------------------|----------------------|--------------------------------|
| Unidade temática                                | A força da palavra | Estrutura dos textos: conhecer e usar | Visão crítica: fala, leitura e escrita | Linguagem: análise, reflexão e uso | A palavra escrita e falada | Ampliando horizontes | Processo de produção de textos |
| 1   | 2 <sup>a</sup>     |                                       | 1 <sup>a</sup>                         | 3 <sup>a</sup>                     |                            | 4 <sup>a</sup>       | 5 <sup>a</sup>                 |
| 2   | 1 <sup>a</sup>     | 2 <sup>a</sup>                        |  | 4 <sup>a</sup>                     | 3 <sup>a</sup>             | 5 <sup>a</sup>       | 6 <sup>a</sup>                 |
| 3   | 1 <sup>a</sup>     |                                       |  | 3 <sup>a</sup>                     | 2 <sup>a</sup>             | 4 <sup>a</sup>       | 5 <sup>a</sup>                 |
| 4   | 1 <sup>a</sup>     |                                       |  | 3 <sup>a</sup>                     | 2 <sup>a</sup>             | 4 <sup>a</sup>       | 5 <sup>a</sup>                 |
| 5   | 1 <sup>a</sup>     | 2 <sup>a</sup>                        | 3 <sup>a</sup>                         | 4 <sup>a</sup>                     |                            |                      | 5 <sup>a</sup>                 |
| 6   | 1 <sup>a</sup>     |                                       |  | 2 <sup>a</sup>                     | 3 <sup>a</sup>             | 4 <sup>a</sup>       | 5 <sup>a</sup>                 |
| 7   | 1 <sup>a</sup>     |                                       |  | 3 <sup>a</sup>                     | 2 <sup>a</sup>             | 4 <sup>a</sup>       | 5 <sup>a</sup>                 |
| 8   | 1 <sup>a</sup>     |                                       |  | 3 <sup>a</sup>                     | 2 <sup>a</sup>             | 4 <sup>a</sup>       | 5 <sup>a</sup>                 |
| 9   | 1 <sup>a</sup>     | 2 <sup>a</sup>                        |  | 3 <sup>a</sup>                     | 4 <sup>a</sup>             | 5 <sup>a</sup>       | 6 <sup>a</sup>                 |
| 10  | 1 <sup>a</sup>     |                                       |  | 2 <sup>a</sup>                     | 3 <sup>a</sup>             |                      | 4 <sup>a</sup>                 |
| 11  | 2 <sup>a</sup>     |                                       |  | 3 <sup>a</sup>                     | 4 <sup>a</sup>             | 1 <sup>a</sup>       | 5 <sup>a</sup>                 |
| 12  |                    |                                       |  | 1 <sup>a</sup>                     |                            | 2 <sup>a</sup>       | 3 <sup>a</sup>                 |

A partir das informações da tabela é possível tecer algumas considerações: primeiramente, é pertinente pontuar que cada unidade inicia com um *texto básico* ou *texto de apoio* e no decorrer da unidade são apresentados os demais textos; a ordem dos textos apresentada na abertura do manual não é a mesma no interior das unidades. Em alguns momentos é apresentada a grande parte dos textos e depois são realizadas as atividades; em outras ocasiões, os textos são estudados logo após a sua apresentação. Esse trabalho com os

<sup>133</sup> Os textos disponibilizados permeiam toda a sequência de atividades propostas pela autora: não há um lugar único, fixo para a apresentação deles.

textos e a interpretação vai ocorrendo conforme vão sendo inseridas as sete atividades apresentadas na tabela anterior. Assim, a unidade temática é para a autora um conjunto de textos (básico e de apoio) vinculados a uma sequência em ordem variável de atividades fixas, frequentes e eventuais.

Em segundo lugar, algumas atividades são constantes em todas as unidades, outras são estudadas com menos frequência e poucas são trabalhadas eventualmente. Vejamos então como isso ocorre para tentarmos perceber como é composta a estrutura organizacional dessas atividades.

A atividade *A força da palavra*, na grande maioria das unidades, é trabalhada em primeiro lugar, justamente por estar voltada ao estudo do vocabulário, do significado e da estrutura das palavras a partir dos textos apresentados; é uma tarefa de média extensão, com três a oito exercícios, envolvendo questões de responder, observar, construir, descobrir, etc.; em vários momentos, por exemplo, os alunos são solicitados a responder às questões oralmente.

Na sequência encontramos a atividade *Linguagem: análise, reflexão e uso*, prevista e trabalhada em todas as unidades, direcionada para o trabalho com os elementos gramaticais: classes de palavras, forma popular e culta na linguagem, etc.; o estudo gramatical parte do contexto dos textos ou da reflexão sobre o uso da língua; geralmente frases, expressões e termos dos textos são os exemplos para a construção dos conceitos gramaticais; para auxiliar na visualização dos conceitos, a autora organiza retângulos, com setas indicativas e palavras em negrito para chamar a atenção do aluno para determinados elementos essenciais na construção das noções gramaticais. Os exercícios, por sua vez, aparecem em grande quantidade, variando de cinco a quinze por unidade, mas sempre intercalados com os textos básicos ou de apoio ou com imagens que auxiliam na exemplificação.

Outra atividade explorada em todas as unidades é o *Processo de produção de textos*, envolvendo diretamente o trabalho com a escrita; é uma atividade diversificada, pois ao aluno é solicitado recontar histórias, através de questões norteadoras; responder questões; criar textos, poemas e poesias; criar narrações, recriar a partir de exemplos, dentre outros. Esses elementos estão ligados a uma das subdivisões da atividade que é denominada pela autora de *Na expressão criativa*, espaço em que são fornecidas geralmente três sugestões de tarefas para serem desenvolvidas. Além dessas tarefas, a autora propõe atividades com a frase e a pontuação, também sempre envolvendo situações de escrita. Por ser uma atividade que envolve uma diversidade de tarefas, geralmente é extensa, de seis a dez por unidade.



Depois dessas três atividades, *A força da palavra, Linguagem: análise, reflexão e uso e Processo de produção de textos*, há outras que são estudadas com menos frequência, não aparecerem em todas as unidades: *A palavra escrita e falada* e *Ampliando horizontes*. A primeira apresenta uma série de exercícios direcionados para o trabalho com a ortografia, buscando trabalhar a grafia correta das palavras e a acentuação adequada dos vocábulos; há sempre a apresentação de noções gramaticais e regras, com os respectivos exemplos (letras e fonemas, regras de acentuação gráfica, palavras de grafia diferente mas som igual e significado diferente, normas de partição das palavras no fim da linha, palavras de grafia igual e significados diferentes, etc.), seguidos dos exercícios, geralmente de responder, observar, transcrever, etc., variando de quatro a dez tarefas por unidade em que se apresenta; é constante a presença de figuras para que o aluno passa associá-las ao estudo proposto da unidade.

Já a segunda, *Ampliando horizontes*, proporciona a leitura de textos complementares ligados à temática da unidade, para que o aluno possa lê-los para conhecer novas informações, saber um pouco mais e até estar em contato com algumas curiosidades; são textos de entrevistas, jornais, revistas, propagandas, livros científicos, internet, etc., geralmente de média extensão; acompanhando os textos, são propostos exercícios de comentar, argumentar, reler, etc., variando de dois a oito por unidade.

Por fim, temos duas atividades, *Estrutura dos textos: conhecer e usar* e *Visão crítica: fala, leitura e escrita*, eventualmente trabalhadas nas unidades; a primeira, como o próprio nome sinaliza, explora características da estrutura de alguns textos apresentados, para que o aluno passa conhecê-los melhor do ponto de vista de sua forma.

A segunda atividade, por sua vez, *Visão crítica: fala, leitura e escrita*, está voltada para a interpretação de textos; geralmente são questões que envolvem a reflexão e opinião do aluno. É uma atividade longa que aparece somente em duas atividades: na primeira, ela ocupa uma página, com doze exercícios; na segunda, são sete páginas e meia de tarefas. Conforme sinalizado no nome da atividade, a visão crítica será explorada através da fala, da leitura e da escrita. Entretanto, na descrição encontrei apenas exercícios voltados à leitura e à escrita, embora a autora sinalize, em notas ao professor, que a atividade pode ser trabalhada oralmente: “Sugerimos uma interpretação oral. Trabalhando a oralidade, desenvolveremos a desinibição, o ato de conversar, vivenciando as cenas, imaginando, concluindo e enriquecendo as opiniões pessoais” (p. 15). Ou seja, a atividade anuncia o trabalho também com a oralidade, mas as atividades foram projetadas para desenvolverem apenas a leitura e a escrita.

Por fim, o terceiro ponto relevante de se considerar sobre os dados da tabela remete ao fato de que, na abertura de cada unidade, a autora explicita sete atividades para serem desenvolvidas. Essa projeção, entretanto, não se efetiva; é contraditória, pois, predominantemente, das sete atividades previstas apenas três são trabalhadas em todas as unidades e outras duas são estudadas na grande maioria das unidades. De certa forma, há uma escolha intencional da autora, priorizando determinados objetos de ensino para o trabalho de língua portuguesa.

Antes de tratarmos dos objetos de ensino, podemos visualizar, a partir dos dados levantados, atividades previstas (mas nem sempre trabalhadas em todas as unidades) que compõem as unidades a partir dos elementos mínimos: texto e gramática, conforme tabela a seguir:

Tabela 8 – Organização da unidade temática em *Encontro e reencontro em Língua Portuguesa: Reflexão & Ação*

| Textos básicos e Textos de apoio |                    |                                       |  |                                    |                            |                      |                                |
|----------------------------------|--------------------|---------------------------------------|--|------------------------------------|----------------------------|----------------------|--------------------------------|
| Unidade temática                 | A força da palavra | Estrutura dos textos: conhecer e usar | Visão crítica: fala, leitura e escrita | Linguagem: análise, reflexão e uso | A palavra escrita e falada | Ampliando horizontes | Processo de produção de textos |

É possível percebermos que há um modo específico de estruturação das unidades que, de certa forma, repercute no todo das unidades, que se traduz numa sistemática de apresentação dos objetos de ensino. Essa forma de organização demonstra que as atividades de ler, escrever, falar e ouvir fazem parte também de uma visão procedimental do ensino de língua portuguesa (BATISTA, 1999), onde cada uma delas ocupa um lugar nas unidades de acordo com as escolhas da autora. A unidade continua a apresentar uma configuração didática onde professor e aluno reconheçam os objetos de ensino selecionados.

A partir da leitura da estrutura da unidade, podemos perceber que objetos de ensino são selecionados/priorizados e se desenvolvem através de atividades que têm por base o texto e a gramática: *leitura*, com atividades de leitura dos textos, através de *A força da palavra*, *Estrutura dos textos: conhecer e usar*, *Visão crítica: fala leitura e escrita* e *Ampliando horizontes*; *oralidade*, com o trabalho envolvendo *A palavra escrita e falada*; *escrita*, por

meio da *Produção de texto* e demais atividades que incluem a escrita; *gramática*, desenvolvida através da *Linguagem: análise, reflexão e uso*.

Esses objetos de ensino recebem uma determinada ênfase pela autora: a ênfase dada à leitura se traduz através do grande número de textos disponibilizados ao aluno e pelas atividades que envolvem a exploração dos textos; além disso, a todo o momento o aluno está sendo convidado a ler, reler, ler o que o colega produzir, ler expressivamente, etc.

A gramática, embora ocupe um lugar secundário, é abordada sistematicamente em todas as unidades; aqui é possível perceber a preocupação da autora em proporcionar a construção dos conhecimentos gramaticais a partir de exemplos e comparações e em fazer permear os elementos gramaticais nas diferentes atividades, não ficando restrito apenas a uma atividade.

A escrita, por sua vez, também ocupa um lugar secundário, sendo dedicado a ela um espaço específico para a produção escrita, ocorrendo de forma regular em todas as unidades, sem exceção. É pertinente pontuar que o aluno é colocado em situações de escrita a todo o momento, principalmente na atividade de *Processo de produção de texto*.

Por fim, a oralidade tem um espaço menor no interior das unidades, pois acaba sendo desenvolvida um pouco em cada atividade, não apresentando em espaço específico para ela; embora sejam realizados exercícios de dramatização, leitura expressiva, teatro, etc., são atividades eventuais.

Articulado com esses objetos de ensino está o projeto gráfico das unidades, construído com elementos neutros, em cores suaves, distribuídas de forma harmônica e equilibrada na página. As ilustrações são bem trabalhadas e usadas com habilidade pelo diagramador (NAKAMOTO, 2010), assim como as fontes são padronizadas, geralmente em minúsculo, deixando a de caixa alta apenas para o título das sete atividades. O uso do negrito, para destacar palavras e expressões, é frequente; também é usada a cor amarela em subitens dentro das atividades.

Sobre o uso de cores, há um detalhe interessante: todas as margens superiores das unidades vêm marcadas com uma cor; da primeira à sexta unidades, as cores de borda são: amarelo queimado, alaranjada, salmão, rosa, lilás claro e lilás escuro, respectivamente, retornando as cores da sétima à décima segunda unidade, sempre na mesma ordem.

#### **4.4 Português: dialogando com textos, de Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi (PNLD 2008)**

As autoras Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi organizaram o livro didático *Português: dialogando com textos*<sup>134</sup> (PNLD 2008), 5ª série, em sete unidades temáticas<sup>135</sup>, estruturadas em torno de sete atividades, regularmente trabalhadas em todas as unidades: MOTIVAÇÕES, DESCOBERTAS, REINVENÇÃO, PAPO-FIRME, LENDO MAIS, REALIMENTAÇÃO e RODA DE LEITURA, variando, em alguns momentos, a ordem de trabalho com cada uma delas. Essa organização permite, a partir das diferentes atividades, desenvolver gradativamente os objetos de ensino previstos: leitura, oralidade, escrita e gramática (Ver anexo G).

Para a abertura das unidades são reservadas duas páginas, semelhante ao manual *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2002); entretanto, aqui consta apenas a indicação do número da unidade, o tema, uma imagem/fotografia e/ou cenas de filmes<sup>136</sup> com a indicação da referência de onde foi retirada. Mas, ao olharmos essas duas páginas, mantém-se a impressão de estarmos diante de uma página apenas, pois os elementos não verbais transbordam de uma página para outra, tornando-se uma apenas. As cores utilizadas são moderadas, em alguns momentos neutras ou fortes para realçar a ilustração proposta; em um pequeno retângulo amarelo, no canto superior direito da página, consta o termo *unidade* em caixa alta, com a respectiva numeração; abaixo, num retângulo preto, em caixa alta e na cor branca está exposta a temática da unidade; essa sistemática é recorrente em todas as unidades.

A atividade MOTIVAÇÕES abre os trabalhos da unidade: a partir da temática central, as autoras propõem questões para a reflexão a partir de imagens, figuras, fotografias, propostas que instigam a curiosidade e introduzem o aluno na temática da unidade. O número de questões é pequeno, variando de três a cinco, podendo ser respondidas de forma escrita ou oral; as imagens/figuras/fotografias são utilizadas de forma moderada, em cores suaves ou fortes, sempre ocupando boa parte da página.

---

<sup>134</sup> O manual utilizado é o livro do professor.

<sup>135</sup> As unidades são denominadas de *Tudo tem um nome; Imaginação e criatividade; Tudo tem uma primeira vez; A memória e a cultura popular; A infância e a brincadeira; O reconhecimento do diferente; A criança e o futuro*, respectivamente.

<sup>136</sup> Dentre as imagens de abertura, há uma cena do filme *Central do Brasil*, de Walter Salles, de 1998; também “Avô”, personagem da peça *Pedro e o lobo*, de Giramundo Teatro de Bonecos, de Belo Horizonte, dentre outros.

A seguir é apresentada a atividade DESCOBERTAS, iniciada sempre com algumas perguntas preparatórias para a leitura do texto para, logo mais, apresentar o texto central da unidade; cada uma das sete unidades possui um texto principal, vinculado a um gênero (narrativa otimista, poema, reportagem, conto de susto, narrativa de aventura, narrativa de costumes e roteiro para cinema) que não se repete no decorrer do estudo. Ao final do texto, as autoras apresentam a sua referência e, em um quadro azul, esboçam uma sinopse bibliográfica, contendo o nome do autor do texto, o título do livro, origens da história, cidade onde foi publicado, editora, ano da publicação e páginas onde está o texto.

Após esses elementos, a atividade se divide em três tarefas: *dialogando com o texto*, *extrapolando* e *indo e vindo*. Inicialmente, a primeira tarefa explora, através de exercícios de reler, explicar, transcrever, observar, relacionar, contar, completar, etc., a interpretação do texto, com questões reflexivas, além de apresentar outras voltadas para a localização de informações diretamente no texto, bastando o aluno apenas consultá-lo para responder ao solicitado; o número de exercícios varia de cinco a quinze por atividade. Em vários momentos durante a tarefa, são incluídas imagens, enigmas, quadros, ilustrações para auxiliar e/ou complementar os exercícios propostos.

Na sequência vem a tarefa *extrapolando*, que, de certa forma, vai além dos limites da interpretação, pois proporciona estabelecer relações com outros elementos que extrapolam o texto e a sala de aula. Por exemplo: na tarefa *extrapolando* da Unidade 3, p. 75, envolvendo a temática *Primeiras experiências marcantes*, as autoras propõem que os alunos tragam para a sala de aula fotos, desenhos, recortes de palavras e qualquer outro material que tenha relação com o mar<sup>137</sup>, pois esse material será usado para a montagem de um mural coletivo. Embora a tarefa *extrapolando* apresente geralmente poucos exercícios, de dois a cinco, eles são elaborados de forma a proporcionar grande envolvimento do aluno, principalmente os que precisam ser resolvidos fora da sala de aula.

Ainda na atividade DESCOBERTA consta a tarefa *indo e vindo*, centrando seu estudo na gramática; alguns poucos conceitos gramaticais, frases expressivas e expressões complexas aparecem em retângulos coloridos com seus significados; o uso de ilustrações é pouco recorrente, mas quando utilizada está a serviço do exercício proposto. Nessa tarefa, há várias subdivisões, denominadas de *aprofundando o estudo de ...*, em que encontramos, por exemplo, *aprofundando o estudo do numeral, dos substantivos, dos verbos*, etc., subdivisões essas que envolvem uma classe gramatical e um alto número de exercícios, de nove a quinze por tarefa.

---

<sup>137</sup> O texto principal é *Família vai morar de novo no mar*.

Depois de aprofundado o estudo do texto na atividade DESCOBERTA, as autoras passam a apresentar a atividade REINVENÇÃO, direcionada para a produção do texto escrito. Inicialmente é fornecido um quadro com alguns tópicos contendo a proposta de produção de texto, relacionada à temática da unidade:

## REINVENÇÃO

### PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

**Duração da atividade:** Aproximadamente 4 a 5 aulas.

**Proposta:** Relatar uma visita a uma pessoa com origem cultural diferente da sua.

**Gênero:** Relato de visita.

**Para quem:** Alunos da escola.

**Meio(s) de publicação:** Exposição de relatos de visita para toda a escola, montados em cartazes feitos de cartolina, no tamanho de uma folha de papel sulfite.

Em *Descobertas*, você leu uma história que mostra não só o que Keiko, uma menina japonesa, descobre sobre nosso país e os costumes da região em que ela foi morar, mas também o que as outras crianças conhecem sobre ela e a cultura japonesa.

Falando em cultura, você sabia que, em nosso país, há hoje cerca de 210 etnias indígenas? Junto com uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo numeroso de imigrantes e descendentes dos povos de vários continentes (italianos, indianos, japoneses, latino-americanos, australianos, etc.), todos têm diferentes tradições culturais e religiosas.

Professor: É recomendável retomar o conceito de etnia, que não pode ser dissociado do de cultura.

**Relato de visita** - A palavra relato deriva do latim *relatu*, passado do verbo *referre*, que quer dizer "referir", "transcrever", "levar consigo". O relato de visita, portanto, é um texto que mostra o que ficou registrado no papel e na memória ao se visitar uma pessoa, em determinado local.

**Cultura** - Tudo aquilo que é produzido pelos grupos sociais ao longo de sua história. A cultura – as tradições, os valores, as normas, os costumes – pode ser percebida nas mais diversas atividades humanas, como no vestuário, na culinária, nos jogos, nas brincadeiras, nas festas religiosas, nas cerimônias, na medicina e em muitas outras. Todos nós, independentemente de nossa origem, somos produtores de cultura.



Figura 15 – Exemplo de uma proposta de atividade de *Reinvenção*, retirada do livro didático *Português: dialogando com textos*, de Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi (PNLD 2008).

É interessante observar que na proposta de produção de texto as autoras definem, inicialmente, o número aproximado de aulas em que a atividade será desenvolvida: 4 a 5 aulas, 3 aulas, 4 aulas, etc., ou seja, o aluno sabe antecipadamente que a atividade não poderá ser concluída em apenas uma etapa, pois exigirá a mobilização de outros elementos para a produção de textos. Além disso, é sinalizado o tipo de proposta de produção<sup>138</sup> (*relatar uma visita a uma pessoa com origem cultural diferente da sua*), situando o aluno quanto ao tema a ser desenvolvido, o gênero<sup>139</sup>, o público alvo<sup>140</sup>, permitindo que o aluno saiba de antemão a quem vai dirigir-se e o meio de publicação onde o texto poderá circular.

Depois desse quadro informativo geral sobre a atividade de produção de textos a ser realizada, são propostas cinco tarefas, com a finalidade de auxiliar o aluno no processo de produção: *aquecendo*, *entrevistando* ou *escrevendo*, *escrevendo* ou *participando*, *participando* ou *ensaiando e publicando*. Essa dinâmica aparece de forma semelhante nas demais unidades do manual, ocorrendo planejamento e orientações para a atividade de produção escrita.

Enquanto a atividade de REINVENÇÃO está direcionada para o trabalho envolvendo a produção de texto escrito, a próxima atividade, PAPO-FIRME, conforme anuncia de certa forma o próprio nome da atividade, centra-se na proposta de produção de texto oral; a dinâmica de apresentação da atividade ocorre de forma semelhante à anterior, com a exposição de um retângulo, contendo quatro pontos a serem observados: *duração da atividade* (de 2 a quatro aulas), *proposta*<sup>141</sup>, *gênero* (exposição, seminário, relato de experiência, caso, entrevista e síntese, exposição, leitura dramática) e *para quem*, visando o público a que se destina a apresentação. Vejamos, a partir do exemplo abaixo, um recorte dessa atividade, retirado da Unidade 1, p. 31:

---

<sup>138</sup> Outras propostas apresentadas: Contar a história do próprio nome; recriar um poema; relatar uma experiência inédita; escrever um conto, a partir de “causo” contado em *papo-firme*; redigir uma receita culinária, as regras de uma brincadeira ou as instruções para a elaboração de um artesanato; narrar e descrever cenas ligadas ao futuro do aluno e do mundo.

<sup>139</sup> Outros gêneros estudados: Apresentação oral; poema; carta com relato de experiência vivida; conto; instruções gerais: receita, regras de jogo e descrição de instruções; roteiro de teatro.

<sup>140</sup> O público também varia de uma atividade para outra: alunos da classe e professor; colegas de outras classes de 5ª série e seus respectivos professores; alunos da escola.

<sup>141</sup> São propostas atividades de produção oral em diferentes unidades: em grupo, apresentar os resultados de uma discussão sobre pichação; em grupo, apresentar o resultado de uma pesquisa sobre invenção; apresentar para o grupo um relato de experiência; contar um caso a partir de histórias intrigantes; em grupo, fazer uma entrevista para conhecer as diversões e brincadeiras de gerações anteriores, e expor o resultado dessa entrevista para a classe; em grupo, escolher elementos representativos de uma cultura e justificar as escolhas; em grupo, ler trechos de *Central do Brasil*, buscando dar ênfase solicitada nas rubricas de intenção.

## PAPO-FIRME

### PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL

**Duração da atividade:** Aproximadamente 4 aulas.

**Proposta:** Apresentar o resultado de uma discussão, em grupo, sobre pichação.

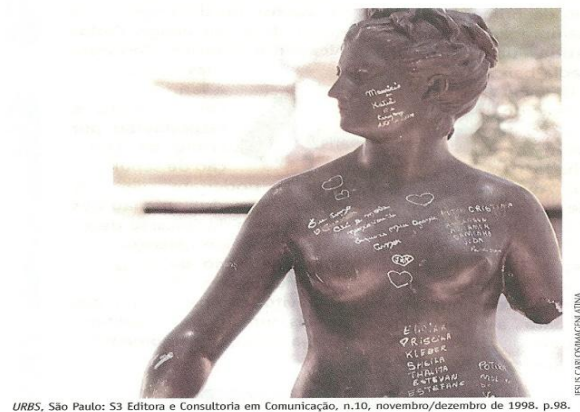
**Gênero:** Exposição.

**Para quem:** Seus colegas e seu professor de Língua Portuguesa.

Você já parou para pensar por que algumas pessoas deixam seu nome registrado em portas de banheiro, monumentos públicos, troncos de árvore? As atividades propostas a seguir poderão ajudá-lo a encontrar respostas para isso.

### Conversando

Observe a imagem a seguir. Em grupo, com quatro ou cinco colegas, converse sobre o que vocês observam na estátua e sobre o que pensam daquilo que observaram.



URBS. São Paulo: 53 Editora e Consultoria em Comunicação, n.10, novembro/dezembro de 1998, p.98.

Figura 16 – Exemplo de uma proposta de atividade de PAPO-FIRME, retirada do livro didático *Português: dialogando com textos*, de Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi (PNLD 2008).

Logo após essa orientação inicial, é proposto um fragmento de uma entrevista, em que um jovem fala sobre sua experiência como pichador; depois, através de algumas questões<sup>142</sup>, os alunos em grupos são conduzidos a discutir sobre essa temática. Por fim, cada grupo elegerá um membro para expor à classe as conclusões.

Na sequência consta a atividade LENDO MAIS, com a exposição de outro texto para leitura, ligado diretamente à temática da Unidade e do texto da atividade DESCOBERTAS; geralmente é um texto de média extensão, com a presença de imagens, quadros coloridos. Não há indicação de exercícios nessa atividade, apenas são inseridas, em um quadro, sugestões de leitura extraclasse para que o aluno possa ampliar a temática da unidade; as sugestões são de livros, filmes, sites, CDs, teatro, etc.

<sup>142</sup> Algumas questões propostas para a discussão: “O que vocês acham de pichações nos muros, monumentos históricos, paredes, portas de banheiro, cadeiras escolares? Para vocês, qual a diferença entre assinar um quadro, ou um trabalho escolar, e escrever o nome em uma carteira, em uma estátua? Para não esquecer o que foi conversado, anotem no caderno as principais ideias do grupo. Depois da conversa, cada grupo elegerá um membro para expor à classe as conclusões a que chegaram?”.



Na atividade posterior REALIMENTAÇÃO é proposta uma revisão dos elementos trabalhados nas atividades, enfocando a temática, os elementos textuais e gramaticais da unidade; como é uma atividade de retomada, o número de exercícios não é alto, fica em torno de dois a oito por unidade; as ilustrações inseridas nesse espaço, sempre ligadas à temática da unidade, também são utilizadas e exploradas durante a realização dos exercícios.

Por último, aparecendo de forma eventual, apenas em três unidades (2, 4 e 6), encontramos a atividade RODA DE LEITURA, voltada inteiramente para a leitura de outro texto proposto, também ligado à temática da unidade e aos demais textos explorados; são textos mais longos, enriquecidos com imagens e ilustrações.

O que se pode depreender a partir da descrição das unidades é que há uma preocupação das autoras em manter um encadeamento e uma sequencialidade das atividades no desenvolvimento do estudo; com isso, percebe-se que há uma estrutura organizacional que permeia todas as unidades, que pode ser assim representada, conforme tabela a seguir:

Tabela 9 – Estrutura da unidade temática no livro didático *Português: Dialogando com textos*

| UNIDADE TEMÁTICA |            |             |            |            |            |               |                 |
|------------------|------------|-------------|------------|------------|------------|---------------|-----------------|
| TEXTO            | MOTIVAÇÕES | DESCOBERTAS | REINVENÇÃO | PAPO-FIRME | LENDO MAIS | REALIMENTAÇÃO | RODA DE LEITURA |

A organização das unidades deixa transparecer a seleção dos objetos de ensino, leitura, oralidade, gramática e escrita, que são trabalhados através de atividades e a partir de dois grandes eixos: texto e gramática. A ênfase dada à leitura se revela através do grande número de atividades que envolvem esse objeto, seja na MOTIVAÇÃO inicial, no texto central da unidade (DESCOBERTAS), no LENDO MAIS, seja na RODA DE LEITURA ou REALIMENTAÇÃO; há uma condução do aluno para que, aos poucos, o gosto pela leitura seja internalizado, pelo fato de ser disponibilizado um conjunto de textos temáticos que possibilita conhecer diferentes aspectos de um mesmo tema. Além disso, na sua grande maioria, a leitura é direcionada justamente para que o aluno possa construir o seu acervo de leituras e, de forma gradativa, dialogar com diferentes textos.

Ocupando a *leitura* tal posição, às demais atividades é reservado um lugar secundário, com atividades específicas para cada uma delas. Mas, dentre esses outros objetos, *oralidade*,

*escrita e gramática*, a *oralidade* e a *escrita* recebem um tratamento diferenciado através das atividades de REINVENÇÃO (proposta de produção de texto escrito) e PAPO-FIRME (proposta de produção de texto oral). Esses objetos são trabalhados em um conjunto de aulas que extrapolam, muitas vezes, o tempo de uma aula e o espaço de sala de aula. Também, para que o trabalho de produção textual (escrita e oral) possa ser desenvolvido de forma a atender os objetivos, as autoras apresentam diferentes sugestões de atividades e informações para que o aluno possa enriquecer as atividades.

A *gramática*, por sua vez, mantém seu espaço reservado na atividade DESCOBERTAS – *indo e vindo* e REALIMENTAÇÃO, justamente para que o aluno possa trabalhar com os elementos gramaticais a partir do estudo textual.

Cabe ainda pontuar que todos esses elementos descritos estão articulados na configuração verbo-visual do manual; percebe-se uma regularidade no uso de fontes em caixa alta e minúsculas, na distribuição das cores, no aproveitamento dos espaços, na inserção das imagens; as ilustrações não interferem na leitura dos textos e/ou das atividades e são utilizadas em pouca quantidade; quando aparecem, estão a serviço do estudo da atividade. Cada unidade vem assinalada por uma cor (verde, alaranjada, lilás) e os elementos destacados em cores no interior da unidade seguem a mesma cor da unidade, ou seja, se a cor da unidade é verde, todos os quadros, retângulos e destaques estarão na cor verde. O que se destaca na configuração é que a numeração das páginas, colocada na borda do manual, cercada pela cor da unidade, marca toda a extensão da unidade, do início ao fim.

#### **4.5 *Língua Portuguesa: linguagem e interação* – Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior (PNLD 2011)**

Os autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior organizaram o livro didático *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (2011), 6º ano, em três grandes projetos<sup>143</sup> temáticos denominados de *O meu álbum de família*, *O meu*

---

<sup>143</sup> Certamente os autores do manual estão sintonizados aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais preveem o trabalho com projetos quando tratam das *Organizações didáticas especiais*: nesse item fica explicitado que trabalhar com projetos permite que os envolvidos, professores e alunos, “compartilhem de objetivos comuns; além disso, os projetos permitem dispor do tempo de forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses” (BRASIL, 1998, p. 87).

*livro de histórias* e *Jornal mural*, cada um dividido regularmente em quatro unidades<sup>144</sup> também temáticas<sup>145</sup> ligadas ao tema do projeto. As unidades, por sua vez, apresentam um conjunto fixo e invariável de atividades para o estudo da temática proposta e também para o desenvolvimento dos objetos de ensino: *texto, para entender o texto, as palavras no contexto, gramática textual, ortografia e pontuação, linguagem oral, reflexão sobre a língua, prática de linguagem, produção escrita e para ir mais longe* (Ver anexo H). Essa organização permite depreender que a concepção de unidade assumida pelos autores é a de um conjunto de atividades, voltadas a uma temática que, por sua vez, dialoga com outras unidades também temáticas, agrupadas a serviço do desenvolvimento de um projeto temático comum, que permeia as quatro unidades. A unidade temática é concluída quando são vencidas todas as atividades voltadas aos objetos de ensino selecionados e articulados com uma determinada temática. Já o projeto é encerrado quando as quatro unidades temáticas que o compõem forem vencidas, para dar amparo ao desenvolvimento do projeto temático.

A abertura de cada projeto vem marcada por duas páginas coloridas (verde, lilás e alaranjada), com o termo *projeto* grafado em caixa alta, negrito, em um retângulo branco, no lado superior esquerdo da página, seguido da numeração do projeto (1, 2 ou 3); abaixo encontra-se o título do projeto em letras minúsculas e a indicação de uma motivação “Para começo de conversa ...”, sinalizando para o aluno o que será trabalhado no projeto com suas respectivas unidades. Como o primeiro projeto trabalhará com *O meu álbum de família*, nessa abertura são apresentadas diferentes fotos de família (um casal com a filha, uma mãe amamentando, dois jovens sentados, um pai com a filha na pracinha, etc.) remetendo a um álbum; ao lado dessas imagens aparece um poema de Carlos Drummond de Andrade, *Família*, e, a seguir, são propostas algumas questões para que possam ser discutidas oralmente<sup>146</sup> ou registradas em cartazes para serem afixados no mural<sup>147</sup> da classe pelos alunos.

<sup>144</sup> As unidades são numeradas de forma sequencial de 1 a 12.

<sup>145</sup> Vejamos como são intituladas as unidades: **Projeto 1:** *O meu álbum de família* – Unidade 1: Imagens e palavras em interação: o texto icônico-verbal; Unidade 2: A biografia e a autobiografia; Unidade 3: Os relatos; Unidade 4: O conto e as histórias da tradição oral: estrutura da narrativa. **Projeto 2:** *O meu livro de histórias* – Unidade 5: O conto de fadas e o conto maravilhoso; Unidade 6: Os mitos e as lendas; Unidade 7: A narrativa fantástica; Unidade 8: A fábula. **Projeto 3:** *Jornal mural* – Unidade 9: A matéria jornalística; Unidade 10: As tiras humorísticas e as histórias em quadrinho; Unidade 11: A notícia; Unidade 12: A Reportagem.

<sup>146</sup> As questões de abertura do projeto *O meu álbum de família* são: 1- Observe as fotografias da página ao lado. O que elas fazem você lembrar? Algumas delas chama sua atenção? 2- Qual dessas imagens você acha mais bonita? Há alguma que você ache engraçada? Por quê? 3- Escolha uma dessas fotos para inventar oralmente uma história sobre a(s) pessoas(s) que aparece(m) retratada(s). 3- O escritor Carlos Drummond de Andrade compôs o poema ao lado sobre família. Leia-o e converse com seus colegas a respeito.

<sup>147</sup> Como a proposta de trabalho do Projeto 2 é sobre *O meu livro de histórias*, os alunos são motivados a reunirem-se em grupo, escreverem uma história envolvendo personagens de uma história famosa e exporem no mural da classe para que todos possam conhecer o que foi produzido. No Projeto 3, os alunos irão transformar o mural da classe em um jornal, pois o projeto trabalhará com *Jornal mural*.

Depois da abertura do projeto, vem o trabalho com as unidades; inicialmente consta o termo unidade em caixa alta, com a respectiva numeração, seguido pelo título da unidade temática, em letras minúsculas; essas informações estão dispostas em um retângulo, com a borda composta por pequenos círculos na cor rosa, verde, azul, amarelo, dentre outras cores. Na sequência, é apresentado o primeiro texto da unidade, pois geralmente são inseridos mais dois ou três textos para serem explorados nas atividades; esses textos são de diferentes fontes: livros, revistas, jornais, *sites*, etc., de média e grande extensão, vinculados diretamente à temática do projeto, ligados a diferentes gêneros: poemas, poesias, contos, fábulas, notícias em geral, histórias em quadrinho, crônicas, entrevistas, tiras, etc.

Antes de começar as atividades de exploração do texto, há uma tarja indicativa com o seguinte enunciado: “Não escreva neste livro! Faça as atividades no caderno.”, sinalizando para o aluno que o livro não pode ser rasurado, pois será utilizado por outros alunos no próximo ano, em virtude da permanência do manual na classe por três anos. Essa informação é recorrente no manual.

A primeira atividade proposta é a de PARA ENTENDER O TEXTO, a qual retoma os elementos principais do texto através de questões e perguntas para serem respondidas no caderno, variando de seis a quinze; são questões ligadas diretamente ao texto ou de interpretação. Essa atividade é complementada pela AS PALAVRAS NO CONTEXTO, em que o aluno utilizará o dicionário para ampliar o sentido de diferentes termos utilizados no texto como forma de compreender melhor a leitura realizada; é uma atividade predominantemente longa, envolvendo exercícios de procurar, copiar, escrever, reler, etc.; nela geralmente consta uma ilustração/figura/imagem ligada ao texto para auxiliar na complementação da atividade.

Na sequência consta a atividade intitulada GRAMÁTICA TEXTUAL, desenvolvendo o trabalho com as características da narrativa, narrador, personagem, caracterização da personagem, diferenças de relato, elementos da história em quadrinho, etc., como também conhecimentos gramaticais necessários para conhecer a estrutura de um texto: pontuação, tempos verbais, tópico frasal, interjeições, numerais, etc. Essa é uma atividade longa, pois envolve vários exercícios de escrita, leitura, dentre outras.

Outra atividade apresentada é a ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO, trabalhando com dificuldades ortográficas e regras de pontuação; é uma tarefa breve, envolvendo de quatro a oito exercícios; em alguns momentos, essa atividade está integrada à tarefa anterior.

A atividade seguinte é a LINGUAGEM ORAL, que envolve exercícios de oralidade, em situações formais ou informais, gêneros da tradição oral (parlendas, adivinhas, desafios, etc.), expressividade na pronúncia das sílabas, relato oral formal, dentre outras. É uma atividade que aparece sempre integrada a outras atividades anteriores ou que retoma exercícios já realizados; não costuma ser uma atividade longa, mas a preparação da tarefa pelos alunos e a sua apresentação ocupam um grande espaço. Vejamos, a seguir, um exemplo de atividade, retirado do Projeto 3, Unidade 10, p. 228, envolvendo o trabalho com os recursos expressivos na linguagem oral:

**● LINGUAGEM ORAL ● ● ●**

**Recursos expressivos na linguagem oral**

**1. O diálogo das emoções.** Em unidades anteriores observamos que as emoções e os sentimentos, na linguagem oral, podem ser expressos por meio da entoação. As interjeições são o exemplo mais expressivo desse fato. Vamos explorar esse recurso da língua oral através de um jogo.

a) A classe deve ser dividida em dois grupos. Sorteia-se um grupo para iniciar o jogo. Esse grupo se reúne e decide que sentimento ou emoção vai transmitir ao outro. Escolhe uma interjeição vocálica (como *Ah!, Oh!, Eh!*) e todos da equipe a dizem, tentando exprimir o sentimento através da entoação (uma mesma interjeição pode exprimir vários sentimentos).

b) O outro grupo responde ao sentimento expresso pelo grupo atuante, também usando uma interjeição e a entoação, para exprimir o mesmo sentimento ou outro.

c) Nas rodadas seguintes, podem ser empregadas outras interjeições.

**2. Gestos.** Além da entoação, os gestos e a expressão corporal também comunicam. Na linguagem oral, esses recursos expressivos complementam ou modificam o sentido do que dizemos. Observe as histórias em quadrinhos desta unidade, e outras mais, e descubra como os desenhos e os recursos gráficos tentam imitar a expressividade dos gestos e das expressões corporais. Observe pessoas conversando e note bem que gestos e expressões corporais elas usam. Depois, converse com seus colegas e com seu(sua) professor(a) a respeito. Registre suas conclusões.



Figura 17 – Exemplo de uma proposta de atividade de LINGUAGEM ORAL, retirada do livro didático *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior (2011).

O trabalho com a REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA vem logo a seguir onde são desenvolvidos os conceitos gramaticais (envolvendo classes de palavras), apresentados exemplos retirados dos textos estudados e proposta uma grande quantidade de exercícios para fixação. Há uma grande inserção de trechos dos textos da unidade, tiras, propagandas, etc., para auxiliar na visualização dos conceitos trabalhados ou para servir de tarefa a ser realizada; o número de exercícios dessa atividade é grande, variando de oito a dezessete por unidade.

Essa atividade é ampliada na de PRÁTICA DE LINGUAGEM onde também ocorre a continuidade do estudo gramatical (envolvendo principalmente elementos da sintaxe) articulado com o estudo do texto. Aqui também há um expressivo número de atividades, bem como são incluídas muitas figuras/ilustrações/desenhos para a observação e realização das tarefas. Em ambas as atividades, *reflexão sobre a língua e prática de linguagem*, os conceitos abordados estão colocados em quadros, com expressões destacadas em negrito.

Na sequência, outra atividade que aparece na unidade é PRODUÇÃO ESCRITA, lugar em que são indicadas várias propostas de tarefas de escrita sempre integradas à temática da unidade e, conseqüentemente, do projeto; é um espaço de produção individual e frequentemente em grupo. Para que a produção ocorra, os autores vão retomando elementos de atividades anteriores da unidade em questão e de outras unidades do mesmo projeto, ao mesmo tempo em que inserem a proposta de produção; para isso, há uma pequena introdução para a atividade para, a seguir, serem apresentados os elementos para a escrita.

Finalizando as atividades da unidade temática, temos a de PARA IR MAIS LONGE com sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em classe ou poderão ficar a critério do professor trabalhá-las ou não. Predominantemente são indicações de textos complementares para a leitura; em alguns momentos, são propostas questões para a reflexão; em outros, há a indicação de leituras a partir da retomada dos textos explorados na unidade.

Após o estudo das quatro unidades, cada uma delas apresentando uma mesma sequência de atividades descritas anteriormente e unidas por um mesmo projeto, os autores, concluindo o trabalho com cada projeto, projetam duas atividades: AGORA É COM VOCÊ e A CONVERSA CHEGA AO FIM ..., presentes somente ao final dos projetos desenvolvidos. A primeira atividade traz uma série de indicações de livros (com a sinopse de cada obra), filmes, sites, músicas e sugestões de passeios culturais; há uma diversidade de sugestões para que o aluno possa ampliar o estudo da temática abordada em cada projeto. A segunda atividade, como o próprio nome sinaliza, é uma tarefa de fechamento do projeto, ou seja, ao final do estudo desenvolvido, os autores propõem a organização de uma tarefa para que todo o material produzido, principalmente os textos, sejam publicados; essa dinâmica possibilita que outros leitores tomem conhecimento do que foi elaborado pela turma durante a execução de um projeto. Essa é uma atividade que envolve preparação e retomada do que foi produzido, bem como a organização do material para exposição na escola. Vejamos, a seguir, uma dessas atividades desenvolvida ao final do Projeto 3, p. 277:

**PROJETO 3**

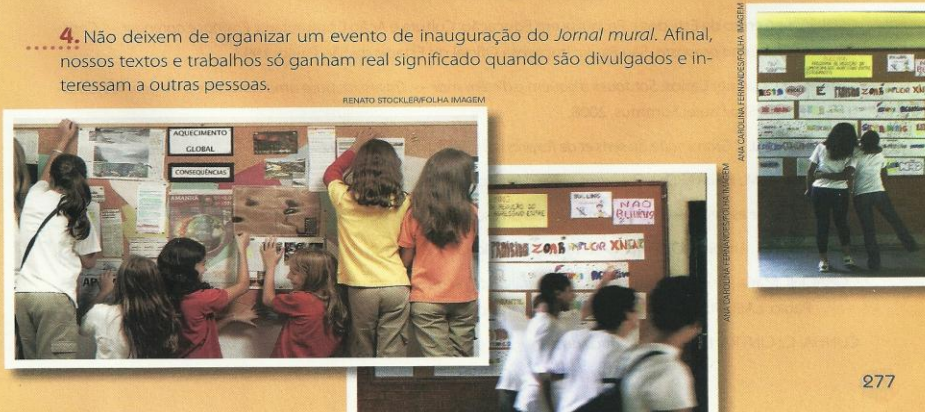
# Jornal mural

**E A CONVERSA CHEGA AO FIM**

Você e seus colegas, com a supervisão do(a) professor(a), certamente produziram, ao longo do estudo dessas últimas quatro unidades, diversos textos a serem divulgados em um mural na sala de aula com esses recortes.

Chegou a hora de vocês criarem, num painel da escola, um *Jornal mural* reunindo as produções textuais de vocês.

1. Releiam os textos produzidos e selecionem aqueles que vocês gostariam de divulgar para todos as pessoas da comunidade escolar.
2. Ilustrem esses textos: como nos jornais de papel, o *Jornal mural* deve apresentar fotografias e ilustrações para auxiliar a compreensão das informações divulgadas.
3. Afixem textos e ilustrações no painel, organizando-os de modo que o todo fique atraente e que a leitura pareça agradável. Se necessário, transcrevam os textos em cartazes ou imprimam-nos (se houver um computador à disposição) de forma que seja fácil, para quem passa diante do painel, ler o que lhe interessar.
4. Não deixem de organizar um evento de inauguração do *Jornal mural*. Afinal, nossos textos e trabalhos só ganham real significado quando são divulgados e interessam a outras pessoas.



RENATO STOCKER/FOLHA IMAGEM

AVILA CAVALINI/FERNANDES/SCOLIA, MAGDEM

AVILA CAVALINI/FERNANDES/SCOLIA, MAGDEM

277

Figura 18 – Exemplo de uma proposta encerramento de projeto, retirada do livro didático *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior (2011).

A partir da descrição das atividades que compõem as unidades temáticas do manual *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, percebe-se que há uma preocupação dos autores de integrarem o maior número possível de elementos para o desenvolvimento da temática da unidade e, ao mesmo tempo, por extensão, da temática do projeto ao qual as unidades estão vinculadas; para isso, apresentam uma diversidade de atividades interligadas que dinamizam o estudo proposto nas unidades temáticas e, ao mesmo tempo, criam uma mesma estrutura organizacional que perpassa todos os projetos, que pode ser assim representada, conforme tabela a seguir:

Tabela 10 – Estrutura organizacional das unidades temáticas que compõem o projeto temático em *Língua Portuguesa: linguagem e interação*

|                    |                       |                         |                         |                        |                        |                         |                         |                      |                    |                    |
|--------------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------|--------------------|--------------------|
| Unidade temática 1 |                       |                         |                         |                        |                        |                         |                         |                      |                    |                    |
| Projeto temático 1 | Texto                 | Para entender o texto   | As palavras no contexto | Gramática textual      | Ortografia e pontuação | Linguagem oral          | Reflexão sobre a língua | Prática de linguagem | Produção escrita   | Para ir mais longe |
|                    | Unidade temática 2    |                         |                         |                        |                        |                         |                         |                      |                    |                    |
|                    | Texto                 | Para entender o texto   | As palavras no contexto | Gramática textual      | Ortografia e pontuação | Linguagem oral          | Reflexão sobre a língua | Prática de linguagem | Produção escrita   | Para ir mais longe |
|                    | Unidade temática 3    |                         |                         |                        |                        |                         |                         |                      |                    |                    |
| Texto              | Para entender o texto | As palavras no contexto | Gramática textual       | Ortografia e pontuação | Linguagem oral         | Reflexão sobre a língua | Prática de linguagem    | Produção escrita     | Para ir mais longe |                    |
| Unidade temática 4 |                       |                         |                         |                        |                        |                         |                         |                      |                    |                    |
| Texto              | Para entender o texto | As palavras no contexto | Gramática textual       | Ortografia e pontuação | Linguagem oral         | Reflexão sobre a língua | Prática de linguagem    | Produção escrita     | Para ir mais longe |                    |

A organização das unidades deixa transparecer a seleção dos objetos de ensino leitura, oralidade, gramática e escrita, que são trabalhados através de atividades e a partir de dois grandes eixos: texto e gramática. O trabalho envolvendo a *escrita* ocupa lugar de maior destaque na obra justamente por proporcionar diferentes atividades para a exploração desse objeto de ensino, centrada principalmente na atividade de *Produção escrita*; além disso, esse objeto de ensino perpassa todas as demais atividades, pois a todo o momento o aluno é solicitado a escrever/reescrever/registrar/copiar em seu caderno as respostas das questões propostas ou a elaborar um esboço das questões antes de serem apresentadas para a turma e para o professor.

Em um segundo plano, encontramos a *gramática*, priorizada principalmente nas atividades de *Gramática textual*, *Ortografia e pontuação*, *Reflexão sobre a língua* e *Prática de linguagem*. Embora esse objeto de ensino seja contemplado em um número maior de atividades, ainda assim ocupa um lugar secundário.

A *oralidade e a leitura*, por sua vez, também ocupam um lugar secundário: a oralidade é explorada de forma direta na atividade *Linguagem oral*; entretanto, em vários momentos da execução de outras atividades (*Para ir mais longe*, *As palavras no contexto*, *Produção*



*escrita*) ela se faz presente, onde os alunos são solicitados a apresentarem aos colegas as produções realizadas; já a *leitura* está presente na leitura dos textos propostos, nas indicações de leituras que poderão ser realizadas pelo aluno (indicação de livros, sites, músicas, etc.) e nas atividades voltadas ao texto (*Para entender o texto, As palavras no contexto*). O objeto de ensino leitura não vem denominado na atividade proposta, como ocorre com os demais objetos de ensino, mas as marcas deixadas nas atividades (leia, releia, etc.) sinalizam a preocupação dos autores em mobilizarem o trabalho com o ler.

Por fim, cabe destacar que cada projeto vem destacado por uma determinada cor: o projeto 1, na cor verde; o 2, lilás; o 3, alaranjado. Como cada projeto é desenvolvido em quatro unidades, todas elas mantêm predominantemente a cor usada para sinalizar o projeto. Desta forma, as atividades que compõem cada unidade são destacadas na cor que identifica o projeto em questão; pela cor o aluno e o professor podem identificar em que projetam se encontram.

Além desses elementos, percebe-se uma distribuição harmônica de texto e imagens/figuras/desenhos nas unidades, como também há um uso contido desses componentes; o uso desses componentes não interfere na leitura das informações, pelo contrário, auxilia no processo de leitura e realização das tarefas. Em vários momentos são utilizados quadros, retângulos coloridos com notas explicativas ou com a apresentação de conceitos e/ou exemplos; mas as cores utilizadas nas formas geométricas são moderadas e/ou suaves, não dificultando a leitura das observações.

O que se destaca, no entanto, no manual, são as páginas de abertura dos projetos, onde ocorre o uso intenso das cores e das ilustrações; o número e o nome do projeto aparecem de forma saliente; a atividade *Para começo de conversa ...* está grafada em letras brancas em um retângulo vermelho, marcando, com isso, o início das atividades do projeto. Talvez a intenção dos autores seja a de sinalizar para o professor e o aluno que há um momento para começar, *Para começo de conversa ...* e um momento para terminar, *A conversa chega ao fim ...* o estudo referente a cada projeto.

A análise realizada nos cinco livros didáticos inscritos no PNLCD, e publicados a partir de 1999, indicia que aqui há também uma estrutura mínima comum que perpassa todos os manuais, marcada por dois eixos centrais que sustentam as unidades: texto, com os exercícios sobre o texto; gramática, com os exercícios gramaticais. Também percebe-se que há uma manutenção da tradição no momento em que todos os manuais iniciam com um texto e a partir deste se desenvolvem as atividades de acordo com os objetos de ensino selecionados.

## 5 ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS

No percurso até aqui desenvolvido, trouxemos diferentes subsídios referentes à unidade dos livros didáticos de língua portuguesa publicados antes (décadas de 1960, 1970 e 1980) e na vigência do PNLD (PNLD de 1999, 2002, 2004, 2008 e 2011), na tentativa de conhecer o maior número possível de elementos que estão ao seu redor e que, de certa forma, acabam influenciando a sua estruturação. Nesse sentido, começamos nossa pesquisa dialogando com textos que referenciavam questões sobre a história das disciplinas escolares, a disciplina curricular língua portuguesa, o livro didático e a unidade nos manuais de língua portuguesa.

Como as unidades estão inseridas nos livros didáticos, foi necessário, logo a seguir, conhecer o contexto de circulação das obras antes de iniciar o processo de descrição do material selecionado, tentando perceber como os estudos linguísticos, o cenário político, os documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa Nacional do Livro Didático) foram interferindo na produção dos livros e conseqüentemente nas unidades. Assim, as informações encontradas a partir desse levantamento sinalizam pontos que nos permitem buscar respostas à indagação esboçada no início deste trajeto: como a unidade foi se constituindo ao longo dos anos de 1960 a 2011, como forma de organizar e apresentar os objetos de ensino no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II? Para responder e/ou apontar respostas possíveis ao que nos propusemos, estabelecemos objetivos, como forma de especificar o propósito da investigação.

Assim, neste capítulo, dedicado à análise dos elementos descritos nos capítulos 3 e 4, destinados a conhecer a estrutura interna dos livros didáticos, procuro responder aos objetivos da pesquisa, a saber, qual a estrutura das unidades apresentada em cada coleção; quais os objetos de ensino priorizados na estruturação das unidades e a ênfase dada a cada um; que configuração verbo-visual é apresentada/projetada e sua articulação com os objetos de ensino; quais as permanências, deslocamentos e alterações nas unidades ao longo das décadas. Para isso, utilizo o terceiro elemento metodológico, conforme apresentado por Bakhtin (BAKHTIN, [1974] 2000, p. 404) e retomado por Amorim, a “interpretação do sentido do texto” (AMORIM, 2004, p. 189), pois, para compreender um texto, é preciso colocá-lo em relação com outros textos e pensá-lo num novo contexto; o sentido, por sua vez, “é o produto

da relação complexa que se tece entre o texto, objeto de estudo e de reflexão, e o contexto discursivo que o transmite e no qual se realiza o pensamento de quem o conhece” (p. 190).

Sabendo que, “aquele que faz ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo” (AMORIM, 2004, p. 190), em virtude de que, na “situação interativa da pesquisa de campo, as questões colocadas pelo pesquisador participam das respostas dadas” (idem p. 190), como participante desse diálogo, procuro tecer agora relações de sentido a partir dos aspectos encontrados na descrição dos manuais, levando em consideração as condições em que se inscrevem os distintos manuais e a organização interna de cada obra. Dessa maneira, como forma de organizar a análise dos dados encontrados, retomo elementos da descrição que indicam caminhos de resposta ao primeiro objetivo pontuado: qual a estrutura das unidades apresentada em cada coleção?

## **5.1 Estrutura das unidades**

Ao fazer a retomada do histórico do desenvolvimento da pesquisa, deparei-me com situações distintas: antes de iniciar a descrição das obras, possuía uma noção pouco aprofundada, superficial, talvez pouco problematizada do que seria uma unidade, certamente por força da falta de conhecimento que uma pesquisa de maior esforço e tempo exigiria para refletir sobre essa noção. Na pesquisa de mestrado, desenvolvi um trabalho envolvendo a unidade didática, investigando apenas três manuais de décadas distintas (1960, 1970 e 1980), de um mesmo período histórico (antes da vigência do PNLD); com isso, a noção de unidade investigada nesse período ficou um tanto restrita pelo fato de se limitar a investigar um pequeno conjunto de coleções didáticas publicadas num espaço de tempo de apenas três décadas, o que, de certa forma, me motivou a continuar o trabalho no doutorado, justamente para ampliar esses conhecimentos a partir da investigação de um número maior de livros didáticos e de uma delimitação mais ampla do período histórico.

A noção de unidade trazida do mestrado era a de um grupo de atividades em torno das quais os livros didáticos se organizam, conforme pontua Batista (2004, p. 46). Entretanto, sem abandonar totalmente essa visão inicial, a descrição sinaliza na direção de uma variedade ampla de formas de organização das atividades projetadas pelos autores, em sua grande maioria denominada de unidade. De certa forma, essa situação provocou estranhamento e

surpresa ao mesmo tempo, em função de ser algo não previsto inicialmente pela pesquisa; também, o que se imaginava para unidade era uma organização de atividades sequenciadas, praticamente as mesmas, uma estrutura até certo ponto simples, pois prevista pela investigação, entendida como sem grandes alterações. Esse entendimento de unidade foi recorrente nos três manuais analisados na dissertação: Em *Português*, de Domingos Paschoal Cegalla (1960), a sequência fixa de atividades invariáveis era basicamente a mesma do início ao fim do manual (*texto, notas, vocabulário, questionário, expressão oral, exercícios, temas para a redação, gramática, exercícios, recitação*), sem a utilização do termo unidade; já em *Português Oral e Escrito*, de Dino Preti (1970), a sequência apresentada é predominantemente invariável da primeira à última unidade (*texto, referência bibliográfica, o sentido das palavras, o sentido do texto, treinamento oral, treinamento escrito, atividade de comunicação e expressão*), e a denominação do termo unidade está presente no manual já na apresentação do sumário; em *Novo Português através de textos*, de Magda Soares (1980), há também uma sequência invariável de atividades previstas (*texto, compreensão textual, vocabulário, ortografia, gramática, redação, linguagem oral*), e o termo unidade aparece em um único momento no manual, nas orientações iniciais para o professor. Esses elementos levaram-me a afirmar que olhar uma sequência de atividades era olhar todas, pois apresentavam uma sequência fixa, repetitiva de atividades, quase sem alterações numa mesma coleção e em coleções didáticas diferentes de décadas distintas.

Mas, a partir das obras selecionadas nesta pesquisa, o que encontrei foram livros didáticos com uma estrutura variada, mais complexa do que a projetada inicialmente pela pesquisa anterior, mostrando-se muito mais diversificada daquela esboçada no início deste trabalho, o que, de certa forma, possibilita a ampliação da compreensão da noção de unidade, levando a considerar que há uma certa flutuação, oscilação na *denominação* e *sentido* desse termo. Dessa forma, faz-se necessário apresentar, primeiramente, a *denominação* utilizada pelos autores para se referir à forma de estruturar o trabalho nos diferentes livros. Para melhor visualizar essas informações, montamos uma tabela informativa em cujo interior foram inseridos dados que remontam ao que descrevemos nos dois capítulos anteriores, pois identificamos que as formas de *denominar* o trabalho estruturado no livro didático nem sempre foi o mesmo.

Tabela 11 – A denominação do termo unidade nos diferentes livros didáticos

| <b>Autor(es)</b>                     | <b>Termo unidade</b> | <b>Denominação</b>  |
|--------------------------------------|----------------------|---------------------|
| <b>Antes do PNLD</b>                 |                      |                     |
| Guimarães (1960)                     | Sem o termo unidade  | Tópico gramatical   |
| Mesquita e Martos (1970)             | Com o termo unidade  | Unidade             |
| Sargentim (1980)                     | Com o termo unidade  | Unidade             |
| <b>Na vigência do PNLD</b>           |                      |                     |
| Luft e Correa (1999)                 | Sem o termo unidade  | Capítulo (temático) |
| Cereja e Magalhães (2002)            | Com o termo unidade  | Unidade (temática)  |
| Prates (2005)                        | Com o termo unidade  | Unidade (temática)  |
| Marcondes, Buscato e Parisi (2008)   | Com o termo unidade  | Unidade (temática)  |
| Faraco, Moura e Maruxo Junior (2011) | Com o termo unidade  | Unidade (temática)  |

Inicialmente observamos que o termo unidade é usado na maioria dos livros, ou seja, de oito obras, em somente duas não há referência a esse termo; nesse caso, a denominação é substituída pela designação de um *tópico gramatical*, em Guimarães (1960), e por *capítulo (temático)*, em Luft e Correa (1999). Essa não nomeação da sequência de atividades como unidade indicia que o uso do termo unidade ainda estava em fase de consolidação nos manuais. Lembrando o que escreve Batista (2004), o emprego do termo unidade só se deu, ao que parece, na década de 1980, com as coleções de Reinaldo Mathias Ferreira; outros autores de livros didáticos publicados ao longo do período entre as décadas de 1960 e 1980 (Soares, 1972; e Soares; Pereira, 1973) também fazem uso da palavra unidade mais tarde, embora esse termo já estivesse circulando em alguns livros na década de 1970, como é o caso da coleção de Mesquita e Martos (1970), descrito nesta pesquisa, e também a coleção *Português oral e escrito*, de Dino Preti, estudado no mestrado.

Ainda lendo os elementos da tabela, percebemos alterações na designação do termo unidade ao longo do período descrito: nos livros de Mesquita e Martos (1970) e Sargentim (1980), a denominação do termo unidade aparece com um só elemento; nos manuais de Cereja e Magalhães (2002), Prates (2005), Marcondes, Buscato e Parisi (2008) e Faraco, Moura e Maruxo Junior (2011), embora a palavra unidade venha também sozinha, a ela está

vinculado um tema, o que nos leva a entender que se trata de uma unidade temática, muito provavelmente para atender às disposições oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais sinalizam para o trabalho envolvendo temas transversais para o ensino de Língua Portuguesa. Mesmo que o manual de Luft e Correa (1999) não utilize o termo unidade, mas o termo *capítulo* (temático), o conjunto fixo de atividades é temático. Conforme pontuado na tabela anterior, a utilização do termo unidade não se faz presente em todos os manuais no período de tempo investigado; há oscilação mesmo que pequena na designação. Entretanto, embora haja flutuação no uso do termo, um fato chama a atenção: a consolidação da denominação unidade, associado a um tema, no período de vigência do PNL D.

É relevante destacar que, no período de tempo investigado, nenhum dos manuais faz referência ao sintagma nominal *unidade didática*, o que parece indicar que essa expressão circula na esfera escolar afetada pelo sintagma nominal *livro didático*, que passa a ser utilizado com essa denominação a partir da segunda metade do século XX. Anteriormente a esse período, “os impressos escolares são denominados manuais escolares, compêndios, livros-texto, livros” (BATISTA, 2006, p. 41).

Se a forma de *denominar* o trabalho estruturado nos livros didáticos descritos nem sempre foi a mesma, é possível considerar que o *sentido* atribuído ao termo unidade pelos autores ao longo dos tempos também é diferente. Para analisarmos o *sentido* do termo unidade, apresentamos uma tabela com alguns elementos já descritos nos capítulos 3 e 4, para entendermos o funcionamento desse aspecto na estruturação das unidades.

Tabela 12 – O sentido do termo unidade nos diferentes livros didáticos

(continua)

| <b>Autor(es)</b>         | <b>Denominação</b> | <b>Sentido</b>  |
|--------------------------|--------------------|---|
| <b>Antes do PNL D</b>    |                    |   |
| Guimarães (1960)         | Tópico gramatical  | Sequência fixa de atividades invariáveis  |
| Mesquita e Martos (1970) | Unidade            | Conjunto de três lições diferentes, contendo cada uma delas uma sequência fixa de atividades constantes, frequentes e eventuais |
| Sargentim (1980)         | Unidade            | Conjunto de textos (2 a 4) sendo associado a cada um deles uma sequência fixa de atividades invariáveis                         |

Tabela 12 – O sentido do termo unidade nos diferentes livros didáticos

(conclusão)

| Autor(es)                            | Denominação         | Sentido   |
|--------------------------------------|---------------------|---|
| <b>Na vigência do PNLD</b>           |                     |   |
| Luft e Correa (1999)                 | Capítulo (temático) | Sequência fixa de atividades invariáveis  |
| Cereja e Magalhães (2002)            | Unidade (temática)  | Conjunto de três capítulos sendo cada um deles uma sequência fixa de atividades invariáveis                                     |
| Prates (2005)                        | Unidade (temática)  | Um conjunto de textos (básicos e de apoio) vinculados a uma sequência variável de atividades constantes, frequentes e eventuais |
| Marcondes, Buscato e Parisi (2008)   | Unidade (temática)  | Sequência fixa de atividades invariáveis  |
| Faraco, Moura e Maruxo Junior (2011) | Unidade (temática)  | Sequência fixa de atividades invariáveis como subparte de um projeto temático   |

Para pensarmos no *sentido* atribuído ao termo unidade, não basta visualizarmos a denominação empregada para esse termo em cada manual, pois uma mesma denominação *unidade* possui *sentidos* diferentes em coleções distintas. A denominação diz muito pouco do *sentido* que a unidade tem no interior de cada coleção. Foi somente pela descrição minuciosa feita de cada unidade de cada coleção que pudemos chegar ao *sentido* dessa denominação em cada coleção, conforme pontuado na tabela 12. Quando a denominação unidade não é utilizada, essa é sempre substituída por outra nomeação à qual, por sua vez, também é atribuído um *sentido* a partir da designação aplicada. Assim, independentemente da denominação utilizada pelos autores para estruturarem suas coleções didáticas, sempre estará associado um determinado sentido ao termo unidade ou ao termo que a substitui. Começamos, então, analisando o *sentido* atribuído ao termo unidade nos manuais publicados antes do PNLD.

Antes da publicação do PNLD, temos dois manuais denominados pelo termo unidade e um sem essa designação. Mesquita e Martos (1970) e Sargentim (1980) utilizam o termo unidade e atribuem *sentidos* distintos a esse termo para estruturarem suas obras. Como Mesquita e Martos (1970) organizaram o livro didático em doze unidades, sendo que cada uma é constituída por três lições, conforme descrito no capítulo 3, o *sentido* atribuído ao termo unidade é a de um conjunto de três lições diferentes, contendo cada uma delas uma sequência fixa de atividades constantes, frequentes e eventuais. A estrutura fixa repete-se de uma unidade para outra: a primeira lição de cada unidade apresenta, geralmente, as mesmas

atividades; da mesma forma ocorre com a segunda e a terceira lições de cada unidade, o que mantém uma regularidade entre as unidades, não entre as lições, pois cada lição não é exatamente estruturada como uma outra no interior de uma mesma unidade. Assim, o *sentido* do termo unidade, nesse manual, torna-se mais complexo, em virtude de agregar mais de uma sequência de atividades, ou seja, engloba um conjunto de três lições diferentes, cada uma com uma sequência fixa de atividades variáveis e invariáveis. Também, os autores incluíram ao sentido de unidade o termo *lição*, para auxiliar na montagem das sequências de atividades em cada unidade.

Em Sargentim (1980), o *sentido* atribuído ao termo unidade refere-se a um conjunto de textos (2 a 4), sendo associado a cada um deles uma sequência fixa de atividades invariáveis, ou seja, cada unidade tem o número de sequências de atividades dependendo do número de textos selecionados para serem trabalhados: quando ocorre a presença de dois textos na mesma unidade, há duas sequências de atividades, e assim sucessivamente. De certa forma, o *sentido* de unidade nesse manual é diferente do encontrado em Mesquita e Martos (1970); entretanto, os dois manuais apresentam mais de uma sequência de atividades por unidade, o que, de certa forma, permite considerar que também em Sargentim o *sentido* do termo unidade é complexo, em virtude de agrupar mais de uma sequência de atividades a depender do número de textos.

Já em Guimarães (1960), não há o uso do termo unidade e o *sentido* atribuído ao elemento que a substitui (*tópico gramatical*) é a de uma sequência fixa de atividades invariáveis. Quando ocorrem subdivisões no interior de cada tópico gramatical, é apresentada mais de uma sequência de atividades.

Na vigência do PNL D, temos quatro manuais organizados em *unidades (temáticas)* e um em que a denominação é substituída por *capítulo (temático)*. Embora tenhamos um maior número de manuais com a mesma designação, o *sentido* atribuído a eles nem sempre é o mesmo, conforme é possível visualizar na tabela 12. Ou seja, em Cereja e Magalhães (2002) o *sentido* atribuído é de um conjunto de três capítulos, sendo cada um deles uma sequência fixa de atividades invariáveis; em Prates (2005), é um conjunto de textos (básicos e de apoio) vinculados a uma sequência variável de atividades constantes, frequentes e eventuais. Os dois manuais possuem mais de uma sequência fixa de atividade por unidade (temática), o que, de certa forma, possibilita considerarmos que o *sentido* de unidade também aqui é mais amplo e complexo.



Já em Marcondes, Buscato e Parisi (2008) e Luft e Correa (1999), embora esses dois últimos autores utilizem a designação de capítulo (temático), o *sentido* atribuído às partes que organizam os dois livros didáticos é semelhante, a de uma sequência fixa de atividades invariáveis.

Em Faraco, Moura e Maruxo Junior (2011), o *sentido* de unidade (temática) atribuído é a de uma sequência fixa de atividades invariáveis como subparte de um projeto (temático), sentido esse que difere de todas as demais coleções, porque enquanto a unidade (temática) nos demais manuais tem um acabamento com o término da unidade, a unidade (temática) em Faraco, Moura e Maruxo Junior tem um acabamento apenas parcial, pois o trabalho realizado em uma unidade (temática) tem prolongamento nas outras unidades que com ela compartilham de um mesmo projeto (temático). Poder-se-ia dizer que, nesse caso, as unidades que compõem um projeto (temático) tem seu acabamento efetivo quando o próprio projeto é concluído.

Assim, é possível considerar que, nas coleções publicadas antes e na vigência do PNL D, a *denominação* utilizada para designar as partes de cada livro didático nem sempre foi a mesma ao longo das décadas analisadas (Tópico gramatical:1960; Unidade: 1970 e 1980; Capítulo (temático): 1990; Unidade (temática): 2002, 2005, 2008 e 2011) e o *sentido* atribuído nem sempre foi o mesmo, melhor dizendo, o sentido atribuído é praticamente peculiar a cada coleção. Entretanto, o que não pode ser desconsiderado é que há um *sentido comum* ao uso de unidade/unidade (temática)/capítulo (temático)/tópico gramatical que perpassa as coleções desses dois períodos históricos: *a sequência predominantemente fixa de atividades frequentemente invariáveis*, o que, de certa forma, caracteriza a estrutura das unidades. Decorrente dessa sequência de atividades projetada pelos autores dos diferentes livros didáticos, é possível considerar os objetos de ensino priorizados na estruturação das unidades e a ênfase dada a eles nos diferentes períodos. Esse segundo objetivo da pesquisa será analisado no item a seguir.

## 5.2 Objetos de ensino

A estrutura das unidades nos conduz à análise dos objetos de ensino *leitura*, *gramática*, *escrita* e *oralidade* enfocados pelos diferentes autores nos distintos manuais

descritos. Pela descrição esboçada nos capítulos 3 e 4, antecipamos que há uma estrutura mínima comum marcada por dois eixos centrais que sustentam as unidades, dando continuidade a uma tradição do ensino de língua portuguesa: texto, com os exercícios relativos ao texto; gramática, com os exercícios gramaticais. Todas as unidades iniciam com um texto e a partir deste se desenvolvem as atividades de acordo com os objetos de ensino selecionados.

Os objetos de ensino, por sua vez, recebem diferentes acentos em cada manual, em função das seleções/escolhas realizadas por cada autor, marcando, dessa forma, diferentes posições axiológicas (BAKHTIN, 1961/2006) sobre o ensino de língua portuguesa, pois alguns são priorizados, outros são abordados de forma secundária e/ou são desconsiderados em algumas coleções. Para retomar os elementos essenciais já descritos sobre os objetos de ensino, elaboramos uma tabela síntese como forma de visualizar como eles são abordados pelos autores dos livros didáticos.

Tabela 13 – Objetos de ensino priorizados nos livros didáticos de língua portuguesa

|                             | <b>Autores/Período</b>                     | <b>Objeto priorizado</b> | <b>Objetos secundários</b>        |
|-----------------------------|--|--------------------------|-----------------------------------|
| <b>Antes do PNL D</b>       | Guimarães<br>1960                          | Escrita                  | Gramática<br>Leitura              |
|                             | Mesquita e Martos (1970)<br>1970           | Gramática                | Leitura<br>Oralidade<br>Escrita   |
|                             | Sargentim<br>1980                          | Escrita                  | Gramática<br>Leitura              |
| <b>Na vigência do PNL D</b> | Luft e Correa<br>PNLD 1999                 | Leitura                  | Oralidade<br>Escrita<br>Gramática |
|                             | Cereja e Magalhães<br>PNLD 2002            | Escrita                  | Gramática<br>Oralidade<br>Leitura |
|                             | Prates<br>PNLD 2005                        | Leitura                  | Gramática<br>Escrita              |
|                             | Marcondes, Buscato e Parisi<br>PNLD 2008   | Leitura                  | Oralidade<br>Escrita<br>Gramática |
|                             | Faraco, Moura e Maruxo Junior<br>PNLD 2011 | Escrita                  | Gramática<br>Oralidade<br>Leitura |

Conforme consta na tabela 13, um objeto de ensino é priorizado nos respectivos manuais, sendo que os demais são abordados de forma secundária<sup>148</sup>. Se uma hierarquia aí já se estabelece entre objeto priorizado e os demais, o que ainda se pode notar é que mesmo os objetos secundários não são tratados da mesma forma: há também uma hierarquia de importância entre eles, não sendo tratados e, conseqüentemente trabalhados, com a mesma intensidade. Para visualizar esses aspectos, utilizamos na tabela uma disposição em degraus de forma a representar a escala decrescente de importância com que tais objetos são abordados nas unidades pelos autores. Na tabela nem sempre os quatro objetos de ensino estão presentes; às vezes encontramos apenas três, o que nos leva a perceber que em determinados livros um deles é descartado, talvez por ser considerado de menor importância social ou como de conhecimento prévio suficiente por parte do aluno no ensino de língua.

Os elementos da tabela podem ser analisados a partir dos dois períodos históricos abordados na pesquisa: antes e na vigência do PNLD. Observando os objetos de ensino priorizados antes do PNLD, encontramos a *escrita* como objeto central nas décadas de 1960 e 1980, o que, de certa forma, pode causar um certo estranhamento em virtude de ser ainda um período muito marcado pelo estudo da gramática tradicional como ocorre, por exemplo, na década de 1970, em que a *gramática* se mantém como objeto que recebe maior ênfase. O que se percebe é que alguns autores começavam, embora de forma ainda muito inicial, a eleger um outro objeto de ensino, como é o caso da escrita, na tentativa de trabalhar mais com atividades que girassem em torno do texto e do ensino da língua do que o ensino sobre a língua (GERALDI, 1984, p. 47), certamente sob a ação de fatores internos e externos a interferir no desenvolvimento da disciplina escolar língua portuguesa.

É interessante observar também que a gramática, mesmo ocupando um lugar secundário nas décadas de 1960 e 1980, encontra-se em primeiro lugar dentre os demais objetos secundários, o que nos leva a entender que continuava a ser considerada como de grande importância no ensino de língua portuguesa, ensinada a partir da exposição de conceitos e exemplos, como forma de ensinar a língua portuguesa padrão culta, marcando, assim, seu espaço nas diferentes unidades. A *leitura*, embora esteja presente nas três décadas, é tratada sempre como objeto secundário. Com relação à *oralidade*, percebemos que os acentos também são diferentes no decorrer das três décadas; olhar para a oralidade na década de 1970 é vê-la quase sem ênfase; entretanto, há algumas atividades que possibilitam o

---

<sup>148</sup> Embora não trazemos a quantificação do número de atividades voltadas aos objetos de ensino, priorizamos o maior número de atividades direcionadas aos objetos para estabelecermos uma hierarquia. O levantamento quantitativo ficou registrado apenas em nossos apontamentos pessoais.

desenvolvimento desse objeto. Situação diferente é o que encontramos nas décadas de 1960 e 1980 em que além de encontrarmos apenas dois objetos de ensino secundários selecionados, dentre eles a oralidade não é incluída, ou seja, é desconsiderada, pois não localizamos registros de atividades que mobilizem o trabalho com esse objeto.

A partir da vigência do PNLD, percebemos uma manutenção da *escrita* e a entrada da *leitura* como objetos de ensino priorizados no ensino de língua portuguesa: quando a leitura é priorizada, a escrita é trabalhada como objeto secundário; se a escrita é priorizada, é a leitura que se apresenta como objeto secundário. De certa forma, ao serem priorizados esses dois objetos de ensino, esse fato demonstra que há uma preocupação, por parte dos autores, de atenderem o que os PCNs propõem para o tratamento desses objetos, ou seja, “atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente” (BRASIL, 1998, p. 23), pois até a década de 1980, o ensino ainda estava voltado para o ensino gramatical, lugar frequentemente ocupado pela gramática tradicional, embora alguns autores já sinalizassem para o trabalho voltado ao texto. De certa forma, a tabela 13 nos permite observar que o trabalho com a leitura e escrita tornou-se contínuo de um PNLD para outro (“e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente”), em virtude de serem priorizados esses dois objetos de ensino até 2011, período analisado nesta pesquisa.

Ao ser priorizado ora a leitura ora a escrita, os demais objetos de ensino (gramática e oralidade) passam a ser considerados como secundários: a *gramática* é sempre desenvolvida nos diferentes períodos, com um trabalho envolvendo frequentemente a apresentação de conceitos, exemplificações e a realização de atividades geralmente metalinguísticas. O que vai se acentuando nas obras descritas ao longo do PNLD é o tratamento atribuído à gramática: em alguns momentos, ela poderia ser banida dos manuais, conforme Luft e Correa (PNLD 1999); em outros, há a preocupação em proporcionar a construção dos conhecimentos gramaticais a partir de exemplos e comparações (Cereja e Magalhães, 2002; Prates, 2005); e em alguns, percebe-se que os elementos gramaticais permeiam as diferentes atividades, não ficando restrita apenas em uma atividade (Marcondes, Buscato e Parisi, 2008; Faraco, Moura e Maruxo Junior, 2011), possibilitando, com isso, a ser utilizada como “instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua” (BRASIL, 1998, p. 28). É possível verificar que o atendimento aos PCNs em relação à gramática vêm ocorrendo ao longo das edições do PNLD, ou seja, o tratamento de Luft e Correa é de banir a gramática dos manuais; já Marcondes, Buscato e Parisi (2008) e Faraco, Moura e Maruxo Junior (2011) procuram utilizar a

gramática para a discussão dos aspectos da língua, ou seja, conforme as coleções vão sendo lançadas há um entendimento maior por parte dos autores de como abordar o aspecto gramatical em suas obras. Além disso, como o PNLD coloca-se como instrumento regulador e avaliador dos livros didáticos, os autores se veem obrigados a atender às exigências desse Programa para terem suas coleções aprovadas.

O que não se pode negar é que os Parâmetros Curriculares Nacionais influenciaram diretamente nesse novo tratamento concedido à gramática, em função de o documento oficial priorizar o texto como unidade básica do ensino e não mais a gramática. Além disso, anterior aos PCNs, a ciência linguística, a partir dos anos de 1970/1980, também já sinalizava para novas concepções de linguagem e língua, novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina de português (SOARES, 2002, p. 172).

A *oralidade*, por sua vez, é sempre vista como um objeto secundário em Luft (PNLD 1999), Cereja e Magalhães (PNLD 2002), Marcondes, Buscato e Parisi (PNLD 2008) e Faraco, Moura e Maruxo Junior (PNLD 2011), aparecendo geralmente em atividades eventuais, fato que não condiz com a importância atribuída a esse objeto no contexto dos PCNs, em que “ensinar o aluno a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e de monitoramento simultâneo da fala” (BRASIL, 1998, p. 74). De certa forma, a oralidade “precisa lutar pelo seu espaço como objeto de ensino legítimo nas aulas de língua portuguesa”, em função de a “escrita ser tomada como um objeto de ensino naturalizado, com espaço há muito sedimentado, não sendo discutida a sua permanência na esfera escolar” (WINCH, 2014, p. 186). De fato, o trabalho com a oralidade precisa de novos olhares de forma a reconhecê-la como objeto priorizado no ensino de língua portuguesa assim como é reconhecida a escrita (WINCH, 2014), por exemplo, pois ainda encontramos manuais, como é o caso de Prates (PNLD 2005), em que a oralidade está sendo desconsiderada como objeto de ensino.

Ainda sobre os dados da tabela 13, podemos observar, então, que cada objeto de ensino, enquanto signo (leitura, oralidade, gramática e escrita), na visão bakhtiniana, refrata diferente no interior das unidades das coleções a partir da posição axiológica assinada por cada autor. Pensando a partir do que propõe Faraco (2003), retomando Bakhtin, a refração é uma condição necessária do signo, pois refratar significa que com os signos nós não somente descrevemos o mundo, mas “construímos diversas interpretações (*refrações*) desse mundo” (p. 50). Assim, como resultado das diferentes práticas, diferentes interpretações ocorridas nas

diversas esferas, os signos vão recebendo novos sentidos e novas valorações. É o que ocorre com os objetos de ensino que compõem a estrutura das unidades dos diferentes manuais. No seu processo de estruturação esses objetos refratam de forma diferente, pois à medida que a esfera escolar se desenvolve e fica mais complexa, esses objetos ganham novos sentidos, diferenciando-se uns dos outros, aparecem ou desaparecem em função das condições sócio-históricas (BAKHTIN, 1952/2006).

Nesse processo de ênfases diferenciadas em relação aos objetos de ensino, a gramática, de uma posição privilegiada no ensino de língua portuguesa no chamado ensino tradicional, passa, conforme análise nos livros, à posição secundária, mas nunca é desconsiderada como objeto de ensino. Já a oralidade, nunca chegou a ser tomada como objeto de ensino priorizado, e em alguns livros sequer foi considerada como objeto secundário.

Outro aspecto que merece destaque no tratamento dos objetos de ensino diz respeito à forma diferenciada de identificação das atividades didáticas no interior das unidades dos distintos manuais analisados, passando de uma identificação direta para se referir ao objeto de ensino focado para uma nomeação de “difícil” identificação do objeto de ensino em questão. Em Mesquita e Martos (1970), conforme mostrado na descrição no capítulo 3, a nomeação de grande parte das atividades remete diretamente ao objeto de ensino: *estudo do texto, família das palavras/observando a linguagem, aprendendo a pensar* (leitura); *linguagem oral e comunicação* (oralidade); *criatividade, pesquisa, escrevendo corretamente* (escrita); *conhecimentos linguísticos* (gramática). De forma muito semelhante também ocorre no manual de Luft e Correa (PNLD 1999): *interpretação textual, leitura suplementar* (leitura); *atividade oral* (oralidade); *sala de redação* (escrita); *gramática e treino ortográfico* (gramática). Já em Prates (PNLD 2005), a partir da identificação da atividade é possível perceber mais de um objeto de ensino sendo mencionado, ocorrendo também repetições de objetos citados em diferentes atividades das unidades temáticas: *Visão crítica: fala, leitura e escrita* (oralidade/leitura/escrita); *A palavra escrita e falada* (escrita/oralidade).

Situação muito diferente ocorre com as nomeações das atividades em Marcondes, Buscato e Parisi (PNLD 2008), pois não possibilitam o reconhecimento dos objetos de ensino priorizados: *motivações, descobertas, reinvenção, papo-firme e realimentação*. Foi através do percurso descritivo de cada unidade temática que fomos desvendando os objetos de ensino trabalhados pelas autoras: *Reinvenção* (escrita); *Papo-firme* (oralidade); *Motivação, Descobertas, e Realimentação* (Leitura); *Descobertas: indo e vindo e Realimentação*

(gramática). Como entender então esse novo processo de nomear as atividades? Não temos uma resposta, mas temos algumas possibilidades de entendimento/compreensão sobre essas formas de denominação: primeiro, ao deixar de nomear diretamente os objetos de ensino nas atividades, esse procedimento permite que ocorra um extravasamento de um objeto para outro, pois não há a demarcação de fronteiras onde começa ou termina o trabalho, ocorrendo, muito provavelmente um diálogo entre eles (leitura/oralidade; escrita/gramática, por exemplo); segundo, esse procedimento pode servir como uma estratégia pedagógica para se aproximar do atual aluno da escola básica, no momento em que usa termos mais convidativos, chamativos (*Descobertas, Papo-firme, reinvenção*), se aproximando mais da linguagem do aluno que temos hoje. De certa forma, essa nova maneira de denominar as atividades que constituem as unidades dos livros didáticos parece ser recorrente a partir da implantação dos PCNs e vem se acentuando ao longo dos tempos.

Após todos os elementos pontuados, ainda consideramos relevante destacar a importância desse exame dos objetos de ensino via livro didático, pois tal exame não só atende às exigências desta pesquisa (em termos de um maior conhecimento da estruturação da unidade didática ao longo do tempo) quanto amplia o conhecimento da própria trajetória do ensino de língua portuguesa através dos objetos priorizados: o ensino vai se reconfigurando a partir das posturas axiológicas em relação ao que se prevê como prioridade para o ensino de língua portuguesa. Os livros didáticos são um sinalizador dos processos de permanência e alteração no ensino de língua, muito mais quando há um documento oficial norteador/balizador como os PCNs e um instrumento regulador, como o PNLD.

Articulado com os objetos de ensino *leitura, oralidade, gramática e escrita* está a configuração verbo-visual das unidades, construído a partir de diferentes elementos ao longo do período investigado. A configuração verbo-visual apresentada/projetada nos manuais e sua articulação com os objetos de ensino é objeto de análise do item 5.3.

### **5.3 Configuração verbo-visual**

Antes de trazermos alguns elementos da análise referente à configuração verbo-visual, é pertinente pontuarmos que nosso interesse pelo conhecimento a respeito desse aspecto se dá muito porque ele é parte integrante da unidade didática dos livros didáticos descritos. O olhar

na direção da configuração verbo-visual se dá, nesse caso, por um não especialista desse assunto, pois o que trazemos está em função de um diálogo com o *corpus* de pesquisa, tentando escutar esse objeto falante (BAKHTIN, [1974] 2000). A título de exemplificação, temos conhecimento de outras pesquisas cujo foco de investigação é a configuração verbo-visual: Belmiro (2008), Nakamoto (2010) e Ramil (2014).

Pensar na configuração verbo-visual apresentada pelos autores<sup>149</sup> dos livros didáticos é considerar que cada projeto reflete características específicas dos diferentes períodos em que se inscrevem os distintos manuais. Conforme Soares (1996), a partir dos anos 1960, os livros didáticos passam a sofrer grandes e significativas transformações, quando as características do livro foram se adaptando à nova realidade escolar. Para Batista (1999), alguns sinais mais visíveis destas alterações foram no formato, no aspecto visual das capas, na encadernação, na qualidade do papel, na qualidade da impressão, etc., mudanças essas ocorridas a partir da década de 1960 e ampliadas ao longo dos anos. O livro de Guimarães (1960), por exemplo, ainda em formato menor (dimensões entre 13,5cm x 20,0cm), se comparado com os manuais publicados a partir da década de 1970, apresenta uma configuração verbo-visual, no interior das seções, linear, sem alterações, do começo ao fim da obra; excetuando a capa (na cor azul e letras em vermelho), não há uso de ilustrações, imagens, cores; apenas alguns poucos desenhos e alguns pequenos quadros ou esquemas são inseridos nas seções, o que demonstra de fato uma preocupação voltada para o ensino de língua portuguesa, sem o interesse de agradar ao aluno, em tornar o ensino menos penoso, pois não estabelece uma modalidade de relação sedutora com o aluno seja através de imagens, de atividades ou outras estratégias menos formais<sup>150</sup>.

Esse cenário começa a se alterar ao longo da década de 1970, refletindo, como bem pontua Belmiro (2000), o vigor dos anos rebeldes e a teoria da comunicação, que influencia a produção do conhecimento linguístico e dos livros didáticos. Essa nova configuração fica visível no manual de Mesquita e Martos (1970) quando a configuração verbo-visual é marcada pelo uso da cor, predominantemente a alaranjada, pela inserção ilustrações<sup>151</sup>, figuras, desenhos, quadros com atividades, balões com simulação de situações de

---

<sup>149</sup> Há diferentes agentes (ilustrador, editor, editor de coleção, leitores, dentre outros) envolvidos na elaboração do livro didático, sendo o autor um desses agentes, conforme Bunzen (2005b).

<sup>150</sup> Configuração verbo-visual semelhante ocorre com o manual *Português*, de Domingos Paschoal Cegalla (1960), analisado no mestrado: sem o uso de ilustrações, imagens e cores.

<sup>151</sup> Pfromm Neto et al., no texto *O livro na Educação* (1974), já tratavam da função das ilustrações nos livros didáticos, pois a “integração dos textos com ilustrações, compreendendo fotografias, desenhos, gráficos, diagramas, é um dos recursos mais poderosos para aumentar o interesse, a compreensão, a aprendizagem e a retenção por parte dos alunos” (PFROMM NETO et al., 1974, p. 42)



comunicação, retângulos com conceitos explicativos, referente aos tópicos gramaticais estudados, dentre outros. As cores e formas começam a romper o “espaço em branco da folha para anunciar a existência de outros códigos de comunicação e novas formas de sociabilidade no interior da escola” (BELMIRO, 2000, p. 19). Essa situação nos leva também a concordar com Belmiro no momento em que a autora sinaliza, conforme pontuado no item 2.6, que, a indústria gráfica, através da apropriação do discurso da comunicação, contamina o discurso pedagógico e faz-se presente por meio da produção de novos materiais a serem consumidos na escola. Esses novos materiais, principalmente os livros didáticos, se veem quase que obrigados a acompanhar as mudanças que se colocam no período talvez como forma de atrair a atenção do aluno, de tomar o ensino de língua portuguesa menos pesado (BATISTA, 2004).

Este cenário também atinge a década de 1980, quando ocorre uma ampliação dos recursos visuais, como é o caso da coleção de Hermínio G. Sargentim (1980), que utiliza tons vibrantes nos desenhos que integram a abertura de cada texto; entretanto, no interior da obra, há um uso moderado de cores e imagens; além disso, conforme pontuado na descrição, item 3.3, por este ser o livro do professor, em cada atividade projetada pelo autor, são fornecidos comentários das atividades ao professor, nas margens do manual, como forma de o autor acompanhar o professor integralmente, “dando suporte necessário, isto é, procura tornar menos difícil as condições de trabalho em que o professor de língua portuguesa está envolvido” (CARGNELUTTI e ANGELO, 2012, p. 97).

A partir dos anos de 1990, com o manual de Luft e Correa (PNLD 1999), percebemos que há um uso equilibrado de cores no interior dos textos, com desenhos, imagens, figuras inseridas de forma harmônica, sem ocupar grandes espaços na página; há também o uso de imagens/desenhos em forma de marca d'água, para que não venha a interferir na dinâmica da leitura do texto, conforme descrito no item 4.1. Possivelmente, este novo arranjo do manual, e de outros aprovados no mesmo período, atenda às novas orientações estabelecidas pelo PNLD de 1999, que começa a considerar o aspecto visual nos critérios propostos pelo MEC de avaliação dos livros didáticos (cf. BELMIRO, 2000). Os demais manuais descritos nesta pesquisa também mantêm predominantemente um equilíbrio na utilização dos recursos gráficos nas obras. Mas, o que não se pode negar, concordando com o dizer de Nakamoto (2010), é que o atual formato dos livros didáticos está repleto de cores, várias fontes, imagens, fotos, boxes, páginas coloridas como os das décadas anteriores, como pode ser observado na abertura das unidades das coleções de Cereja e Magalhães (2002), intensificando-se depois

nas demais coleções em virtude também das novas mídias digitais que, de certa forma, influenciam a produção dos manuais de acordo com as condições atuais.

Em termos gerais, percebe-se que em todos os manuais descritos ocorre um trabalho gráfico, seja ele envolvendo um arcabouço maior de elementos articulados para o desenvolvimento de diferentes linguagens: verbal e não-verbal, como o que se estabelece a partir da publicação dos PCNs, seja ele envolvendo um número menor de recursos em função das condições disponíveis nas décadas de 1960 a 1980, mas sempre articulada com o todo do manual. Embora a configuração verbo-visual esteja voltada para o todo, percebe-se que em determinados locais ocorrem brechas/espços para o visual funcionar, lugares esses, de certa forma, privilegiados/preferenciais pelos autores para a utilização do recurso gráfico: na *abertura* da unidade, no *texto* e na *gramática*.

A *abertura* das unidades/capítulos/seções apresenta frequentemente um chamamento/convite/motivação para o estudo proposto. Se tomarmos, por exemplo, a abertura das unidades em Sargentim (1980), conforme apresentado na descrição, no item 3.3, encontramos sempre uma *introdução*, que dá espaço para o texto a ser apresentado e, ao mesmo tempo, motiva e aguça a curiosidade do aluno para a leitura do texto; além disso, o autor procura aproximar-se do aluno, dirigindo-se diretamente a ele através do uso do *você*; as ilustrações aqui, em cores muito vibrantes, ocupam praticamente meia página do manual. A abertura torna-se ainda mais convidativa no PNLD de 2002, com a coleção de Cereja e Magalhães, local em que são reservadas duas páginas extremamente coloridas, enriquecidas com desenhos, imagens, figuras, pequenos textos, indicações de leituras, livros e filmes, sugestões de pesquisa, frases convidativas, etc., sempre estimulando a curiosidade do aluno para o que irá ser desenvolvido. Cenário semelhante se repete na coleção de Faraco, Moura e Maruxo Junior (PNLD 2011), pois os autores também utilizam duas páginas em cores fortes para a abertura do projeto, seguido de imagens, figuras, perguntas norteadoras como meio de introduzir o aluno na temática do projeto. De certa forma, o sentido que se estabelece com essas aberturas extremamente convidadas é, no nosso entender, envolver o aluno através de diferentes recursos para que ele possa trabalhar de forma prazerosa o que está sendo proposto pelos autores no livro didático.

Entretanto, é pertinente pontuar que essa abertura nem sempre ocorreu, como é o caso do manual *Português através de textos*, de Guimarães (1960), em que não era previsto um espaço para motivar o aluno para o estudo proposto, em função das próprias condições sócio-históricas educacionais do período. O início de uma abertura nos anos de 1970, como

destacado na descrição da obra *Comunicação e expressão*, de Mesquita e Martos, possivelmente tenha ocorrido em função “de uma mudança radical dos frequentadores da escola pública” (BELMIRO, 2000, 17), em virtude da ampliação do número de “vagas nas escolas brasileiras, para o acesso de crianças de camadas populares aos bancos escolares” (idem). O que não se pode negar é que a *abertura* nos livros didáticos descritos, antes e na vigência do PNLD, vem com o passar do tempo ganhando elementos para se fixar como integrando a unidade.

Um segundo lugar em que há grande interferência do recurso gráfico é na presença do *texto*, ocorrendo de forma diferenciada ao longo dos anos. Começando pelo manual *Português através de textos*, de Guimarães (1960), os textos sempre aparecem inseridos em retângulos, como forma de destacar o elemento central da seção de estudo. Já em Mesquita e Martos (1970) e Sargentim (1980), o texto vem sempre acompanhado por uma figura, relacionada ao texto. Em Luft e Correa (PNLD 1999), ao fundo do texto, encontramos um desenho/figura/imagem como marca d'água. No livro didático de Cereja e Magalhães (PNLD 2002), paralelamente aos textos, há a inserção de tiras, histórias em quadrinhos, cartuns, bilhetes, contos, fábulas, cartas, lendas, anedotas, dentre tantos outros gêneros para ampliar o estudo. No manual de Prates (PNLD 2005), Marcondes, Buscato e Parisi (PNLD 2008) e Faraco, Moura e Maruxo Junior (PNLD 2011), as imagens/desenhos/figuras estão por todos os lados, cercando o texto, mas não invadindo o espaço dele. De fato, o que se percebe, a partir da década de 1970, é a utilização constante de uma ou mais formas ilustrativas acompanhando o texto de tal forma que a imagem vai além do texto, como uma forma a mais para penetrar no texto.

Se a *abertura* e o *texto* são os locais em que as imagens e as cores predominam, no espaço da *gramática* a configuração ocorre de forma diferenciada. Por tratar-se de um local de sistematização de conteúdos sobre a língua, envolvendo regras, conceitos, exemplificações, os recursos aplicados auxiliam nesse processo de estruturação: há o uso recorrente de setas, quadros, tabelas, colunas, esquemas, sínteses, negrito, fonte maior, utilizados como recursos didáticos que vão orientando o aluno na aprendizagem dos elementos gramaticais. Nesse espaço da gramática, o uso de imagens é muito restrito e as cores são aplicadas para o destaque de conceitos e/ou regras referentes ao conteúdo gramatical abordado.

Pode-se dizer então que as coleções concentram predominantemente o maior número de recursos gráficos nos três locais abordados, destacando-se principalmente o lugar do *texto* e da *gramática*, pois são os eixos centrais que sustentam as unidades. Os objetos de ensino

que advêm do trabalho com o texto (*leitura, escrita, oralidade*) compartilham de uma forma bastante próxima da configuração verbo-visual trabalhada nesse local. Já o objeto gramática vai se articular com a configuração verbo-visual de uma forma diferenciada, como foi colocado no parágrafo anterior. O recurso visual é trabalhado de uma forma equilibrada com todos os objetos de ensino dentro de uma mesma unidade. Mesmo que a escrita seja priorizada em quatro das oito obras analisadas, ela não recebe um tratamento gráfico maior em relação aos demais objetos leitura e oralidade. A distribuição de recursos gráficos entre os objetos de ensino parece ser bastante homogênea. Somente o objeto de ensino gramática é trabalhado de uma forma peculiar, com uso restrito de imagens e predomínio de destaques, esquemas para a orientação de conceitos gramaticais. Os recursos gráficos incidem por toda a unidade independentemente da maior ou menor importância atribuída aos objetos de ensino. O fato de a gramática ser tomada como um objeto de ensino secundário a partir principalmente dos anos 80, esse fato não a coloca fora do trabalho com os recursos gráficos. Mesmo em Guimarães (1960), em que a gramática é notadamente menos priorizada que o trabalho com o texto, ela recebe um tratamento gráfico visual diferenciado.

Por fim, observamos que a configuração verbo-visual começa a estruturar-se de uma forma muito tímida, rasa, dentro dos recursos possíveis, principalmente na década de 1960. Em Guimarães (1960), por exemplo, sem a utilização de cores e imagens, a autora reduz a fonte/letra de toda a parte gramatical em relação ao texto, para demonstrar o lugar secundário ocupado pela gramática no interior da obra. A utilização desse recurso sinaliza que os autores buscavam utilizar, em seus manuais, o que havia de disponível no período com relação ao recurso gráfico para marcar determinada intencionalidade na produção da obra. Já nas duas décadas seguintes (1970 e 1980), a tecnologia começava a apresentar novidades. A partir do PNLD 1999, verificamos nítidas alterações na configuração verbo-visual dos manuais (uso intenso da tecnologia, novos agentes atuando na produção dos livros, ampliação do mercado do livro didático, presença da concorrência de mercado, etc.), e, com isso, há o estabelecimento de um item no PNLD que avalia o aspecto visual dos livros didáticos, pois, como um “livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes” (LAJOLO, 1996, p. 05): a “impressão deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam” (idem). A configuração verbo-visual vai se alterando de

forma crescente, chegando a um momento de explosão de imagens e recursos gráficos nos livros didáticos e que se tornam irreversíveis a partir de então (BELMIRO, 2000).

#### **5.4 Permanências, deslocamentos e alterações**

Os aspectos considerados na análise da estrutura das unidades, nos objetos de ensino e na configuração verbo-visual fornecem subsídios para dialogarmos, neste momento, com as *permanências, deslocamentos e alterações* ocorridas na estruturação das unidades didáticas de livros da disciplina escolar língua portuguesa aqui analisados ao longo dos dois períodos históricos abordados no trabalho: antes do PNLD (décadas de 1960, 1970 e 1980) e na vigência do PNLD (PNLD 1999, 2002, 2005, 2008 e 2011). Esse diálogo é guiado pela compreensão/interpretação bakhtiniana, em função de estarmos diante de textos que não são coisas mudas, mas a expressão de, pelo menos, dois sujeitos: o que analisa e o analisado (BAKHTIN, [1974] 2000, p. 404), porque “compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro).” (Idem). Por isso, procuramos aqui cotejar as informações analisadas nos itens 5.1, 5.2, 5.3 com outras abordadas nos capítulos 1 e 2, pois “o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo” (Idem). É no contato com outros textos que vamos construindo um novo texto, na tentativa de responder mais um aspecto direcionado às unidades didáticas.

Para tratarmos das *permanências, deslocamentos e alterações* ocorridas nas unidades didáticas, não podemos ignorar a presença das diferentes legislações educacionais, dos aportes teóricos da ciência linguística, das políticas públicas educacionais, dos recursos tecnológicos utilizados, dos modernos parques gráficos para a produção de material didático, do desenvolvimento de um mercado específico para o livro didático no país, dentre outros, os quais interferem diretamente nas unidades didáticas dos livros didáticos de português.

Como forma de organizar esse tópico de análise, iniciamos pontuando elementos que mostram as *permanências* ocorridas nas unidades didáticas ao longo do período delimitado neste trabalho.

A *permanência* de alguns elementos constituintes das unidades didáticas nos chamam a atenção: primeiro, a unidade é sempre iniciada por um *texto*, seguido, posteriormente, pela *gramática*, nunca ocorrendo o contrário; dessa estrutura, encontramos os dois eixos centrais, mantendo a tradição envolvendo *texto*, com exercícios relativos ao texto, e *gramática*, com os exercícios gramaticais, o que caracteriza um processo permanente de homogeneização da estrutura em que se assentam as unidades. A partir desses dois elementos da tradição, os autores dividem as unidades didáticas em partes que geralmente se repetem para ocorrer o trabalho didático, sendo que essas partes passam a integrar uma *sequência de atividades*, podendo ser uma sequência fixa ou variável de atividades, sendo que essas atividades podem ser invariáveis e, em alguns casos, variáveis.

Segundo elemento que nos chama a atenção diz respeito ao uso do termo unidade, o qual passa a fazer parte das unidades analisadas a partir da década de 1970, com o manual *Comunicação e expressão*, de Mesquita e Martos, tornando-se presente predominantemente em todos os manuais a partir de então. Com o passar dos períodos, já na vigência do PNLD, o termo unidade vincula-se a um tema, passando a ser tratada como unidade temática, como forma de atender às disposições oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Também, é nesse período dos anos de 1970, que a *abertura* das unidades passa a ser permanente nos manuais, conforme pontuado no item 5.3, configurando-se como um espaço de motivação/introdução para o estudo da sequência de atividades que serão desenvolvidas posteriormente.

Terceiro elemento relacionado às *permanências* refere-se à leitura e à escrita que, com o passar das décadas e dos PNLD, consolidam-se como objetos priorizados a partir dos anos 80, ou seja, além de a escrita manter-se como objeto priorizado, a leitura também passa a ocupar um lugar de ênfase nas unidades. Já a oralidade como elemento secundário é o quarto elemento que nos chama a atenção como permanente nas unidades; percebe-se que esse objeto de ensino não consegue ocupar lugar priorizado dentre os demais objetos, mantendo-se com status de secundário e/ou desconsiderado em todo o período investigado. Do conjunto de livros analisados, o que se percebe é uma predominância de um trabalho nas unidades em que elas têm um fechamento em si mesmas<sup>152</sup>, independente do período antes ou na vigência do PNLD e do fato de serem unidades temáticas ou não.

---

<sup>152</sup> Exceção é observada na coleção de Faraco, Moura e Maruxo Junior (PNLD 2011) em que uma unidade temática tem um fechamento entendido como parcial, em função de a unidade ser parte de um projeto temático: a sua conclusão fica na dependência do encerramento do projeto.

Como quinto elemento que nos chama a atenção nas *permanências*, temos a presença dos recursos gráficos que permanecem e são constantes em todas as obras desde antes do PNLD, como, por exemplo, grifos, caixa alta, negrito, itálico; esses recursos, de certa forma, permanecem sendo utilizados pelos autores mesmo após a implantação do PLND, mas agora com uma preocupação diferenciada na inserção das imagens em geral: com a funcionalidade do recurso visual e não com a mera utilização de imagens sem um diálogo com o contexto didático da unidade.

Quanto aos *deslocamentos*, percebemos inicialmente que os objetos de ensino vão se deslocando em função da forma diferenciada de conceber o ensino de língua materna (com base em concepções diferenciadas de linguagem e língua) ao longo do período de tempo analisado e, conseqüentemente, da importância que essa nova concepção atribui aos diferentes objetos de ensino. É o caso, por exemplo, da gramática, que deixa de ocupar um lugar priorizado dentro das unidades e passa a ser tomada como secundária. Esse deslocamento inicia-se vagarosamente nos anos de 1960, como é o caso da obra de Guimarães, firmando-se em períodos posteriores, com a publicação dos PNCs. O lugar vago deixado pela gramática é ocupado ora pela leitura ora pela escrita como objetos priorizados.

Outro deslocamento comum a todas as obras diz respeito ao sentido atribuído ao termo unidade, sendo predominantemente peculiar a cada coleção, ou seja, sofre deslocamento no interior de cada obra: ora seu sentido é percebido, por exemplo, como uma única sequência fixa de atividades invariáveis, ora como um conjunto de três capítulos sendo cada um deles uma sequência fixa de atividades invariáveis ou até mesmo como uma sequência fixa de atividades invariáveis como subparte de um projeto temático. Além disso, o trabalho com temas privilegiados selecionados pelos autores desloca o sentido de unidade para unidade temática ou até mesmo projeto temático, conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ao considerarmos as *alterações* ocorridas nas unidades didáticas, percebemos que, com a publicação dos PCNs e das determinações fixadas a partir do PNLD, se acentua o efeito de homogeneização nos livros didáticos e nas unidades, processo esse já iniciado nos anos 60 e 70 (BATISTA, 2001). Os livros didáticos antes da vigência do PNLD são um exemplo de um relativo escape dessa homogeneização em termos da produção e organização em unidades: parece ocorrer um trabalho mais autoral, nas mãos dos seus elaboradores, se nos detivermos, por exemplo, em Guimarães (1960), Mesquita e Cloder (1970) e Sargentim (1980).

Outra alteração significativa nas unidades diz respeito à introdução de uma *abertura* nas unidades didáticas: no manual de Guimarães (1960), por exemplo, a unidade iniciava com o texto; já em Mesquita e Cloder (1970), há uma pequena motivação/introdução que conduz o aluno no estudo da unidade; alteração essa recorrente até o manual de Faraco, Moura e Maruxo Junior (2011).

Uma alteração externa às unidades mas que percebemos repercutir no interior delas diz respeito aos títulos dos livros didáticos que, de certa forma, sinalizam tanto uma forma de compreender o ensino de língua materna quanto uma forma de denominar a disciplina escolar língua portuguesa que se altera em determinados períodos. Vejamos alguns exemplos: *Comunicação e expressão*, de Mesquita e Cloder (1970), remetia ao nome da disciplina *Comunicação e Expressão*, em virtude da Lei 5692/71, a qual criou no país um novo sistema de ensino e substituiu a denominação anterior da disciplina Português; também, nesse mesmo período, em que vigorava o regime militar autoritário, ocorreu uma forte influência da teoria da comunicação nos estudos da linguagem que invadiu o interior das unidades do livro didático da época; *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (PNLD 2002), refere-se à disciplina que, a partir dos anos 80, retoma a sua antiga denominação Português e inclui o termo linguagens certamente como forma de marcar um posicionamento sobre como entender o ensino de língua materna, não restrito à linguagem verbal mas ampliado e articulado com linguagens não verbais, entendimento esse presente no interior das unidades a partir desse período. Outra alteração percebida na investigação refere-se à parte gráfica dos manuais analisados e conseqüentemente das unidades didáticas: o livro didático “abandona a limitação do preto e branco, para a chegada do texto em preto, e toma cor” (BELMIRO, 2000, p. 17). Conforme pontua Belmiro (2000), o que se percebe de fato é que essa alteração não ocorre assim rapidamente, e nem facilmente: primeiro, nos fins dos anos 60, verifica-se uma tendência tênue para a cor, talvez tímida, talvez insegura, mas é presente, tornando-se depois, sem volta. Ainda conforme a autora, surge a cor nas letras de subtítulos, no sublinhado das palavras, das frases, ou mesmo, num rasgo de intensidade, como um mancha de fundo para destacar definições, conceitos, quadros sinópticos. Além disso, há uma explosão de ilustrações, imagens, figuras, desenhos e a abertura das unidades passam a ocupar uma página dupla.

Além dessa alteração, observamos algumas outras que, de certa forma, influenciaram diretamente as unidades: a inclusão de conceitos provenientes da ciência linguística, como, por exemplo, elementos da comunicação (codificar, decodificador, mensagem, emissor, etc.),



nos anos 1970; a forma de identificar as atividades das unidades que praticamente identificava o objeto de ensino em questão, altera-se para nomes que lembram pouco os objetos a que se referem; a introdução de outros textos que não só os literários nas unidades (diversidade de gêneros), em virtude dos novos encaminhamentos oficiais dos PCNs; a inclusão de outras formas de linguagem (não-verbal) atuando com a linguagem verbal; o ensino através de projetos temáticos dentro dos quais as unidades temáticas se inserem.

Outra alteração observada é quanto à publicação do livro do professor após os anos 70. Das obras analisadas cujo exemplar era o do professor (Sargentim; Cereja e Magalhães; Prates; Marcondes, Buscato e Parisi) observamos orientações ao professor na lateral das páginas e respostas aos exercícios grafados com letra cursiva em cores diferentes. A inclusão desses elementos no interior das unidades se dá via recurso gráfico que altera o aspecto visual da unidade.

O que se pode depreender de todos esses pontos que até o momento caracterizam os *deslocamentos*, *permanências* e *alterações* ocorridos nas unidades ao longo dos manuais analisados é o fato de que esses três aspectos mantêm-se estáveis até ocorrer a interferência de novos fatores como, por exemplo, novos conhecimentos acadêmicos sobre o ensino de língua materna, novas disposições oficiais, dentre outros, os quais frequentemente modificam os elementos que definem as *permanências*, *deslocamentos* e *alterações*. Além disso, quanto maior o período analisado em uma pesquisa, no nosso caso de 1960 a 2011, maior será o número de informações encontradas a respeito do que se altera, do que permanece e o que se desloca no ensino, pois, toda essa análise possibilitou, a nosso ver, perceber pequenas e progressivas mudanças nas unidades didáticas (na estrutura, nos objetos de ensino, na configuração verbo-visual), pequenas em relação a períodos próximos, mas que vão se tornando mais significativas, pois melhor compreendidas (BAKHTIN, [1974] 2000), à medida que o tempo se distancia num diálogo com outros textos. Além disso, não podemos desconsiderar que a unidade didática no seu processo de estruturação está sempre permeada pelas condições sócio-históricas e pelas diferentes apreciações valorativas dos autores em relação aos seus interlocutores. Por fim, cabe pontuar que, os resultados objetos nesta investigação dizem respeito ao conjunto de livros analisados nesta tese; se outras coleções forem selecionadas, outros resultados provavelmente serão encontrados.

## 6 CONCLUSÃO

Ao final deste percurso de pesquisa é possível destacar alguns aspectos que sinalizam a relevância do trabalho desenvolvido, pois, como participante do diálogo envolvendo a estruturação da unidade didática dos livros didáticos de português do Ensino Fundamental II, de distintos períodos (décadas de 1960, 1970 e 1980; PNLD 1999, 2002, 2005, 2008, 2011), fui marcando minha posição axiológica através de uma atitude responsiva, que aos poucos foi sendo construída a partir do interesse em investigar outros aspectos voltados ao livro didático. Ao construir meu dizer, outros enunciados precedentes foram sendo mobilizados, em função desse dizer ser parte integrante de uma “discussão cultural em grande escala: ele responde ao já-dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções pontuais” (BAKHTIN, 1952-53/2006, p. 323).

Essa discussão permitiu compreender como a unidade didática está estruturada em um período determinado, quais os objetos de ensino priorizados, qual a configuração verbo-visual projetada pelos diferentes autores e quais as permanências, deslocamentos e alterações ocorridas ao longo dos tempos. Todos esses aspectos descritos e analisados auxiliam, neste momento, a responder à indagação lançada na questão de pesquisa, a saber, como a unidade didática foi se constituindo ao longo dos anos de 1960 a 2011, como forma de organizar e apresentar os objetos de ensino no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II?

A resposta somente é possível porque fomos muito além da contemplação (BAKHTIN, [1974] 2000) do nosso objeto de pesquisa, a unidade didática: dialogamos com ele, pois o texto é um *objeto falante*. Aos poucos fomos interrogando esse objeto com nossas próprias questões e somente assim novos sentidos foram sendo produzidos (AMORIM, 2004), porque o “sentido é o produto da relação complexa que se tece entre o texto, objeto de estudo e de reflexão, e o contexto discursivo que o transmite” (Idem), “aquele que faz ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo [...], “e as questões colocadas pelo pesquisador participam das respostas dadas” (Idem). As respostas apresentadas, de certa forma, possibilitam ampliar o conhecimento do próprio percurso do ensino de língua portuguesa ao longo dos tempos e, neste caso, da unidade didática.

Durante o diálogo com nosso objeto de pesquisa, a unidade didática, fomos constatando que tanto a unidade quanto o livro didático refletem um “modelo de manual

escolar que se constituiu, no Brasil, entre os anos 60 e 70” (BATISTA 2001, p. 29), organizado em torno dos conteúdos escolares e de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizagem desses conteúdos. Além disso, o livro didático/unidade apresenta características de “um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado”, o que muitas vezes deixa de ser um “apoio ao ensino e ao aprendizado” (Idem), para tornar-se um material que “condiciona, orienta, e organiza a ação docente, a partir da determinação de conteúdos, de abordagem desses conteúdos, da forma de progresso, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra” (Idem).

De certa forma, o resultado da pesquisa realizada confirma o que propõe Batista (2001), que entende esse modelo de livro (e, para nós, também a unidade) como cristalizado, engessado ao longo do tempo, fruto de vários fatores que incidem diretamente na produção desse material: força da tradição (ensino da gramática, concepção de língua, etc.), política educacional (documentação oficial, políticas públicas, diretrizes curriculares, etc.), condições sociais de trabalho do professor (carga horária elevada, trabalho em várias escolas, pouco tempo de preparação de aulas), processo lacunar de formação de professores, dentre tantos outros aspectos.

Além disso, a investigação nos permite dizer que a estruturação da unidade didática, como parte integrante dos livros didáticos, também já ocorreu nas décadas de 60 e 70 (Batista, 2001) e, portanto, o que temos nas décadas posteriores é uma reiteração de um modelo já fixado, guardando permanências, mas igualmente apresentando alterações, deslocamentos.

Com a entrada do PNLD, o processo de cristalização fica mais evidente e mais acentuado, primeiramente, porque o Programa é “tributário deste modelo cristalizado de manual escolar, já que é essa concepção de livro que o PNLD pressupõe” (BATISTA, 2001, p. 30); segundo, porque há um conjunto de critérios publicados aos quais as editoras e seus autores devem atender na produção das obras didáticas: os autores e as editoras atentos às determinações, às exigências oficiais produzem materiais conforme o previsto. Tendo se firmado esse modelo regulador e avaliador, os livros didáticos que atendam aos critérios estabelecidos acabam por apresentar uma estrutura muito semelhante que chega a atingir o interior das próprias unidades. Nesse sentido, a unidade passa a ser um objeto formatado a partir das exigências do PNLD, o que provoca um efeito de serem sempre as mesmas, independentemente da coleção e da edição. Por isso, em grande parte ver uma unidade é ver todas seja no interior de uma mesma coleção, quanto em coleções diferentes.

O que se observou na investigação é que antes do PNLD, a unidade didática também já apresentava um modelo firmado, mas a pesquisa nos permite dizer que havia uma margem de atuação maior do trabalho do autor, como em Guimarães (1960), pois embora o manual guarde a estrutura canônica da unidade fixada na própria década (texto, com os exercícios relativos ao texto, e a gramática, com os exercícios gramaticais), a autora subverte o tratamento dado à gramática não o colocando na posição de objeto de ensino priorizado; em Mesquita e Cloder (1970), os autores mantêm o lugar privilegiado da gramática, mas inova na forma de não necessariamente trabalhar com todos os objetos de ensino em uma mesma lição; em Sargentim (1980), o texto ocupa um papel desencadeador de tudo que se projeta em termos de atividades, pois o trabalho se inicia por ele e os objetos de ensino são trabalhados a partir dele. Após a vigência do PNLD, a unidade acaba sendo muito mais o que o Programa quer que ela seja do que de fato uma construção autoral, decidida passo a passo por seus elaboradores. Essa voz normatizadora do PNLD é, na visão bakhtiniana, uma força centrípeta, dentre outras (como os próprios PCNs, a voz acadêmica da ciência linguística para o ensino de língua portuguesa), que centraliza a produção dos livros didáticos e, conseqüentemente, da unidade didática.

A cristalização de um modelo, de um formato de unidade didática, entretanto, mesmo com a atuação das forças centrípetas (BAKHTIN, [1934-1935] 1993), é passível de ser submetida também a forças centrífugas, que atuam sob a forma de escapes ao movimento centralizador, através de um espaço de criação, mesmo que pequeno, onde o autor e seus editores deixam suas marcas, suas preferências, suas escolhas que evidenciam uma tomada de posição axiológica, como por exemplo, a “escolha” do texto de um determinado gênero, o trabalho até certo ponto “livre” da configuração verbo-visual, o “estabelecimento” do grau de prioridade dos objetos de ensino, a denominação das atividades, dentre outras, que são alguns pontos de possível atuação do autor e seus editores.

Como parte da corrente da comunicação verbal, a unidade didática, entendida como enunciado, não está livre de sofrer a atuação dessas forças: o que se percebe nesse caminho de estruturação das unidades é que as forças centrípetas têm vencido essa “batalha” sobre as forças centrífugas. Aquelas centralizam e comandam a produção dos livros e unidades, trazem uniformidade (tanto ao livro quanto à unidade), são sempre reguladoras, monitoram a produção do livro de forma que todas as unidades sinalizam uma forma determinada de entender o que é ensinar e aprender língua portuguesa. No embate das vozes sociais, as forças centrífugas “corroem continuamente as tendências centralizadoras” (FARACO, 2003, p.67), o

que pode ser verificado na própria forma de compreender a estrutura da unidade, comum a todas as coleções investigadas neste trabalho, caracterizada como uma sequência *predominantemente* fixa (embora haja outras que não são fixas) de atividades *frequentemente* invariáveis (há atividades constantes, frequentes e eventuais); e na forma de compreender o sentido do termo unidade nas várias coleções (sentido que se desloca, de uma forma geral, de uma coleção para outra). É, portanto, em torno de todo esse conjunto de elementos que a unidade didática vai se constituindo ao longo dos diferentes períodos, pois é permeada pelas condições sócio-históricas a que está submetida.

Se a unidade didática é tomada como um enunciado, conforme apontado anteriormente, é possível estabelecermos uma relação de sentido entre a unidade e o enunciado das políticas públicas responsáveis pelos livros didáticos, ou seja, a unidade sempre atendeu às exigências oficiais, à legislação educacional, a políticas públicas. Com a implantação do PNLD, a fisionomia das unidades passou a retratar o que o Programa determina, o que nos leva a entender então que a relação de sentido que se estabelece entre esses enunciados é a de submissão, “aceite incondicional” (FARACO, 2003, p. 67).

A partir dos resultados dessa tese, acreditamos que outras pesquisas possam surgir, investigando, talvez, coleções didáticas existentes que não foram submetidas ao Programa Nacional do Livro Didático, mas que circulam na esfera escolar, para observar no que inovam/subvertem, se utilizam ou não a denominação unidade e com que sentido, quais os objetos de ensino selecionados, como ocorre a configuração ver-visual, que elementos da tradição do ensino de língua portuguesa são mantidos, se existe um espaço autoral mais amplo na elaboração da obra, qual a sequência de atividades previstas, dentre outras questões.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ANGELO, Graziela Lucci de. **Livro didático de Português: a participação do linguista como autor**. 2015. (no prelo).

\_\_\_\_\_. A imagem do ensino tradicional de língua portuguesa construída por alguns documentos oficiais. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (org.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

\_\_\_\_\_. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 261f. Tese (Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

AZEREDO, José Carlos de. Língua e texto: o livro didático de português nos anos 60 e 70. **Revista Tempo Brasileiro**. Curitiba, n. 124, p. 103-113, jan./mar., 1996.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O discurso no romance. In: **Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. Ed. Tradução Bernardini et al. São Paulo: UNESP, [1934-1935] 1993, p. 71-210.

\_\_\_\_\_. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1974] 1997, p. 401-414.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1952-53], p. 261-306.

\_\_\_\_\_. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1961] 2006, p. 338-357.

\_\_\_\_\_/VOLOSHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2002.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antonio Augusto Gomes Batista (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

\_\_\_\_\_. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 41-73.

\_\_\_\_\_. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, Fapesp, 1999, p. 529-575.

\_\_\_\_\_; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEAL; Autêntica, 2005.

BELMIRO, Celia Bicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 72, ago/2000, p. 11-31.

\_\_\_\_\_. Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil. 285f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R.H.R. (coord.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino, V.19).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (org.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSF, p. 9-38, 2003.

\_\_\_\_\_. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 471-473.

\_\_\_\_\_. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Guia de Livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2008 - Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2010.

BUNZEN, Clécio dos Santos. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo e Educação**. Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez., 2011.

\_\_\_\_\_. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos**, nº XXXIV, 2005a, p. 557-562.

\_\_\_\_\_. **Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 227f. Tese (Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 168f. Dissertação (Mestrado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005b.

\_\_\_\_\_; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Costa Val, Maria da Graça; Marcuschi, Beth. (orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 73-117.

CARBONE, Graciela. **Libros escolares: una introducción su análisis y evaluación**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.

CARGNELUTTI, Joceli. **A unidade didática como gênero do livro didático de Português: sua constituição nas décadas de 1960/1970/1980**. 2010. 101 folhas. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.



\_\_\_\_\_; ANGELO, Graziela Lucci de. A unidade didática e seus objetos de ensino: deslocamentos ao longo das décadas. **Signum: Estudos da Linguagem**. Londrina: Ed. UEL, v. 15, n° 2, 2012, p. 85 a 106.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, set./dez. 2005, p. 391-408.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 234 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CATÁLOGO, analítico. **Que sabemos sobre o livro didático**. Unicamp, 1989.  
CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 549-566.

DE PIETRI, Émerson. **O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da linguística brasileira**. 202 folhas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2003.

\_\_\_\_\_. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, jan/jun 2007, p. 263-283.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba, Paraná: Criar, 2003.

FERNANDES, Adriana. **A constituição do ensino de Língua Portuguesa na trilha de documentos oficiais do Rio Grande do Sul: conhecimento e perspectivas**. Dissertação (Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. n. 5, p. 28-49, 1992.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “Gramática”. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREGONEZI, Durvali Emílio. **Elementos de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly Ferreira da; MOTTA, Vanderléia Rodrigues. **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: **Diálogos com Bakhtin**. Org. FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, Gilberto de. Curitiba: UFPR, 2007.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GEBARA, Ester; ROMUALDO, Jonas de Araújo; ALKMIN, Tânia M. Alkmin. 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, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. Leitura & Produção. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

\_\_\_\_\_; SILVA, Lilian Lopes Martin da; FIAD, Raquel Salek. Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. In: **D.E.L.T.A**, Vol. 12, Nº2, 1996, p. 307-326.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil** (sua história). São Paulo, SP: EDUSP, 1982.

ILARI, R. A. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, Mary Aizawa. O ensino de línguas após a implantação da linguística. In: **Boletim da Abralín**: p. 51-59, 1983.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, jan/mar, 1996, p. 02-09.

LAURIA, Maria Paula Parisi. **Livros didáticos de Português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto.** 316 folhas. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros.** São Paulo: Summus, 1977.

MACHADO, Ana Raquel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

MORAES, Didier D. C. Dias de. **A renovação visual do livro didático no Brasil: o design de Ary de Noronha na Editora Ática.** Anais do 8º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. São Paulo: SP, 2008, p. 140-150.

MUNAKATA, Kazami. Apêndice Biográfico. Livros didáticos no Brasil: Mercado e Investigações. OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educacional em América Latina. Madrid: UNED, v. 1, p. 334-337, 2001.

\_\_\_\_\_. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. Memória Del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación latinoamericana/El colegio de San Luis. San Luis Potosi: México, 2003.

NAKAMOTO, Persio. **A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados.** 116 folhas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NORMAND, Claudine. **Convite à linguística.** Org. Flores, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. Tradução Cristina de Campos Velho Birck et al. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Alaide Lisboa de. **O livro didático.** Belo Horizonte: Bernardo Álvares S.A., 1968.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Pinto Dantas; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático.** 2. ed. São Paulo: UNICAMP/Summus, 1984.

PESSANHA, Eurize Caldas; BORGES DANIEL, Maria Emília; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, set./dez. 2004, p.57-69.

PFROMM NETO, Samuel et al. **O livro na Educação**. Rio de Janeiro: Primor, Instituto Nacional do Livro, 1974.

**Que sabemos sobre livro didático**: catálogo analítico. Biblioteca Central. Serviço de Informação sobre Livro Didático. Campinas: Unicamp, 1989.

RAMIL, Chris de Azevedo. Os livros didáticos e a linguagem visual gráfica: um estudo de caso dos anos 1070. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro, 2004, p. 1-21.

RAZZINI, Márcia. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. 442 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. O ensino da língua materna: alguns objetivos e alguns problemas. **XIII Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo**. Mimeografado, Campinas, p. 24-29, 1975.

\_\_\_\_\_. Tarefas da Linguística no Brasil. Estudos Linguísticos. **Revista Brasileira de Linguística Portuguesa**. São Paulo, vol.1, n. 1, jul. 1966, p. 04 a 15.

RODRIGUES, Nina Rosa Licht. **A constituição do ensino de língua portuguesa em textos introdutórios de livros didáticos dos anos 1960 a 1980**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, 1990, p. 21-27.

SARTORI, Adriane Teresinha. **Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “Memorial de Formação”**. 200f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: Bagno, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-177.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Aula de Português**. Discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre o livro didático. In: **Presença Pedagógica**, v.2, n.12, Nov./dez. 1996, p. 52-64.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, set./dez. 2005, p. 391-408.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; PINTO, Maria Tonila de Faria Avin. **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**. nº. 3, jan/dez, 2004, p. 65-76.

WINCH, Paula Gaida. Oralidade e livro didático: uma possível reconfiguração no ensino de língua portuguesa. 246f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

## **Coleções didáticas analisadas**

### **Década de 1960**

GUIMARÃES, Magda Soares. **Português através de textos**. 1ª série Ginásial. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1967.

### **Década de 1970**

MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. **Comunicação e Expressão**: processo auto-instrutivo. 6ª série do Ensino de Primeiro Grau. São Paulo: Saraiva, 1979.

### **Década de 1980**

SARGENTIM, Hermínio G. **Montagem e desmontagem de textos**. 5ª série do Ensino de Primeiro Grau. Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas do Ministério da Educação. 1981.

### **PNLD 1990**

LUFT, Celso Pedro; CORREA, Maria Helena. **A palavra é sua**. 5ª série do Ensino de Primeiro Grau. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Scipione, 1996.

### **PNLD 2002**

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 5ª série do Ensino Fundamental. 1ª ed. São Paulo, 1998.

### **PNLD 2005**

PRATES, Marilda. **Encontro e desencontro em Língua Portuguesa**. Reflexão & Ação. 5ª série do Ensino Fundamental. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1998.

### **PNLD 2008**

MARCONDES, Beatriz; BUSCATO, Lenira Aparecida; LAURI, Maria Paula Parisi. **Português: dialogando com textos**. 5ª série do Ensino Fundamental. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2006.

### **PNLD 2011**

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JUNIOR, José Hamilton. **Língua Portuguesa: Linguagem e Interação**. 6º ano do Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

## **ANEXOS**

---





## Anexo A – Português através de textos

GUIMARÃES, Magda Soares. **Português através de textos**. 1ª série Ginásial. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1967.

|   |  |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">TERMINOS DA ORAÇÃO: SUJEITO E PREDICADO</p> <p style="text-align: right;">II/a</p> <p style="text-align: center;">TEXTO</p> <p style="text-align: center;"><b>PANDORGAS</b><br/><i>Augusto Meyer</i></p> <p>De outras vezes, íamos ao morro especialmente para soltar pandorga. Meu pai participava do brinquedo. Ninguém punha mais paciência, carinho e arte em armar uma pandorga, uma pandorga-mãe, com roncador e rabo grosso. A festa começava cedo, na manhã de domingo, com a rebordosa dos preparativos. Rápido e firme, cortava as rijas fôlhas de papel, recortava a capricho a estrêla central de cinco pontas e as quatro estrelinhas que iam coladas aos quatro cantos, encarnadas sobre o fundo amarelo ou verde. Feita a armação de varetas leves de taquara, cuidadosamente amarradas de modo a embarrigar-se um pouco, vinha o revestimento de papel cobrir aquele esqueleto — e de repente, surgia a pandorga ainda rabona como uma coisa viva, querendo empinar-se logo aos ventos do morro, furar o teto da casa, virar cambotas malucas por cima das nossas cabeças.</p> <p>Pronta, enfim, tomávamos o caminho aberto no barranco fronteiro com degraus de barro en-</p> | <p style="text-align: right;">15</p> <p>durecido e, chegando ao alto, começávamos a soltar o pandorgão ao vento, dando linha como um pescador, até vê-lo diminuir na altura azul; do centro da sua pequenina estrêla vermelha partia um fino fio quase invisível, que vinha parar nas minhas mãos, transformado em grosso barbante.</p> <p>A arraia voadora dava puxões bruscos à linha, sem mais nem menos desandava a rabear, cabeceava e estremezia tôda, ao empinar-se. Tinha a nítida impressão de sair aos trambolhões, arrastado pelos ares, se não me firmasse bem sobre as pernas. Era preciso dar mais linha ou recolhê-la com muito cuidado. Mas aquietava-se logo depois, como se compreendesse que tudo aquilo não passava de um brinquedo.</p> <p>Pandorgas de tôdas as côres e tamanhos mexiam-se para um lado e outro, prêsas a um fio, bichos fantásticos de papel que os donos traziam a uma cura de ar livre. Subiam para o azul os gritos da criançada. O vento da tarde embebedava de tão vivo, e ao fim de algum tempo, meu irmão e eu, que nos revezávamos na manobra, tontos da emoção violenta e da vertigem que nos dava a atenção voltada para o alto sem descanso, passávamos a linha ao nosso pai, tão empenhado no brinquedo como nós mesmos.</p> <p style="text-align: right;"><small>(Do livro <i>Segredos da Infância</i>, Porto Alegre, 1949, págs 39-40)</small></p> <p style="text-align: center;">ESTUDO DO TEXTO</p> <p>A) INTERPRETAÇÃO</p> <p>1 — Em que dia da semana os meninos soltavam pandorga? Em que parte do dia? Onde? Justifique sua resposta.</p> |
|---|--|

16

- 2 — Quem fazia a pandorga? Quando? Como?
- 3 — Desenhe a pandorga, de acôrdo com as indicações dadas pelo autor.
- 4 — Como podia a linha da pandorga ser ao mesmo tempo “fio quase invisível” e um “grosso barbante”?
- 5 — No texto anterior (“Meu Cajueiro”), o menino trata o cajueiro como um ser humano; também neste texto o menino trata a pandorga como um ser vivo. Por quê? Em que partes do texto se nota isto?

B) VOCABULÁRIO

- 1 — *Pandorga* é o nome dado no sul do Brasil ao brinquedo que em outras regiões se chama *papagaio*, *pipa*, *tapioca* ou *arraia* (esta última palavra aparece também no texto — “arraia voadora”).

17

raia voadora”). Em Portugal o brinquedo é chamado *estrêla*. No texto “Meu Cajueiro” (exercício 4 de VOCABULÁRIO) vimos o contrário: uma mesma palavra — *folha* — designando diversas coisas.

Procure outros exemplos de uma mesma coisa designada por palavras diferentes e de uma mesma palavra designando coisas diferentes. Faça a representação gráfica como no exemplo acima.

- 2 — A palavra *vivo* aparece duas vezes no texto: “uma coisa viva” e “vento vivo”. Que quer ela dizer em cada uma dessas expressões?

E nas expressões: criança viva  
 luz viva  
 fé viva  
 côr viva  
 olhos vivos  
 descrição viva

C) ESTILO

O autor compara as pandorgas com “bichos fantásticos de papel”. Explique essa comparação: por que as pandorgas parecem *bichos* de papel? E por que parecem bichos *fantásticos*? Encontre outras comparações para pandorgas soltas no ar.

D) REDAÇÃO

Imagine que você é a pandorga e conte o que o texto conta do *seu* ponto de vista (isto é, do ponto de vista da pandorga). Imagine como a pandorga se sentia ao ser feita, por que quis logo empinar-se antes de estar pronta, como se sentia ao subir, por que dava puxões bruscos à linha etc.

18

GRAMÁTICA

A) RESUMO

*Sujeito e predicado*

“Meu pai participava do brinquedo.” Período simples, oração absoluta.

O fato que a oração declara é: participava do brinquedo. O ser sobre o qual se declara o fato é: meu pai.

A parte da oração que declara o fato é o PREDICADO.

A parte da oração que expressa o ser sobre o qual se declara o fato é o SUJEITO.

Outro exemplo:

“De repente, surgia a pandorga ainda rabona.”

fato ou predicado: de repente surgia

ser sobre o qual se declara o fato, ou sujeito: a pandorga ainda rabona

As orações declaram fatos (predicado) a respeito de seres (sujeito); o sujeito e o predicado são, pois, os termos básicos ou essenciais da oração.

O substantivo e o verbo na oração

1. O sujeito é o ser sobre o qual se declara um fato. A palavra com que designamos os seres é o substantivo. Portanto, o sujeito é sempre um substantivo (ou um equivalente do substantivo). Exemplos: pai, pandorga. Frequentemente o substantivo que designa o ser sujeito vem acompanhado de outras palavras: meu pai a pandorga ainda rabona. As palavras pai, pandorga, são os substantivos que constituem o sujeito propriamente dito, ou o núcleo do sujeito. As palavras meu, ainda rabona, servem para caracterizar o substantivo núcleo do sujeito (indicar qualidade do sujeito: como era a pandorga? ainda rabona: ou determinar o sujeito: de quem era o pai? meu).
2. O predicado é a parte da oração que declara o fato. A palavra com que exprimimos os fatos é o verbo. O verbo forma, pois, o predicado. Exemplos: participava do brinquedo, de repente surgia.

Colocação do sujeito

No exemplo: “Meu pai participava do brinquedo”, o sujeito vem antes do predicado.

19

No exemplo: “De repente surgia a pandorga ainda rabona”, o sujeito vem depois do predicado.

O sujeito pode vir antes (anteposto) ou depois (postposto) do predicado.

B) ESQUEMA

termos essenciais da oração { sujeito  
 predicado

C) EXERCÍCIOS

- 1 — Quantos parágrafos tem o texto “Pandorgas”? Quantos períodos tem cada parágrafo?
- 2 — Procure no texto os seguintes períodos: quarto período do primeiro parágrafo primeiro período do terceiro parágrafo segundo período do terceiro parágrafo segundo período do último parágrafo
- 3 — Classifique os períodos do exercício 2. Divida-os em orações, classifique as orações. Indique o sujeito e o predicado de cada oração. Indique o núcleo e a colocação do sujeito.
- 4 — Indique o sujeito e o predicado das seguintes orações do texto: “Do centro da sua pequenina estrêla vermelha partia um fino fio quase invisível.” “Meu irmão e eu passávamos a linha ao nosso pai.”
- 5 — Escolha na sua redação as orações que acha mais bonitas e indique o sujeito e o predicado de cada uma.

## Anexo B – Comunicação e Expressão

MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. **Comunicação e Expressão**: processo auto-instrutivo. 6ª série do Ensino de Primeiro Grau. São Paulo: Saraiva, 1979.

**lição 1**

### UNIDADE 1

A Primavera chegou! E o Gato Malhado descobriu a beleza da vida.


**CONHECENDO PALAVRAS**

Copie em seu caderno as frases seguintes, substituindo as palavras grifadas por seus sinônimos que estão no quadro ao lado.

respirou — conclusão — caía — olhava com atenção —  
 olhavam — delicia — importância — corajoso — pensou

1. A chuva **desabava**, mas o calor continuava.
2. Descubra a **doçura** de viver no campo.
3. Aquele menino foi muito **ousado**.
4. Paulo **refletiu** um pouco e continuou a leitura.
5. O gerente chegou a uma feliz **constatação**.
6. Virginia **aspirou** o ar puro e sorriu.
7. Nossa conversa é sem **compromisso**.
8. Eu **fitava** as estrelas que surgiam.
9. Os caçadores **miravam** o pôr-do-sol.

**A Primavera chegou**



**CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS**

**PONTUAÇÃO: PONTO**

**Exercitando**

Empregue o ponto onde for necessário.

1. "Toda essa correria fez um certo ruído, despertando a atenção do Gato Malhado"
2. "Foi uma triste constatação "
3. "Era um gato orgulhoso, pouco lhe importava o que pensassem dele "
4. "O Gato Malhado aspirou a plenos pulmões a Primavera recém-chegada. Sentia-se leve, gostaria de dizer palavras sem compromisso, de andar à toa, até mesmo de conversar com alguém. Todos haviam fugido "

O ponto é empregado, em geral, para indicar o final de uma frase declarativa.

**Aprendendo mais**

Nesta lição você vai aprender um pouco mais sobre o emprego do ponto.

O ponto é empregado também nas abreviaturas.

Observe os exemplos:

|        |                              |
|--------|------------------------------|
| Sr.    | (Senhor)                     |
| d.C.   | (depois de Cristo)           |
| a.C.   | (antes de Cristo)            |
| E.V.   | (Érico Veríssimo)            |
| C.D.A. | (Carlos Drummond de Andrade) |

**Revisando o que você aprendeu**


Complete corretamente.

1. O ponto é empregado, em geral, para indicar o ..... de uma frase declarativa.
2. O ponto é empregado também nas .....

**Treinamento Lingüístico**

Empregue o ponto onde for necessário.

1. Preciso falar com o Sr. Paulino
2. "Amaro deixa o piano. As frases que compõem não o satisfazem. Não importa. Amanhã talvez lhe venha uma onda boa de inspiração." (E.V.)
3. "No ramo de uma árvore a Andorinha Sinhá fitava o Gato Malhado e sorria-lhe. Somente ela não havia fugido. De longe seus pais a chamavam em gritos nervosos."



**ESCREVENDO CORRETAMENTE**

Complete as palavras do quadro ao lado com e, f, s, ss, x, xc ou z. Veja quantos pontos você consegue fazer. Cada quadrinho colorido tem um valor.

- 5 pontos
- 10 pontos
- 15 pontos

|              |               |             |              |             |
|--------------|---------------|-------------|--------------|-------------|
| ma _ agista  | ai _ a        | can _ ar    | te _ to      | _ erte _ a  |
| alcan _ e    | ne _ e _ ário | uten _ llio | rique _ a    | a _ ento    |
| e _ e _ ão   | far _ a       | pobre _ a   | a _ e _ ório | dan _ ar    |
| gan _ o      | e _ perte _ a | pê _ ego    | ca _ ula     | preten _ ão |
| e _ tupide _ | e _ e _ o     | a _ úcar    | bol _ o      | e _ tremo   |
| a _ e _ or   | alma _ o      | compar _ a  | e _ ten _ ão | honrade _   |

Total de pontos .....

**lição 2**

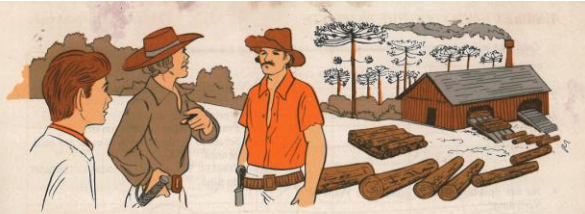
Este caso é engraçado: um pai severo e inteligente e um rapaz de quinze anos que quer casar-se.

**Uma lição prática**

Corre na família uma estória que vou reproduzir tal como a ouvi da boca de uma velha tia. Aos quinze anos Sebastião Veríssimo apaixonou-se por uma conterrânea de sua idade e um dia, esporeado pela saudade da namorada, escreveu ao pai uma carta em que lhe comunicava sua decisão de abandonar definitivamente os estudos, voltar para sua terra natal... e casar-se. O velho Franklin respondeu-lhe que voltasse, se essa era a sua vontade. Radiante de alegria, Sebastião meteu-se num trem com o seu baú e os seus sonhos de amor. Quando o comboio parou em Espinhalho, a última estação antes de Cruz Alta, para quem vem do sul, o menino Sebastião encontrou na plataforma o seu próprio pai, que lhe estendeu a mão para ser beijada, e depois disse, sereno: "Desça. E com a mala". O filho obedeceu, apreensivo, murmurando: "Mas eu não compreendo, papai...". O velho continuou calado. Subiram para o banco duma aranha que os esperava ao lado da pequena estação. O velho estralou no ar o chicote e o cavalo pôs-se em movimento. No cami-

nho (para onde, meu Deus, para onde?) o Dr. Franklin tornou a falar: "Você me escreveu que quer deixar os estudos pra se casar, não? Pois quem casa, primeiro tem que ter dinheiro pra sustentar uma família. Você vai ficar trabalhando num sítio que eu tenho aqui perto".  
Um par de léguas mais tarde, pararam diante duma serraria, aparam a aranha, o velho chamou o capataz e disse: "Está aqui o moço que abandonou os estudos e quer se casar. Vai trabalhar na serraria. Trate ele como trata o resto do pessoal. Nada de regalias. Mande ele carregar aqueles troncos... É um bom exercício para um rapaz robusto". — Voltou-se para o filho: — "Até qualquer dia. Deus lhe dê juízo". Voltou-lhe as costas, tornou a embarcar na aranha e foiou para Cruz Alta. Uma semana mais tarde recebia do filho uma carta muito carinhosa em que este lhe manifestava sua disposição de retomar os estudos. O velho mandou-o de volta para Porto Alegre.

Érico Veríssimo



**CONHECENDO PALAVRAS**

Ligue, com um traço, as palavras sinônimas.

- conterrânea
- esporeado
- decisão
- radiante
- comboio
- plataforma
- apreensivo
- murmurando
- aranha
- léguas
- aparam
- capataz
- regalias

- reclamando
- preocupado
- trem
- estação
- muito feliz
- estimulado
- da mesma terra
- atitude
- medidas (6 000 metros)
- chefe de trabalhadores braçais
- vantagens
- desceram
- veículo puxado por cavalo

**ESTUDO DO TEXTO**

**Entendimento**

- Quem contou a estória ao narrador? .....
- Aos quinze anos, Sebastião Veríssimo  apaixonou-se por uma menina da sua idade e escreveu lindas cartas de amor.  apaixonou-se por uma menina da sua idade e resolveu largar os estudos e casar-se.
- Ao receber a carta do filho, manifestando a vontade de casar-se, qual foi a resposta do velho Franklin? .....
- Como você entendeu a frase: "Radiante de alegria, Sebastião meteu-se num trem com o seu baú e os seus sonhos de amor."? .....
- Onde Sebastião encontrou seu pai? .....
- O velho Franklin Veríssimo  espancou o filho em plena estação.  levou-o para um pequeno sítio.
- Na serraria, Sebastião Veríssimo deveria  dirigir o negócio,  trabalhar no pesado.
- Depois de uma semana de trabalho pesado, Sebastião Veríssimo  marcou a data do casamento.  fugiu para Porto Alegre.  escreveu uma carta, manifestando a vontade de voltar aos estudos.

**Análise**

- Quais são as personagens principais do texto? .....
- Franklin é ..... (pai; filho) de Sebastião. ....
- Na sua opinião, como se comportou Sebastião Veríssimo? .....
- Na sua opinião, como se comportou Franklin Veríssimo? .....
- Qual dos dois revelou maior inteligência? .....
- O texto é uma ..... (narração; descrição). ....
- O fato principal do texto é:  Franklin Veríssimo tinha um sítio.  Sebastião Veríssimo resolveu casar aos quinze anos.  Franklin Veríssimo fazia todas as vontades do filho.

**OBSERVANDO A LINGUAGEM**

Leia e observe estas duas frases que você encontrou no texto: "Trate ele como trata o resto do pessoal". "Mande ele carregar aqueles troncos...". Procure escrever estas frases de uma forma mais correta e agradável, substituindo o pronome pessoal (ele) pela forma (o).

**CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS CLASSIFICAÇÃO DAS PALAVRAS**

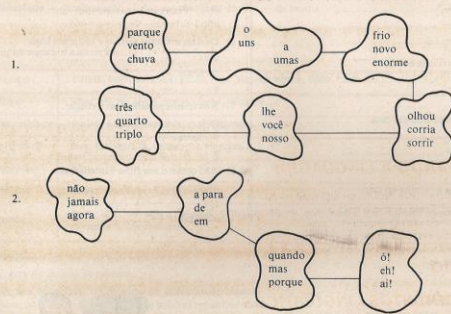
**Exercitando**

Relacione as palavras com a sua classificação.

- sua  substantivo
- reproduzir  artigo
- os  adjetivo
- baú  numeral
- dois  pronome
- bom  verbo
- olhou
- ela
- os
- quatro
- enorme

**Aprendendo mais**

Nesta lição você aprenderá quais são as classes de palavras e como se classificam. Na língua portuguesa existe um número muito grande de palavras. Essas palavras são agrupadas em dez classes. Observe as duas relações de conjuntos de palavras abaixo.



Na relação 1 existem ..... (seis; cinco) conjuntos ou classes de palavras. Essas seis classes de palavras são chamadas **variáveis**.

As classes de palavras variáveis são: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome e verbo.

Na relação 2 existem ..... (três; quatro) conjuntos ou classes de palavras. Essas quatro classes de palavras são chamadas de **invariáveis**.

As classes de palavras invariáveis são: advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

**Revendo o que você aprendeu**

- Complete corretamente.
- Na língua portuguesa há ..... (oito; nove; dez) classes de palavras.
  - As classes de palavras variáveis são ..... (quatro; seis); .....
  - As classes de palavras invariáveis são ..... (quatro; seis); .....

### Treinamento Linguístico

Acompanhe o modelo.

- O livro é importante para a nossa formação.  
livro — *substantivo*  
nossa — *pronome*

- A médica chegou muito cedo.  
médica — .....  
chegou — .....  
muito — .....
- Ele usava roupa nova.  
ele — .....  
nova — .....
- Deixei o trabalho em casa.  
deixei — .....  
o — .....  
em — .....
- Aí! gritou a menina ao cair.  
aí — .....  
a — .....
- Meu trabalho é puxado, mas não me queixo.  
mas — .....  
não — .....
- Os dois meninos saíram e voltaram logo.  
dois — .....  
meninos — .....  
e — .....
- Nós fomos as primeiras a chegar.  
nós — .....  
primeiras — .....  
a — .....
- Ah! como o seu filho é inteligente.  
ah — .....  
seu — .....  
inteligente — .....

### ADVÉRBIO

#### Exercitando

Sublinhe, nas frases abaixo, as palavras que modificam o sentido do verbo, do adjetivo ou do advérbio e copie-as em seguida.

1. Não havia tempestade, não corria o vento frio derrubando as folhas, a chuva não desabava em lágrimas sobre os telhados.
2. "Se fosse ela, dar-lhe-ia nova lição para que jamais ali viesse roubar ovos..."
3. "Pouco lhe importava o que pensassem dele..."

As palavras que você sublinhou e copiou são advérbios.



#### Aprendendo mais

Você estudará nesta lição o que é advérbio e como ele se classifica. Observe o exemplo:

1. Na oração acima o sujeito é ..... e o predicado é .....
2. O núcleo do predicado não desabava em lágrimas sobre os telhados é o verbo .....
3. Existe uma palavra que modifica o sentido do verbo desabava. Essa palavra é .....

**ADVÉRBIO é a palavra que modifica o sentido do verbo, do adjetivo ou do próprio advérbio.**

4. A palavra não modifica o sentido do verbo desabar. A palavra não é então .....  
Outros exemplos de advérbio:  
Ele chegou ontem. — modifica o sentido do verbo.  
A menina é muito inteligente. — modifica o sentido do adjetivo.  
Você foi muito bem. — modifica o sentido do advérbio.  
O advérbio classifica-se da seguinte forma: de tempo — de lugar — de intensidade — de afirmação — de negação — de dúvida — de modo.

Quadro geral do advérbio

| de tempo       | ontem, hoje, amanhã, antes, logo, depois, agora, cedo, tarde...  |
|----------------|--|
| de lugar       | aqui, ali, lá, acolá, longe, perto, distante...  |
| de intensidade | muito, pouco, bastante, mais, menos...   |
| de afirmação   | sim, certamente, realmente, deveras...   |
| de negação     | não.   |
| de dúvida      | talvez, quiçá, provavelmente...  |
| de modo        | bem, mal, devagar, depressa e muitos outros terminados em -mente: educadamente, raramente, brevemente... |

Observe o conjunto de palavras grifadas.

O gerente chegou de repente.

1. Na oração acima, o conjunto de palavras de repente (tem; não tem) o mesmo valor da palavra **repentinamente**.

O conjunto de palavras de repente tem valor de um advérbio.

**LOCUÇÃO ADVERBIAL é o conjunto de palavras que tem o mesmo valor de um advérbio.**

Locuções adverbiais mais comuns: com certeza, sem dúvida, de muito, de pouco, à direita, à esquerda, à distância, ao lado, de longe, de perto, à vontade, às pressas, passo a passo, de forma alguma, à noite, à tarde...

#### Revedendo o que você aprendeu

Complete corretamente.

1. Advérbio é a palavra que modifica o sentido do ..... do ..... ou do próprio .....
2. O advérbio, conforme sua classificação, pode ser: ..... de intensidade, ..... de dúvida e de .....
3. Complete o quadro de advérbios abaixo.  
a) de tempo: ..... hoje, ..... antes, ..... depois, ..... tarde.  
b) de lugar: aqui, ..... lá, ..... longe, ..... distante.  
c) de intensidade: ..... pouco, ..... mais, .....  
d) de afirmação: sim, ..... realmente, .....

- e) de negação: .....
- f) de dúvida: talvez, .....
- g) de modo: ..... mal, ..... depressa e muitos terminados em .....
4. Locução adverbial é o conjunto de palavras que tem valor de um .....

### Treinamento Linguístico

A) Nas frases abaixo, sublinhe os advérbios e classifique-os conforme o modelo

- Eu sai mas voltei logo. *de tempo*
1. Procure-me depois das aulas.
  2. Minha casa fica longe da sua.
  3. O encontro foi muito feliz.
  4. Eles ficaram realmente preocupados.
  5. Não é preciso dizer nada.
  6. Nossa posição talvez seja esta.
  7. A festa foi bem organizada.
  8. Eu viajei confortavelmente.

C) Complete com advérbios como é feito no modelo.

- Quem é honesto, age *honestamente*.....
1. Quem é calmo, age .....
  2. Quem é tranquilo, age .....
  3. Quem é gentil, age .....
  4. Quem é rápido, age .....
  5. Quem é correto, age .....
  6. Quem é sério, age .....
  7. Quem é sincero, age .....
  8. Quem é amável, age .....

B) Sublinhe as locuções adverbiais.

1. Sem dúvida, trata-se de uma posição honesta.
2. O estacionamento é à direita.
3. O empório está ao lado da igreja.

### LINGUAGEM ORAL: OUVIR E FALAR



É muito importante saber ouvir e falar, isto é, entender o que se ouve e falar de modo que as pessoas entendam. Por isso você vai encontrar uma série de exercícios que vai ajudá-lo neste aspecto.

Faça esta atividade com atenção e cuidado. O texto "Uma lição prática" é uma história que o grande escritor Erico Veríssimo ouviu da tia. Conte aos colegas uma estória que alguém da sua família lhe contou.

## lição 3

Viajar é muito bom. Este texto conta uma viagem cheia de aventura pelo Rio São Francisco.

### Uma aventura



Até que veio uma noite de temporal. Começou cedo, antes que se acabasse o jantar ficou tudo tão escuro que era igual a uma parede negra ao nosso redor. O vento assobiava doído, parecia soprar de todos os lados.

Tiveram que desenrolar e atar as cortinas de lona do salão e assim mesmo a água vinha açoiar lá dentro, como se fosse o próprio vento se desmanchando em chuva.

O comandante largou o talher, pediu licença e se levantou da mesa. Passou um tempo lá em cima, todos nós esperando, enquanto o vento continuava a chicotear as cortinas, a água lançando barufos que eram como areia grossa em cima da lona; um instante e outro se entrevia aquele clarão de relâmpago ao rio, e os trovões estalavam bem em cima de nós, abalando o navio.

Não sei como o piloto ainda enxergava o caminho no meio da chuva, do vento e da noite negra. O navio parecia assustado e aos poucos entendemos

que ele deixava o meio do rio e se desviava para o lado, em procura da margem.

E então de repente rebentou um ruído de galharia quebrada, como se o navio estivesse entrando de terra adentro, abrindo caminho pelo mata. Foi aquele pavor, umas mulheres gritaram, eu segurei o braço de Estrela; Estrela agarrou-se com Seu Brandini que, de beico branco, dizia:

— Cuidado, parceiro, por terra não!  
Mas então os sapatos brancos do Comandante apareceram no alto da escada, e ele desceu rápido, apressado em tranquilizar os passageiros:

— Não se assustem, não é nada. É só a roda quebrando a ramarra, no barranco.

E como a gente não entendia, a explicação parecia até piorar a situação, ele continuou falando com o seu sorriso calmo de dono da casa:

— Não estão vendo o temporal? O Velho Chico está zangado. Por segurança encoste o navio no barranco, atraquei, e vamos dormir parados.

Raquel de Queiroz

### CONHECENDO PALAVRAS

Complete os dadinhos fazendo corresponder as palavras sinônimas, conforme modelo.

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> atar     | <input type="checkbox"/> sacudindo      |
| <input type="checkbox"/> açoiar   | <input type="checkbox"/> amarei à terra |
| <input type="checkbox"/> barufos  | <input type="checkbox"/> via através de |
| <input type="checkbox"/> entrevia | <input type="checkbox"/> prender        |
| <input type="checkbox"/> abalando | <input type="checkbox"/> dar pancada    |
| <input type="checkbox"/> atraquei | <input type="checkbox"/> gotas de água  |

### ESTUDO DO TEXTO


#### Entendimento

- O temporal começou
  - antes do almoço.
  - antes do fim do jantar.
- Encontre no 1º parágrafo palavras ou frases que comunicam a violência do temporal.
 

*Para tudo abaixo, o vento, o mar revolto, a chuva, a chuva de dentro de todos os lados.*
- As pessoas atingidas pelo temporal estão
  - em um avião.
  - em terra.
  - em um navio.
- No texto aparecem duas palavras que indicam pessoas que trabalham no navio. Estas palavras são:
  - comandante e piloto.
  - mestre e marinheiro.
- Por causa da chuva, do vento e da noite negra, o navio
  - ancorou no meio do rio.
  - se desviou para a margem.
- Como se comportaram os passageiros ao ouvirem o ruído da galharia?
 

*Fora aquele ruído de galharia, não se mexeram.*
- O que disse o Comandante, assim que desceu a escada, para tranquilizar os passageiros?
 

*Tranquilizem-se, não se preocupem.*



#### Análise

- O texto é uma *narrativa* (narração; descrição).
- O fato mais importante do texto é:
  - O Comandante usava sapatos brancos.
  - O nervosismo de Seu Brandini.
  - O temporal.
- Onde acontece a ação do texto?
 


*no navio*
- Quais as personagens que participam do texto?
 

*Seu Brandini, Piloto, Estrela, passageiros, a autora, Seu Brandini.*
- Qual das personagens age com calma e inteligência?
  - Seu Brandini.
  - Estrela.
  - O Comandante.
- Numere a ordem dos acontecimentos.
  - O navio procura a margem.
  - Ouve-se um ruído de galharia e as pessoas se apavoram.
  - Vem uma noite de temporal.
  - O Comandante se levanta da mesa.
  - O Comandante tranquiliza os passageiros.

8. O que você entende quando a autora diz: "O Velho Chico está zangado?"  
*Ele estava zangado porque estava bravo por causa do temporal.*

### COMUNICAÇÃO: CODIFICADOR

Você vive num mundo em que a Comunicação é cada vez mais importante. Assim, é preciso que você conheça o fenômeno da Comunicação para conhecer melhor o mundo em que vive. Observe a situação de Comunicação criada no visual.



- Ao dar o aviso à classe, o professor está
  - transmitindo uma informação.
  - recebendo uma informação.
- Quando o professor dá o aviso, ele é então o porque está transmitindo uma informação.

O elemento que transmite uma informação chama-se CODIFICADOR.

#### Atividade

Agora, crie em seu caderno uma situação de Comunicação, conforme você aprendeu, e diga quem é o codificador.

#### Treinamento Lingüístico

Conte quantos fonemas e quantas letras tem cada palavra e escreva no quadro o seu número, como é feito no modelo.

| Palavras | Fonemas | Letras |
|----------|---------|--------|
| parede   | seis    | seis   |
| lona     | .....   | .....  |
| piloto   | .....   | .....  |
| mato     | .....   | .....  |
| navio    | .....   | .....  |
| nada     | .....   | .....  |
| pavor    | .....   | .....  |
| alto     | .....   | .....  |
| lado     | .....   | .....  |
| braço    | .....   | .....  |

Complete na sequência normal.

a \_ d \_ g \_ \_ \_ l \_ n \_ o \_ \_ r \_ f \_ u \_ \_ \_

Letras que não pertencem ao nosso alfabeto, mas que são muito usadas: \_ w \_ , \_


Ponha na ordem alfabética como no modelo.

|        |          |          |
|--------|----------|----------|
| noite  | temporal | jantar   |
| escuro | parede   | redor    |
| vento  | se       | doido    |
| lado   | açoiar   | barranco |

- apoiar*
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

### LINGUAGEM ORAL: OUVIR E FALAR

Faça esta atividade com bastante atenção, pois é muito importante. Conte a seus colegas se você gosta de chuva, se você já viu um temporal e como aconteceu.



### PESQUISA

A pesquisa é muito importante para aumentar os nossos conhecimentos. Procure responder com capricho as pesquisas apresentadas neste livro. Para conseguir as informações desejadas, você poderá consultar enciclopédias e outros livros na biblioteca da sua escola ou da sua cidade.

A Academia Brasileira de Letras é uma sociedade que reúne alguns dos maiores escritores do Brasil. Por isso você precisa conhecer alguns fatos sobre ela que é parte integrante da Cultura Brasileira.

- Quando foi fundada a Academia?  
*20-07-1894*
- Qual foi o primeiro presidente da Academia?  
*Joaquim Nabuco*
- Quanto são os escritores que formam a instituição?  
*são 40 autores*
- Qual foi a primeira mulher eleita para a Academia?  
*Luiz de Queiroz*
- Quem é o atual presidente?  
*Austrígio de Almeida*

## Anexo C – Montagem e desmontagem de textos

SARGENTIM, Hermínio G. **Montagem e desmontagem de textos**. 5ª série do Ensino de Primeiro Grau. Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas do Ministério da Educação. 1981.

texto 1



introdução

O texto que você irá ler foi retirado do livro "As Curtições de Pitu", escrito por Elias José. É a história de um garoto que mora numa cidade do interior. Pitu não é nenhum super-herói, é um menino simples como todos os outros de sua idade. Ele brinca, ele ri, ele chora, ele estuda, ele ama. O texto selecionado para análise capta um desses momentos da vida de Pitu.

**O bilhete do amor**

Logo que colocou os objetos embaixo da carteira, Pitu encontrou o bilhete. Leu, ficou vermelho, colocou no bolso, não mostrou pra ninguém. De vez em quando, mordia-lhe uma curiosidade grande, uma vontade de raler pra ter certeza. Era uma revelação que ele não estava esperando. Não podia dizer que estivesse achando ruim, pelo contrário. . . Ele estava com vontade de olhar pra trás, para as últimas carteiras e procurar uma resposta com o olhar. Era um tímido e não se encorajava. A professora explicava num mapa as regiões do Brasil e ele viajava em rumo diferente.

Elias José, *As Curtições de Pitu*

**COMENTÁRIOS**

1. Embaixo de - debaixo de, sob.
2. Encontrou - achou, deparou-se com, defrontou-se, deu de cara com.
3. Ficou vermelho - enrubescer, corou, ruborizou-se.
4. De vez em quando - às vezes, vez por outra.
5. Vontade - desejo, anseio.
6. Esperando - aguardando, contando com.
7. Dizer - falar, afirmar, assegurar.
8. Tímido - acanhado, recioso.
9. Viajava em rumo diferente - pensava em outras coisas, divagava; sonhava.

Orientações só incluídas no livro do mestre.

Fundamentação - O texto concretiza as inúmeras regras do código linguístico...

Na Desmontagem do texto, elegemos alguns aspectos a partir dos quais o leitor "captará" a sua organização...

Na 2ª e 3ª séries, trabalharemos sobretudo com textos narrativo-descritivos...

A seleção e a progressão dos textos que compõem este livro obedecem fundamentalmente à presença desses aspectos em que é focalizada a personagem...

Nessa primeira unidade destacamos as ações da personagem por três motivos: 1) É o aspecto mais presente num texto narrativo...

Objetivos - Análise dos componentes de um texto narrativo. Identificar a personagem de um texto narrativo...

DESMONTAGEM do texto

PERSONAGEM

- 1. O autor do texto nos conta um momento da vida de uma pessoa? Qual o nome dessa pessoa?
2. Como você definiria essa pessoa?
3. Pitu é uma pessoa inventada pelo autor do texto...

O QUE A PERSONAGEM FAZ

Veja este trecho:

"Logo que colocou os objetos embaixo da carteira, Pitu encontrou o bilhete."

Nesse trecho, o autor nos conta o que a personagem faz.

Table with columns PERSONAGEM and O QUE ELA FAZ. Row: Pitu colocou os objetos embaixo da carteira, encontrou o bilhete.

Para a redação de uma história, o autor nos conta o que a personagem faz.

- 4. Quando Pitu encontrou o bilhete?
5. Ao encontrar o bilhete, a personagem realiza duas ações. Quais?
6. Em que momento do texto o autor informa que Pitu pretende guardar segredo do bilhete?
7. Transcreva a frase que descreve a reação de Pitu ao ler o bilhete.

O QUE A PERSONAGEM PENSA

Para contar uma história, o autor nos informa também o que a personagem pensa.

- 8. Pitu queria olhar para trás. a) Com que finalidade?
9. Complete o pensamento de Pitu:
10. Após ter lido o bilhete, Pitu não conseguiu prestar atenção à aula.

Comentar o emprego das retificações: supressão de uma determinada ideia...

RESUMO

11. Você observou que o autor, para construir o texto, apresentou ao leitor a personagem Pitu...

Entre as várias ações e pensamentos da personagem, existem alguns mais importantes, que formam o resumo do texto.

Table with columns PERSONAGEM and O QUE ELA FAZ. Row: Pitu descobriu do bilhete, provocou a curiosidade, conseguiu prestar atenção à aula.

ESTILO

A língua nos oferece várias possibilidades para transmitirmos uma mesma informação. Nesse item - Estilo - você será solicitado a desenvolver algumas dessas possibilidades.

- 1. Observe: A) Mordia-lhe uma vontade de ler outra vez para ter certeza. B) Mordia-lhe uma vontade de reler para ter certeza.
2. Observe: O autor empregou a segunda possibilidade para transmitir repetição de uma ação...

Fundamentação - Neste item - Estilo - não pretendemos desenvolver noções de estilo literário...

Objetivo - Oferecer ao aluno diferentes formas de comunicação linguística. Condição - Variantes estilísticas.

MONTAGEM de textos

PALAVRAS DE AÇÃO

1. Na sua vida, você realiza muitas ações. Para transmiti-las, você utiliza principalmente palavras de ação. Imagine uma série de ações possíveis que um aluno pode realizar durante uma aula e escreva-as no espaço abaixo.

Table with columns PERSONAGEM and AÇÕES. Row: Aluno Escreve, lê, levanta-se.

2. Transmite uma informação a respeito de cada personagem, utilizando palavras de ação.

Table with columns PERSONAGEM and AÇÃO. Rows: a) A professora explicar; b) O pedreiro construir; c) O médico examinar; d) O menino descobrir; e) O agricultor preparar.

Fundamentação - Em "Montagem de textos", objetivamos oferecer ao aluno elementos de composição de frase e do texto...

Objetivos - Possibilitar ao aluno: identificar as palavras de ação; construir frases a partir de ações sugeridas; construir frases a partir de uma motivação visual.

Na construção das frases solicitadas por este exercício, orientar o aluno para determinar inicialmente a ação da personagem (sujeito)...

Quadro 1 - O que o pássaro está fazendo? Para onde ele está indo? O que ele está procurando? Em que ele está pensando? Etc.



Fundamentação - O texto concretiza as inúmeras regras do código linguístico...

Nos exercícios 2 e 3, pretendemos que o aluno reconheça o vocabulário que oferecemos nos comentários ao lado do texto analisado...

Objetivos - Análise dos componentes de um texto narrativo. Identificar a personagem de um texto narrativo...

- a) O professor solicitou aos alunos que escrevessem outra vez o texto.
b) Achou conveniente refazer o projeto.
c) A menina quis ver outra vez as fotos de sua avó.

3. Substitua a expressão grifada de cada frase por uma única palavra que transmite a mesma ação.

- a) "A professora explicava num mapa as regiões do Brasil e ele viajava em rumo diferente."
b) "Ele estava com vontade de olhar pra trás."
4. O verbo "morder" pode assumir vários significados...



Table with columns FRASE and SIGNIFICADO. Rows: a) O cão mordeu o garoto; b) Não trabalha e vive mordendo os amigos; c) As engrenagens mordiam a máquina; d) Mordia-lhe uma curiosidade grande.



Quadro 2 – Por que o pássaro pôde voar num galinho? (Estava cansado, com fome...) O que ele viu? O que ele pensou? O que ele fez?

Quadro 3 – Como ele entrou no alcapão? (Pode-se sugerir uma série de ações do pássaro até entrar no alcapão: aproximou-se, olhou, hesitou, etc.). O que aconteceu quando ele entrou no alcapão? Como ele se sentiu? O que ele pensou?

Na correção desse exercício, o professor solicitará a alguns alunos que leiam seus textos. A seguir, escolhe um deles, coloca o texto no lousa e junto com os alunos faz comentários e correções. Na avaliação, dois aspectos parecem-nos importantes nesta fase: construção de frases curtas e correção ortográfica.

4. Observe as três ações seguintes:

**Encontrar — ler — colocar**  
Pitu encontrou o bilhete, leu e colocou no bolso.

O autor informou três ações a uma mesma personagem. Faça o mesmo.

a) Sair — ver — abraçar

b) Driblar — chutar — marcar

c) Correr — escorregar — cair

d) Olhar — piscar — sorrir

5. Observe:

**Pitu encontrou o bilhete.**  
**Eu encontrei o bilhete.**

Alteramos a personagem a quem é atribuída a ação. Faça o mesmo.

a) Ele colocou os objetos embaixo da carteira.  
*Eu coloquei os objetos embaixo da carteira.*

b) O menino ficou vermelho.  
*Eu fiquei vermelho.*

c) A professora explicou num mapa as regiões do Brasil.  
*Eu expliquei num mapa as regiões do Brasil.*

12

6. Observe:

**AÇÃO A** **AÇÃO B**




Pitu colocou os objetos embaixo da carteira.  
Pitu encontrou o bilhete.

Para informar que a ação A acontece antes da ação B, o autor empregou as palavras "logo que":

**"Logo que colocou os objetos embaixo da carteira, Pitu encontrou o bilhete."**

Faça o mesmo.






Solicitar aos alunos que informem inicialmente o que acontece em cada quadro:

1. A menina lê uma carta (bilhete).  
2. A menina pula de alegria.

Anotam-se essas frases na lousa. A seguir, acrescenta-se a palavra logo que:

Logo que leu a carta, a menina pulou de alegria.

Use-se o mesmo procedimento para estes quadros:

1. O motorista deu a partida no carro.  
2. O motorista percebeu que o pneu furou.

Logo que deu a partida no carro, o motorista percebeu que o pneu furou.

13

7. Há determinadas ações que são próprias de objetos, animais ou pessoas.

Observe:

O gato **mia**.  
O cachorro **late**.

Relacione as personagens às suas ações características:

| PERSONAGENS  | AÇÕES        |
|--------------|--------------|
| 1. O cavalo  | (6) cricrila |
| 2. A galinha | (5) zumba    |
| 3. O sapo    | (9) muge     |
| 4. A cobra   | (7) ruge     |
| 5. A abelha  | (8) bale     |
| 6. O grilo   | (2) cacareja |
| 7. O leão    | (1) relincha |
| 8. A ovelha  | (3) coaxa    |
| 9. O boi     | (10) fala    |
| 10. O homem  | (4) sibila   |

8. Baseando-se na relação de palavras de ação, complete convenientemente o texto seguinte.

"A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande soluço sacudia —a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo."

(Clarice Lispector, **Tenição**)

sacudia  
vibrava  
estacou  
abriu  
olhavam  
viera  
latir

14

**CRIAÇÃO DE TEXTOS**

1. Narre um lance de uma partida de futebol que termine em gol. Você usará bastantes palavras que transmitem ações das personagens. Nós lhe sugerimos algumas dessas personagens e ações. Escolha aquelas que você julgar necessárias para compor o texto e distribua-as na seqüência que julgar conveniente. Você pode criar outras ações e personagens.

| PERSONAGEM | AÇÃO   |
|------------|--|
| A bola     | bateu na trave.<br>estufou as redes.<br>aninhou-se no canto esquerdo do gol.<br>fez uma curva.   |
| A torcida  | vibrou intensamente.<br>agitou as bandeiras.<br>levantou-se.<br>gritava vibrando.<br>pulou goooooooooo!  |
| O juiz     | apitou.<br>correu para o centro do campo.<br>advertiu os jogadores.<br>mostrou cartão amarelo.   |
| O jogador  | dominou a bola.<br>passou pelo adversário.<br>driblou o adversário.<br>controlou a bola no peito.<br>cabecou.<br>chutou rasteiro.<br>chutou no canto esquerdo. |
| O goleiro  | pulou no canto.<br>escorregou.<br>conseguiu tocar na bola.<br>falhou.<br>defendeu parcialmente.<br>ficou parado no centro do gol                               |

Fundamentação — A produção de textos (redação) deve ser o momento culminante num processo de aprendizagem da língua. Para tanto, é importante que o aluno sintase motivado e seguro para elaboração deste trabalho. O ato de escrita não deve ser uma imposição, mas uma tarefa sumamente gratificante. Ele se tornará "autor de um texto".

Uma das dificuldades que normalmente um aluno enfrenta para elaborar a redação é a ausência de uma orientação. Ela descreve muitas vezes como desenvolver um determinado tema, como contar um determinado fato. Por esse motivo, as propostas de redações são acompanhadas de sugestões e procedimentos que o aluno poderá utilizar.

As orientações que oferecemos no decorrer deste livro dividem-se em dois aspectos:

1º) A **semântica da redação** — Seleccionamos frases, palavras, situações, aspectos da personagem que o aluno poderá utilizar na composição do texto. Por exemplo, essa primeira proposta de redação em que o aluno deve narrar "um lance de uma partida de futebol que termine em gol" é uma orientação semântica do texto, na qual seleccionamos personagens e ações. Conspicua ao aluno criar a sintaxe do texto.

2º) A **sintaxe da redação** — Oferecemos ao aluno a seqüência dos aspectos e ações que serão desenvolvidos. Dividimos o texto em partes ou em parágrafos. Indicamos o que pode ser relatado em cada uma dessas partes.

De posse dessas orientações, esperamos capacitar o aluno a produzir um texto mais rico em informações dentro de uma seqüência lógica.

15

**ORIENTAÇÕES**

Para construir esse texto, imagine-se num campo de futebol e conte o que aconteceu.

Nós lhe sugerimos o seguinte roteiro:

1.<sup>o</sup> parágrafo — Fale da torcida: sua vibração, seus gritos, as bandeiras... Conte a entrada dos times em campo. Se quiser, pode informar o nome dos times.

2.<sup>o</sup> parágrafo — Narre uma jogada que quase termina em gol. Uma torcida vibra e a outra suspira aliviada.

3.<sup>o</sup> parágrafo — Relate o lance que resultou em gol. Focalize a vibração da torcida, dos jogadores. Reproduza sobriedade o que você vê e ouve.

**TÍTULO**

Elabore um texto cuja personagem realize as ações sugeridas. Procure construir para cada ação apenas uma frase. Informe também para algumas ações o modo (como?) e o lugar (onde?) em que aconteceram.

**ACÕES**

Passou  
Olhou  
Parou  
Entrou  
Pedi  
Bebeu  
Pagou  
Saliu  
Cuspiu  
Caiu

16

3. Você sabe o que estava escrito no bilhete que Pitu recebeu? Evidentemente que não. Você só imagina! Quem sabe é Pitu, a menina que escreveu o bilhete e o narrador do texto. Vamos supor que você fosse o narrador e quisesse revelar ao leitor o que continha no bilhete. Escreva-o no espaço abaixo.

**ORIENTAÇÕES**

O bilhete é uma forma de comunicação bastante simples, mas que deve ser clara e precisa.

Há no bilhete três componentes básicos:

1.<sup>o</sup> o nome da pessoa a quem se envia (destinatário);

2.<sup>o</sup> a mensagem transmitida;

3.<sup>o</sup> o nome da pessoa que escreve o bilhete (remetente).

Se quiser, você poderá acrescentar embaixo do nome a data e o horário em que ele foi escrito.

**BILHETE**

(nome do destinatário)

(nome do remetente)

data (horário)

**RELEITURA DA REDAÇÃO**

Quando você faz uma redação, está produzindo um texto. Você é, portanto, um escritor. E o escritor escreve para ser lido. Você não pode escrever só para o professor. Os seus principais leitores são os colegas.

Por isso, procure:

- mostrar seu texto a alguns colegas;
- ler também o texto deles.

Para que seus leitores entendam o que você pretende transmitir, a produção do texto deve ser bem cuidada. Siga, para isso, três etapas:

1.<sup>a</sup> etapa — Faça um levantamento daquilo que pretende escrever.

2.<sup>a</sup> etapa — Redija o texto com total liberdade, sem preocupação em corrigir, alterar, eliminar frases ou palavras.

3.<sup>a</sup> etapa — Releia o texto, alterando e corrigindo. Nesta etapa da redação, o autor passa a ser crítico do próprio texto. Você aos poucos deve se acostumar a realizar esse trabalho de reescrita, pois depende muitas vezes desse trabalho o sucesso de sua redação.

E é evidente que, para reescrever o texto, você, como autor, deve basear-se em alguns critérios. Por isso, antes de passar a limpo a sua redação, isto é, de dar redação definitiva ao texto, confira-o, baseando-se nos critérios oferecidos pela ficha de auto-avaliação.

**Fundamentação** — A fase de reescrita é decisiva para se atingir a produção de um excelente texto. Entendemos por reescrita o processo de leitura crítica, na qual o escritor questiona seu texto no nível da palavra, da frase e da estrutura. A língua nos oferece inúmeras possibilidades para se transmitir uma mesma informação. Ao reescrever um texto, o escritor escolhe aquela possibilidade que é mais adequada, precisa e concisa dentro do contexto.

Temos observado que o aluno não gosta desse tipo de exercício. Para ele, a redação final é o primeiro texto produzido. Se solicitado, pode quando muito "passar a limpo" no tipo de exercício não deve significar o abandono.

Talvez o aluno não goste, porque não tenha sido motivado ou porque lhe foram oferecidos para reescrever o próprio texto.

17

**FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO — 1**

Para cada item presente no texto, marque o valor de pontos correspondente. Para cada item ausente no texto, marque 0 (zero).

| Aspecto formal   | VALOR | PONTOS |
|--|-------|--------|
| 1. A letra é legível.                                    | 2,0   |        |
| 2. Emprega corretamente a letra maiúscula.               | 1,0   |        |
| 3. Emprega o ponto final para marcar o término da frase. | 1,0   |        |
| 4. Separa corretamente as sílabas.                       | 1,0   |        |
| <b>Aspecto gramatical</b>                                |       | 2,0    |
| 5. As palavras estão escritas corretamente.              |       |        |
| <b>Aspecto estrutural</b>                                |       |        |
| 6. Relata o que a personagem faz.                        | 1,0   |        |
| 7. Constrói frases curtas.                               | 2,0   |        |
| Total de pontos: _____                                   |       |        |

Conceito: \_\_\_\_\_ De acordo com o número de pontos que seu texto obteve, atribua-lhe um conceito.

ÓTIMO de 8 a 10 BOM de 5,5 a 7,5 REGULAR de 0 a 5

**ORTOGRAFIA**

Quando escrevemos, transmitimos para as pessoas nossas idéias e emoções. Para sermos compreendidos pelos leitores, é importante escrevermos as palavras corretamente. Por esse motivo, a ortografia, que significa "a correta escrita das palavras", constitui um requisito fundamental na produção de um texto escrito.

Gratar e acentuar corretamente as palavras depende de muito treino. Dessa forma, além dos exercícios de escrita que você desenvolveu na unidade, apresentaremos neste item exercícios específicos para treino ortográfico.

1. **SEPARAÇÃO DAS SILABAS** — A palavra é uma unidade que pode ser dividida em sílabas.

TIMIDO = TI MI DO

palavra sílabas

Divida as sílabas das palavras seguintes:

mapa: ma-pa estava: es-ta-va

vermelho: ver-me-lho encorajava: en-co-ra-ja-va

explicava: ex-pli-ca-va diferente: di-fe-ren-te

certeza: cer-te-za últimas: úl-ti-mas

vontade: von-ta-de bilhete: bi-lhe-te

18

2. **LETRAS MAIÚSCULAS** — Observe o emprego das letras maiúsculas na frase do texto:

"Logo que colocou os objetos embaixo da carteira, Pitu encontrou o bilhete."

O autor empregou a letra maiúscula:

1.<sup>o</sup> no início de frase: "Logo que...";

2.<sup>o</sup> para indicar nome de pessoa: Pitu.

a) Copie as frases seguintes, usando a letra maiúscula para marcar início de frase.

continuaram a caminhar. desceram por uma escadaria grande. quando chegaram aos últimos degraus, avistaram uma cidade muito engraçada. tinha casinhas de telhado vermelho, eram todas pequeninas e feitas de barras de chocolate. os vidros, de apúcar. o chão era todo calçado de tijolinhos de goiabada.

Continuaram a caminhar. Desceram por uma escadaria grande. Quando chegaram aos últimos degraus, avistaram uma cidade muito engraçada. Tinha casinhas de telhado vermelho. Eram todas pequeninas e feitas de barras de chocolate. Os telhados eram de caramelo. Os vidros, de açúcar. O chão era todo calçado de tijolinhos de goiabada.

b) Copie o trecho seguinte escrevendo com letras maiúsculas os nomes de pessoas.

Nós somos cinco: Fábio, Adriana, Pedro Paulo, Eduardo, Lavínia. Eu sou o quarto da lista. Me chamo Eduardo. E bom você saber meu nome, porque nesta história vai entrar tanta criança que dá pra fundir a cuca de qualquer um. Toda vez que você ouvir falar em Eduardo, já sabe, sou eu. As vezes me chamam Edu.

Nós somos cinco: Fábio, Adriana, Pedro Paulo, Eduardo, Lavínia. Eu sou o quarto da lista. Me chamo Eduardo. E bom você saber meu nome, porque nesta história vai entrar tanta criança que dá pra fundir a cuca de qualquer um. Toda vez que você ouvir falar em Eduardo, já sabe, sou eu. As vezes me chamam Edu.


19


## Anexo D – A palavra é sua

LUFT, Celso Pedro; CORREA, Maria Helena. **A palavra é sua**. 5ª série do Ensino de Primeiro Grau. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Scipione, 1996.

# CAPÍTULO 1

Observe a montagem e responda às perguntas de acordo com sua imaginação.





### ATIVIDADE ORAL

1. De que lugar veio a garrafa?
2. Quem lançou a garrafa ao mar?
3. O que você imagina estar escrito na mensagem?
4. Quem encontrou a garrafa? Onde foi?
5. Como a garrafa chegou a esse destino?
6. O que aconteceu depois que a mensagem foi lida?

✓ Agora leia **Garrafa ao mar**, de Ricardo Mariño, que dá sua versão de como as garrafas lançadas ao mar chegam a seu destino.

## GARRAFA AO MAR

Algumas pessoas acreditam que as garrafas jogadas ao mar com uma mensagem em seu interior chegam sozinhas a seu destino. Mas não é bem assim. Uma variedade de polvos, os chamados "Polvos-Mensageiros", na verdade são os que executam essa delicada tarefa.

5 Wilbur Burwill, de Kansas<sup>1</sup>, jogou uma garrafa com uma mensagem numa região do mar da China onde não há destes polvos, e ainda hoje, depois de dez anos, continua esperando que alguém encontre a mensagem e vá resgatá-lo.

10 Margarida Murcha, do México, joga dez garrafas por mês no oceano Atlântico, onde há abundância de polvos-mensageiros, e é feliz porque todas as suas mensagens chegam ao destino e a cada mês ganha novos amigos do mundo todo.

Cada polvo-mensageiro tem uma zona demarcada para percorrer. Os lugares mais visitados por um polvo-mensageiro são, naturalmente, as ilhas desertas. É comum que os naufragos de um navio que afunde em alto-mar cheguem nadando até uma ilha deserta e depois, passado o primeiro momento, joguem uma garrafa ao mar para pedir que alguém os resgate.

15 Às vezes não há garrafas na ilha – é deserta –, e então, com muita paciência, os naufragos têm que fazer um garrafão de barro. Outras vezes não há papel nem lápis; escrevem com um galhinho carbonizado<sup>2</sup> sobre uma pele ressecada de macaco.

Os polvos-mensageiros recolhem a garrafa pegando-a com um dos seus tentáculos. Depois procuram decifrar a mensagem, muitas vezes sem abrir a garrafa, se está for de vidro. Uma vez que sabem qual é a mensagem (se é um pedido de socorro, por exemplo, ou uma declaração urgente de amor), nadam rapidamente até o lugar onde acreditam ser conveniente deixar a garrafa.

Um polvo-mensageiro que encontra uma destas garrafas não consegue ficar tranquilo, nem sequer dormir ou comer, enquanto não deixa a garrafa no lugar correspondente. Uma vez com a garrafa em seus tentáculos, precisa levá-la urgentemente até o lugar indicado no pedido da mensagem, e pode até ficar doente ou morrer de tristeza se não executar sua incumbência.

20 Felizmente, na maioria dos casos os polvos-mensageiros conseguem seu propósito e, por uma característica do seu organismo, cada vez que entregam bem uma garrafa o sorriso do polvo-mensageiro que têm na boca aumenta vários centímetros. Há alguns que ostentam sorrisos extraordinários na cara, a ponto de, só de vê-los, as pessoas começarem a rir sem parar, contagiadas pela felicidade desses polvos-mensageiros.

Ricardo Mariño


1. estado-membro dos Estados Unidos da América.

2. ressecado a carvão.

## INTERPRETAÇÃO DO TEXTO


Ricardo Mariño (pronuncia-se, Marinho) nasceu na Argentina, em 1956, e é considerado uma grata revelação da literatura daquele país.

Escreveu um livro de contos para adultos e vários para crianças, entre eles: **Eulato, Contos ridículos, O sapo mais lindo do mundo, Contos de circo e O mar preferido dos piratas**.



1. Qual o principal assunto do texto? Respostas possíveis: As garrafas lançadas ao mar; O destino das garrafas lançadas ao mar; O trabalho dos polvos-mensageiros.
2. Relacione corretamente personagens a ações:
 

|   |  |
|---|--|
| <p>(A) Wilbur Burwill</p> <p>(B) Margarida Murcha</p> | <p>● Por lançar muitas garrafas num oceano cheio de polvos-mensageiros, tem amigos em todas as partes do mundo.</p> <p>▲ Ainda não se salvou porque onde se encontra não há polvos-mensageiros para entregar garrafas lançadas ao mar.</p> <p>● Joga dez garrafas por mês no oceano Atlântico.</p> <p>▲ Há dez anos espera que encontrem a garrafa lançada ao mar.</p> |
|---|--|
3. O texto informa que Wilbur Burwill espera há muitos anos que encontrem a garrafa que lançou ao mar. Você consegue explicar como o autor sabe do episódio se Wilbur ainda não foi resgatado? Resposta pessoal. Supõe-se que os alunos argumentem que se trata de ficção. Outras respostas, porém, devem ser aceitas, para incentivar a imaginação e a criatividade dos alunos.
4. Por que as ilhas desertas são mais procuradas pelos polvos-mensageiros? Porque é lá que não partir a rede, os naufragos dos navios que afundam em alto-mar. Estes, após algum tempo, jogam ao mar garrafas com mensagens, pedindo socorro.
5. Se não há garrafas, papel e lápis, o que fazem os naufragos para enviar suas mensagens? Eles produzem garrafões de barro, onde colocam mensagens escritas com carvão sobre pele de macaco.
6. Leia a tira abaixo e responda: você sabe o que significa a mensagem S.O.S.? "Save our souls" (Salve nossas almas). S.O.S. é um pedido de socorro de significação universal.



7. Que parágrafos provam que os polvos-mensageiros levam muito a sério a sua função? *Parágrafos 6 e 7.*
8. O que acontece quando os polvos-mensageiros conseguem seu propósito, isto é, quando encontram, decifram e entregam as mensagens? *Por uma característica de seu organismo, seu sorriso aumenta vários centímetros.*
9. Por que algumas pessoas começam a rir sem parar quando recebem garrafas com mensagens dos polvos?
- Porque elas nunca tinham visto polvos entregarem mensagens.
  - Porque a aproximação de polvos-mensageiros causa ataque de riso nos seres humanos.
  - Porque o sorriso de alguns polvos é tão extraordinário que as pessoas são contagiadas por eles.
10. Em sua opinião, **Garrafa ao mar** é um texto: *Respostas possíveis:*
- científico
  - fictício
  - parece científico, mas é fictício.
  - parece fictício, mas é científico.
  - parece científico até o 5º parágrafo; depois – do 6º ao 9º – percebe-se que é fictício.



**ATIVIDADE ORAL**

Dramatização

Personagens: **náufragos, polvos-mensageiros e destinatários das mensagens.**

- O papel dos náufragos será lamentar sua sorte e transmitir aos polvos mensagens para alguém (pais, irmãos, amigos, inimigos, namorado(a), chefe, empregados...).
- Os polvos passam as mensagens para cada destinatário (como as receberam ou alteradas, para tornar o receptor mais feliz ou aflito ou calmo).
- Cada destinatário reage à mensagem recebida de modo diferente: com surpresa, susto, alívio, tristeza, paixão, desmaio... Inventem à vontade!



**A PALAVRA NO CONTEXTO**

Um técnico de televisão conhece a função de cada peça do aparelho. Do mesmo modo, nós também precisamos saber bem o significado das palavras que usamos na fala e na escrita.



**Sinônimos**

Que são sinônimos? São palavras que possuem **quase** o mesmo significado. Esse **quase** faz muita diferença, conforme vamos ver durante o ano. Duas palavras sinônimas são como irmãs gêmeas: só as distingue uma da outra quem as conhece bem, quem convive com elas.

**ATENÇÃO!** Use o caderno para anotar as respostas!

**1. DESTINO** linha 2 Algumas pessoas acreditam que as garrafas jogadas ao mar com uma mensagem em seu interior chegam sozinhas a seu destino.



- Significados**
- aquilo que acontecerá a alguém; futuro:  
O **destino** do náufrago era **incerto**.
  - lugar aonde se dirige alguém ou algo; rumo, direção:  
As garrafas lançadas ao mar nem sempre chegam ao **destino**.
- a. Com que significado **destino** foi usado no texto? Significado 1 ou 2? Com o significado 2.
- b. Procure no dicionário sinônimos e explicações para os seguintes cognatos de **destino**:
- |  |  |
|--|--|
| destinatário   | destinar   |
| <small>aquele a quem se remete ou destina alguma coisa</small> | <small>reservar para uma finalidade/enviar/decidir</small> |

**2. VISAR** linha 14 Os lugares mais **visados** por um polvo-mensageiro são, naturalmente, as ilhas desertas.



- Significados**
- ter por fim ou objetivo; ter em vista:  
A campanha **visava** impedir que se jogasse lixo ao mar.
  - ter em mira; procurar:  
Os jacarés são animais **visados** pelos caçadores.
  - pôr um visto em um documento:  
O passaporte foi **visado** na alfândega.
- a. No texto, qual o sentido da palavra **visados**? *Mirados, procurados.*
- b. O Brasil – juntamente com a Indonésia e o México – é um dos três países mais ricos quanto ao número de mamíferos. É também o campeão na extinção de seus animais.

Explique por que os animais abaixo são tão **visados**. Use o verbo **visar** na sua resposta.



*Sugestão: Eles são visados por causa da pele.*



*Os tartarux são visados porque servem de alimento.*

**3. INCUMBÊNCIA** linha 34 ... e pode até ficar doente ou morrer de tristeza se não executar sua **incumbência**.

**Significado** tarefa, missão, encargo.

Observe a foto abaixo e tente descobrir qual a **incumbência** do navio nela retratado: *Transportar petróleo (é um navio petrolífero).*



**4. PROPOSITO** linha 36 Felizmente, na maioria dos casos os polvos-mensageiros conseguem seu **propósito**...

**Significado** intenção, objetivo.

- O que significa fazer uma coisa de **propósito**? *Por querer/intencionalmente.*
- Na frase **A descoberta da penicilina não foi proposital**, qual o significado do vocábulo **proposital**? *intencional.*

**5. OSTENTAR** linha 38 Há alguns que **ostentam** sorrisos extraordinários na cara, ...

**Significado** mostrar ou exibir com orgulho ou luxo.

Reescreva as frases abaixo, completando-as com as palavras do retângulo:

ostentação    ostentar    ostensivo

- O carnaval é, cada vez mais, uma festa de ... **ostentação**
- O polvo-mensageiro tem um sorriso ... quando cumpre sua missão. **ostensivo**
- Ele gosta de ... sua riqueza. **ostentar**



**A PALAVRA NO DICIONÁRIO (I)**

O dicionário é um instrumento indispensável. Até escritores famosos o utilizam com frequência. Nós o consultamos para:

- aprender o significado das palavras;

O QUE É TENTÁCULO?



- verificar como são escritas;

COMO SE ESCRIVE NAUFRAGO?



- procurar o sinônimo mais apropriado para uma palavra numa frase.

**ATENÇÃO!** Para escrever bem, não é necessário decorar o dicionário. O importante é aprender o significado da palavra no contexto, isto é, na frase. Para isso, é indispensável ler bastante.

### Como consultar o dicionário

Para facilitar a consulta, as palavras aparecem em **ordem alfabética** no dicionário. Veja estas palavras em “desordem” alfabética: garrafa, resgate, mensagem, polvos, naufrago, socorro, ilha, amigos.

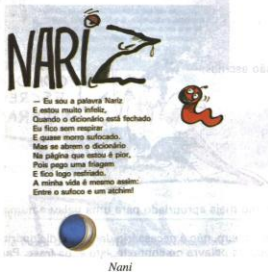
Agora, as mesmas palavras organizadas em ordem alfabética:

amigos  
garrafa  
ilha  
mensagem  
naufrago  
povos  
resgate  
socorro



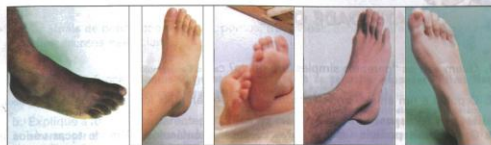
### Exercícios

1. Você sabe o alfabeto de cor e saltado? Responda bem depressa: O x fica entre quais letras? *Entre o v e o z.*
2. Copie no caderno em ordem alfabética: oceano, abundância, barro, garraão, região, tentáculos, destino, papel, maçaco, felicidade.
3. Encaixe a palavra lápis na lista acima. Utilize seu caderno. *Entre garraão e maçaco.*
4. Veja como se sente o nariz no dicionário...



14

Como se sente o pé no dicionário?



Escolha um dos pés e depois produza um pequeno texto ou poema respondendo à pergunta acima.



### LEITURA SUPLEMENTAR

Leia o texto abaixo e depois responda às perguntas que seguem:



### O POLVO

O polvo é parente de animais simples como os caracóis e os caramujos. Ele faz parte dos *moluscos*, ou seja, animais sem vértebras que, em geral, vivem em conchas.

Mas que distância entre um polvo e um caramujo! O polvo não sabe falar nem ler (também seria demais), mas faz coisas incríveis. Ele é um caçador mais competente que muitos animais vertebrados. Seus oito tentáculos lhe servem de mãos ou pés, conforme a necessidade. Isso lhe traz uma série de vantagens. Se fosse músico, por exemplo, poderia tocar vários instrumentos ao mesmo tempo.

Quando não está caçando, o polvo recolhe-se sozinho em sua toca, para onde leva não só suas presas, como também tudo o que encontra no oceano, como latas, sapatos, pedaços de madeira e vidros. E lá fica manipulando e examinando os objetos com curiosidade de cientista. Isso levou os biólogos a fazer experiências para testar a inteligência dos polvos. Numa delas, colocaram uma lagosta no interior de um vidro com tampa furada. Pois o danado conseguiu enfiar um dos tentáculos pelo orifício da tampa, arrancou-a e almoçou a lagosta, para espanto e certa inveja do cientista, que também aprecia lagosta.

É claro que o autor de nosso texto exagerou um pouco naquelas histórias das garrafas. Mas que os polvos são curiosos e espertos, isso eles são!

Avelino Antônio Correa



15



### ATIVIDADE ORAL

1. Quem são os “parentes simples” do polvo? *Caracóis e caramujos.*
2. O polvo é um animal **invertebrado**. Cite outros animais invertebrados. *Ostra, minhoca, caracão, aranha, gafanhoto, estrela-do-mar...*
3. O que mais poderia fazer o polvo com seus tentáculos, além de tocar vários instrumentos ao mesmo tempo? *Resposta pessoal.*
4. Que “elogios” o autor faz ao polvo? *Que ele é inteligente, esperto e curioso.*
5. Você já experimentou carne de polvo? O que achou de seu sabor? *Resposta pessoal.*
6. Que semelhanças e diferenças há entre os textos **Garrafa ao mar** e **O polvo**? *Ambos falam sobre polvos; o primeiro, porém, aborda o comportamento do polvo de modo fictício, imaginário, enquanto o segundo baseia-se em dados científicos.*



### SALA DE REDAÇÃO

Esta seção é a mais importante do capítulo. Aqui você pratica a arte de escrever. O sucesso depende de seu esforço.

Muitos desistem de aprender a escrever já nas primeiras tentativas. Por quê? Porque não sabem que até os escritores famosos “trabalham” muito o que escrevem. “Trabalhar” um texto é corrigi-lo até ele ficar bom. Em geral, os escritores reescrevem seus textos muitas vezes.

### I. Análise do texto

Para que você se habitue a trabalhar suas redações, vamos treiná-lo com o texto que estamos estudando.

1. Reescreva esta frase com um só verbo: “Os polvos-mensageiros **recolhem** a garrafa **pegando-a** com **dos** seus tentáculos.” (linhas 23/24). *Os polvos-mensageiros pegam a garrafa com um de seus tentáculos.*
2. Tente simplificar esta frase: “... cada vez que entregam bom uma garrafa o sorriso do polvos-mensageiro que têm na boca aumenta vários centímetros.” (linhas 36/38). *A oração que têm na boca pode ser tirada sem prejuízo para a clareza da frase.*

16

3.

Os sinais de pontuação (vírgulas, pontos, travessões, aspas e parênteses) tornam os textos escritos mais claros.

- a. Explique a função destas vírgulas: “Uma variedade de polvos, os chamados “Polvos-Mensageiros”, na verdade são os que executam essa delicada tarefa.” (linhas 3/4). *Isolam o apêndice. Sem elas, a frase ficaria confusa.*
- b. Explique a função dos parênteses: “Uma vez que sabem qual é a mensagem (se é um pedido de socorro, por exemplo, ou uma declaração urgente de amor), nadam rapidamente até o lugar onde acreditam ser conveniente deixar a garrafa.” (linhas 25/28). *Elas isolam uma oração explicativa, impedindo que a frase fique obscura.*

### II. Aquecimento

Antes de começar a escrever, é bom fazer um exercício de aquecimento igual aos dos atletas. Pegue um rascunho e descreva rapidamente uma ilha fantástica.

O polvo tem tantos braços que nem sabe quantos tem. Pode dar milhões de abraços nos peixes que ele quer bem.

Milton Camargo



Os textos que seguem o Aquecimento não têm objetivo definido. Sugermos deixá-los como leitura espontânea.

### III. Redação individual


Em todos os capítulos, há várias sugestões para redação; fica a critério do professor selecionar uma das propostas ou deixar a escolha para o aluno.

#### Sugestões para redação

1. Mensagem em garrafa  
Você naufragou! Resta escrever uma mensagem. Ela deve conter as informações essenciais: onde você está, o que lhe aconteceu, o recado e sua identificação. Faça uma mensagem diferente e criativa. *Sugestão ao professor: para criar um clima de troca de mensagens entre os alunos, pedir que troquem entre si as mensagens que produziram. Improvisar “garrafas” para o envio.*
2. Você conhece a história de Robinson Crusoe? É um dos naufragos mais conhecidos da literatura. Ele viveu numa ilha durante 28 anos, dois meses e dezoito dias! A maior parte desse tempo, sozinho. Apenas no final desse período, encontrou o índio “Sexta-Feira”.  
Imagine agora que você e um amigo naufragaram e acabaram numa ilha deserta. Narre o naufrágio, descreva a ilha (o que havia lá?) e conte como sobreviveram durante dois dias, até serem resgatados.  
Invente situações curiosas; pode inspirar-se em livros ou filmes de aventura. Escreva um final surpreendente e dê um título interessante para seu texto.

17

3.



**MUNDO ANIMAL**

**UTILIZE OS SERVIÇOS DOS POMBOS-CORREIO**


Os pombos-correio têm excelente senso de orientação e voam uns cinquenta quilômetros por hora. Por isso, há milhares de anos são aproveitados no transporte de correspondência.

Que mensagem você mandaria por um pombo, se... (escolha uma das alternativas):

- ... estivesse perdido na floresta Amazônica?
- ... durante uma guerra descobrisse que a cidade vizinha seria bombardeada dali a cinco horas?
- ... o seu melhor amigo estivesse a bordo de um navio, em pleno alto-mar, sem outros meios de comunicação?

Qualquer que seja a proposta escolhida, siga este roteiro:

- Pense bastante antes de começar a escrever.
- Pegue o rascunho e comece a escrever o texto, de acordo com a proposta.
- Antes de passar a redação a limpo, você precisa "trabalhá-la":
  - Veja se é possível mudar o final da história para torná-la mais interessante.
  - Corte as palavras ou frases que não fazem falta à história.
  - Examine cada palavra para ver se é possível trocá-la por outra mais adequada.
  - Observe se a grafia das palavras está correta.
  - Apresente um trabalho bem limpo e bonito!




**SEGUINDO ESSAS ORIENTAÇÕES, VOCÊ FARÁ UMA BOA REDAÇÃO!**

18

**GRAMÁTICA**

### I. Frase



Falando ou escrevendo, você usa frases para se fazer entender. As redações são compostas de frases. Por isso, quem quer aprender a escrever deve começar por fazer frases claras e corretas.

**O que é frase?**

Frase são palavras ou grupos de palavras que transmitem uma mensagem e possuem sentido completo. Na escrita, a frase começa com letra maiúscula e termina com ponto-final (.), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!), dois-pontos (:), ou reticências (...).

**São frases:**

Vou jogar dez garrafas.  
Cuidado!  
Cada polvo-mensageiro tem uma zona demarcada.

As frases podem ser formadas:

- por uma só palavra:
  - Acheii!
  - Polvos?!
  - Atenção!
- várias palavras, entre as quais **pode** ou **não** existir um verbo:
  - **sem verbo** (frases nominais)
    - Que chuva...
    - Bom dia para todos.
    - Chegada de naufragos.

19

• **com verbo** (frases oracionais)

Polvo não tem osso?

Alguns polvos ostentam sorrisos extraordinários.



Proibido naufragar aqui.

Frase com verbo é chamada de oração.

### Exercícios

- Escreva no caderno três frases compostas de uma só palavra. *Resposta pessoal.*
- Separe as frases abaixo em duas colunas. Na primeira, anote as frases sem verbo, e na segunda, as orações (frases com verbo):
  - O naufrago morreu de velho...
  - Oh, que maravilha de ilha!
  - Chamem o comandante!
  - Silêncio!
  - Não estou assustado, marinheiro.
  - Meu irmão viajou ontem para Manaus.
  - Tudo calmo, nada de novo.
  - À direita, voltar!

Frases sem verbo: b, d e g. Frases com verbo (orações): a, c, e, f e h.
- Copie das tiras abaixo apenas as frases nominais.

1ª tira: Que tédio/Tédio; 2ª tira: Tédio... Garfield, hora de almoçar! Que dor... Dor.

- Escreva no caderno duas frases com verbo e duas sem verbo. *Resposta pessoal.*

20

### II. Tipos de frases

|                      |  |                         |
|----------------------|--|-------------------------|
| <b>Afirmativa</b>    | Os polvos-mensageiros decifram as mensagens. Fiquei a ver navios. Margarida tem centenas de amigos estrangeiros. |                         |
| <b>Interrogativa</b> | Você acredita em polvos-mensageiros? Que ilha é esta? De onde você veio?   | sempre com (?) no final |
| <b>Exclamativa</b>   | Estou faminto! Que mensagem mais estranha! Como é tarde!   | sempre com (!) no final |
| <b>Imperativa</b>    | Nade mais rapidamente. Deixe o polvo sossegado. Faça uma jangada.  |                         |
| <b>Negativa</b>      | No mar da China não há destes polvos. Eles não encontraram o tesouro enterrado. Não como há dois dias.           |                         |

Note que podemos combinar diferentes tipos de frase numa só. Veja:

- imperativa e exclamativa: **Pare** já com isso!
- imperativa e negativa: **Não deixe** de trancar a porta.
- imperativa, negativa e exclamativa: **Não pare** de remar!

### Exercícios

- Passa estas frases para a negativa:
  - Pare de correr! *Não pare de correr!*
  - Esqueça o que lhe contei. *Não esqueça o que lhe contei.*
  - Amanhã escreverei mais mensagens. *Amanhã não escreverei mais mensagens.*
  - Esperem por mim! *Não esperem por mim!*
  - A ilha é pequena. *A ilha não é pequena.*
  - Ontem choveu muito. *Ontem não choveu muito.*
- Identifique os tipos de frases abaixo:
  - Não coma essas frutinhas silvestres! *Negativa/Imperativa/Exclamativa.*
  - Amanhã farei o reconhecimento da ilha. *Afirmativa.*
  - Você já comeu salada de polvo? *Interrogativa.*
  - Aquele naufrago não come moluscos. *Negativa.*
  - Como são inteligentes os polvos-mensageiros! *Exclamativa.*

A palavra ou as palavras que não transmitem uma mensagem completa não formam frases. Veja os exemplos:

Margarida e o marinheiro são.  
O polvo, pesquisado pelo cientista.

21


3. Copie as alternativas que formam frases:

- No ano passado a tripulação de barco foi.
- Há dois anos visitei a bellissima ilha do Mel, no Paraná.
- Quando eu tinha oito anos.
- Por favor!
- Ele é um marinheiro de primeira viagem.
- Gooodo!
- Escriba bem quem faz frases claras e bonitas.

4. Reescreva as não-frases abaixo no caderno, acrescentando palavras que as transformem em frases. As respostas são apenas sugestões.

- O polvo e o golfinho ... são muito divertidos.
- Quando recebemos a garrafa ... ficamos cheios de esperança.
- Precisamos ... construir uma cabana.
- Não vou de barco porque ... vai cair uma tempestade.
- Se eu for ... avisarei antes.

5. Agora formule oralmente uma frase e uma não-frase para o balão do gato. Resposta pessoal.



6. Reescreva o texto abaixo no caderno, organizando-o em frases. Determine onde começa e termina cada frase, utilizando letras maiúsculas para iniciá-las e a pontuação correta:

**O POLVO**

O polvo é um molusco sem concha que vive no mar. Tem o corpo em forma de saco, e oito membros chamados tentáculos, com que agarrar as coisas. Há muitas espécies de polvo, e os maiores chegam a medir até 12 metros de comprimento. A sua carne é comestível; algumas pessoas o apreciam em saladas ou risotos.

7. Organize as palavras dos círculos e forme frases com elas no caderno:

- ocupam, cavidades, nas, polvos, rochas
- O, é, forte, como, a, aço, noite, e, frio, como, a
- Pacífico, gigante, do, animal, O, polvo, é, tímido, é, um, brincalhão, curioso

Os polvos ocupam cavidades nas rochas.

O polvo é forte como o aço e frio como a noite. (Victor Hugo).

O polvo do Pacífico é um animal gigante, tímido, curioso e brincalhão.



8. Forme frases no caderno, unindo cada retângulo da esquerda com um da direita.

- Os piratas
- A Ilha de Fernando de Noronha
- O fundo dos oceanos
- O polvo
- A Ilha da Páscoa, no Chile

- é tímido, apesar do tamanho.
- pertence ao Brasil.
- saqueavam os navios em alto-mar.
- é cheia de mistérios.
- é o cemitério dos navios naufragados.

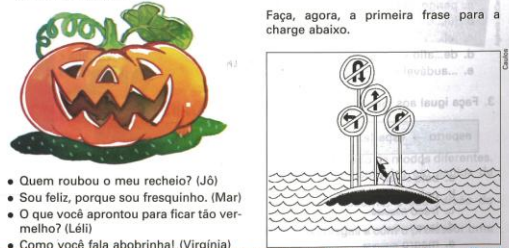
9. Frases criativas

Escriba, no seu caderno, uma frase interessante ou engraçada para cada ilustração abaixo. Leia antes as que já foram escritas por outros alunos:

- Tomou muito sol, polvo? (Fábio)
- Pra ser tão velho assim, até que você tem pouca ruga... (Márcia)
- Mãe, eu disse que queria o polvo mal-passado! (Roberto)
- Vou fugir da escola! (Melissa)
- Até que enfim, férias! (Milene)
- Vou estudar na casa da Mariquinha. (Tati)

Faça, agora, a primeira frase para a charge abaixo.



- Quem roubou o meu recheio? (Jô)
- Sou feliz, porque sou fresquinho. (Mar)
- O que você aprontou para ficar tão vermelha? (Léti)
- Como você fala abobrinha! (Virgínia)

Ao professor: Esta atividade agrada muito aos alunos e pode ser feita outras vezes. Veja a explicação deste recurso no Manual do Professor.

**TREINO ORTOGRÁFICO**

**Fonema /z/**

Leia com atenção:

Na ilha de~~s~~erta havia troncos carbonizados.

som de z                      som de z

z                                      z

Você observou que a letra s às vezes tem som de z. O s tem som de z quando está entre vogais.

**Exercícios**

1. Retire do retângulo as palavras escritas com s que tenham som de z. Depois, escreva-as no caderno.

socorro - princesa - selva - visados - portuguesa  
 coisa - confuso - pessoa - sorriso - ressecado  
 sinal - passado - casamento - mensagem - dose

2. Reescreva as palavras, completando-as com s ou z:

|                 |                       |                 |
|-----------------|-----------------------|-----------------|
| a. perigo...o s | f. re...gate s        | l. bra...a s    |
| b. jul...o z    | g. so...inho z        | m. tra...er z   |
| c. feli... z    | h. atravé... s        | n. pi...adela s |
| d. de...afio s  | i. ...igue...ague s/z | o. va...ilha s  |
| e. ...audável s | j. cru...ada z        | p. poeti...a s  |

3. Faça igual aos modelos:

|                     |                         |
|---------------------|-------------------------|
| esperto → esperteza | tímido → timidez        |
| a. belo beleza      | f. macio maciez         |
| b. pobre pobreza    | g. estúpido estupidez   |
| c. fraco fraqueza   | h. rápido rapidez       |
| d. leve leveza      | i. mesquinho mesquinhez |
| e. magro magreza    | j. sensato santedez     |

22

23

## Anexo E – Português: Linguagens

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 5ª série do Ensino Fundamental. 1ª ed. São Paulo, 1998.



**UNIDADE 2  
NO CAMINHO DA  
FANTASIA**

Fadas e bruxas, príncipes e dragões, princesas e duendes, super-heróis e bichos que falam têm encantado crianças de todos os tempos, no mundo inteiro.

Em contos de fadas, fábulas, lendas, histórias em quadrinhos, etc., essas personagens vivem incríveis aventuras, criadas pelos povos através dos tempos, na tentativa não só de explicar o mundo em que vivemos, mas também de nos divertir, nos emocionar, nos ensinar e, às vezes, até nos aterrorizar.

Algumas dessas histórias nos despertam um interesse momentâneo e passageiro, mas muitas, muitas delas ficam em nós para sempre.

Nesta unidade, você vai ler algumas delas e vai também criar suas próprias histórias.

60

**FIQUE LIGADO!  
PESQUISE!**

Para você conhecer e se encantar, eis algumas sugestões:

**VÍDEOS**

- ✓ *A Bela e a Fera* — É uma das mais famosas histórias de todos os tempos: a jovem Bela, ao procurar o pai desaparecido, acaba prisioneira no castelo da Fera. O amor entre os dois mostra-nos que a verdadeira beleza está dentro de nós.
- ✓ *O mágico de Oz* — Dorothy, uma menina que vive com os tios numa fazenda, é levada por um ciclone para a terra lendária de Oz. Ajudada por um espantalho, um leão medroso e um homem de lata, ela procura o caminho de volta.
- ✓ *Aladdin* — É a história de um jovem esperto que, depois de esfregar uma lâmpada mágica, encontra um gênio mágico, capaz de satisfazer todos os seus desejos.

**LIVROS**

- ✓ *Coleções: Era uma vez... Grimm, Era uma vez... Perrault, Era uma vez... Andersen (Kuarup); Histórias de sempre (Scipione); Baú de Histórias (Atual); Mitos e lendas (Ática).*
- ✓ *Fábulas do mundo inteiro (Círculo do Livro); Fábulas e histórias diversas e O saci, de Monteiro Lobato (Brasiliense); Fábulas de Esopo (Companhia das Letrinhas).*
- ✓ *Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (Ática).*

**PESQUISAS**

- ✓ Procure conhecer, em enciclopédias e livros especializados, alguns personagens do folclore brasileiro: Iara, Caipora, Saci-Pererê, Curupira, Lobisomem e Cuca. Se puder, crie cartazes com textos e desenhos sobre eles e exponha-os na classe ou no mural da escola.

61



## CAPÍTULO 1 ERA UMA VEZ...

Você certamente conhece alguns contos de fadas, como Cinderela, A bela adormecida, Branca de Neve e os sete anões. Essas histórias, contadas oralmente de geração para geração, sofreram modificações ao longo do tempo. É por isso que, hoje, encontramos várias versões de uma mesma história. O conto que você vai ler a seguir é a versão que o escritor francês Charles Perrault deu à história de Chapeuzinho Vermelho.

### O CHAPEUZINHO VERMELHO

Havia, numa cidadezinha, uma menina que todos achavam muito bonita. A mãe era doida por ela e a avó ainda mais. Por isso, a avó mandou fazer um pequeno capuz vermelho que ficava muito bem na menina. Por causa dele, ela ficou sendo chamada em toda parte de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia em que sua mãe tinha preparado umas tortas, disse para ela: — Vai ver como está passando sua avó. Pois eu soube que ela anda doente. Leva uma torta e este potezinho de manteiga.

Chapeuzinho Vermelho saiu em seguida para ir visitar sua avó, que morava em outra cidadezinha. Quando atravessava o bosque, ela encontrou compadre Lobo, que logo teve vontade de comer a menina. Mas não teve coragem por causa de uns lenhadores que estavam na floresta.

O Lobo perguntou aonde ela ia. A pobrezinha, que não sabia como é perigoso parar para escutar um lobo, disse para ele:

— Eu vou ver minha avó e levar para ela uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe está mandando.

— Ela mora muito longe? — perguntou o Lobo.  
— Oh! Sim — respondeu Chapeuzinho Vermelho. — É pra lá daquele moinho que você está vendo bem lá embaixo. É a primeira casa da cidadezinha.

— Pois bem — disse o Lobo —, eu também quero ir ver sua avó. Eu vou por este caminho daqui e você vai por aquele de lá. Vamos ver quem chega primeiro.

O Lobo pôs-se a correr com toda a sua força pelo caminho mais curto. A menina foi pelo caminho mais longo, distraindo-se a colher avelãs, correndo atrás de borboletas e fazendo ramalhetes com as florzinhas que encontrava.

O Lobo não levou muito tempo para chegar à casa da avó. Bateu na porta: toc, toc.

— Quem está aí?



62

— É sua neta, Chapeuzinho Vermelho — disse o Lobo, mudando a voz. Eu lhe trago uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe mandou pra você.

A bondosa avó, que estava de cama porque não passava muito bem, gritou: — Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

O Lobo puxou a tranca e a porta se abriu. Ele avançou sobre a pobre mulher e devorou-a num instante, pois fazia mais de três dias que não comia. Em seguida, fechou a porta e foi-se deitar na cama da avó. Ficou esperando Chapeuzinho Vermelho, que, um pouco depois, bateu na porta: toc, toc.

— É sua neta, Chapeuzinho Vermelho, que traz uma torta pra você e um potezinho de manteiga que minha mãe lhe mandou.

O Lobo gritou para ela, adocicando um pouco a voz: — Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

Chapeuzinho Vermelho puxou a tranca e a porta se abriu.

O Lobo, vendo que ela tinha entrado, escondeu-se na cama, debaixo da coberta, e falou: — Ponha a torta e o potezinho de manteiga sobre a caixa de pão e venha se deitar comigo.

Chapeuzinho Vermelho tirou o vestido e foi para a cama, ficando espantada de ver como sua avó estava diferente ao natural. Disse para ela:

— Minha avó, como você tem braços grandes!

— É pra te abraçar melhor, minha filha.

— Minha avó, como você tem pernas grandes!

— É pra correr melhor, minha menina.

— Minha avó, como você tem orelhas grandes!

— É pra escutar melhor, minha menina.

— Minha avó, como você tem olhos grandes!

— É pra ver melhor, minha menina.

— Minha avó, como você tem dentes grandes!

— É para te comer.

— E, dizendo estas palavras, o Lobo saltou pra cima de Chapeuzinho Vermelho e a devorou.



tranca: barra de ferro ou de madeira que se põe transversalmente atrás das portas para segurá-las.  
ferrolhos: peça de ferro, com a qual se fecham portas e janelas.  
fel: mau-humor, azedume, ódio.  
adulador: bajulador, aquele que agrada por interesse próprio.  
meloso: semelhante ao mel; doce; excessivamente sentimental, baboso.  
manhosos: esperto, vivo, astuto, sagaz.

**Moral**  
Vimos que os jovens, Principalmente as moças, Lindas, elegantes e educadas, Fazem muito mal em escutar Qualquer tipo de gente. Assim, não será de estranhar Que, por isso, o lobo as devore. Eu digo o lobo porque todos os lobos Não são do mesmo tipo. Existe um que é manhoso, Macio, sem fel, sem furor. Fazendo-se de íntimo, gentil e adulador, Persegue as jovens moças Até em suas casas e seus aposentos. Atenção, porém! As que não sabem Que esses lobos melosos De todos eles são os mais perigosos.

(Charles Perrault. *O Chapeuzinho Vermelho*. Porto Alegre: Kuarp, 1987.)

63

## ESTUDO DO TEXTO

### COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Como todos os contos de fadas, *O Chapeuzinho Vermelho* apresenta um herói ou uma heroína e um vilão (ou antagonista), isto é, aquele que se opõe ao herói.

- Quem é a heroína do conto lido?
- Quem é o vilão?

2. É comum, nos contos de fadas, o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão. É o caso, por exemplo, da maçã envenenada que Branca de Neve come no conto *Branca de Neve e os sete anões*. No conto *O Chapeuzinho Vermelho*:

- Qual é a armadilha que o vilão planeja?
- Quem são suas vítimas?

3. No final da história, o Lobo alcança seu objetivo: devorar a menina. Contudo, desde o início do conto as intenções do Lobo estavam claras.

- Identifique em que parágrafo aparece pela primeira vez a intenção do Lobo de comer Chapeuzinho Vermelho.
- O que impediu o Lobo de comer a menina nesse momento?

4. Além de divertir, os contos de fadas normalmente procuram transmitir às crianças alguns conhecimentos. No caso do conto *O Chapeuzinho Vermelho*, a história parece alertar as pessoas contra os perigos da **imprudência** e da **ingenuidade**.

- Qual teria sido a imprudência da mãe de Chapeuzinho Vermelho?
- Qual a imprudência da avó?
- O trecho "A pobrezinha, que não sabia como é perigoso parar para escutar um lobo, disse para ele" demonstra que a menina era imprudente ou ingênua? Por quê?

5. Numa parte do conto, fica clara a intenção de alertar, as moças principalmente, sobre os riscos da imprudência e da ingenuidade.

- Que parte é essa?
- De acordo com essa parte, existe um tipo de lobo que é o mais perigoso de todos. Qual é esse tipo? Por que ele é o mais perigoso?



### CONTOS DE FADAS NO CINEMA DE HOJE

Além de alguns filmes da Disney, que são adaptações diretas dos contos de fadas, muitos outros apresentam uma estrutura semelhante. É o caso, por exemplo, dos filmes *O Jardim Secreto*, de Agnieszka Holland, e *Willow*, de Ron Howard.

64

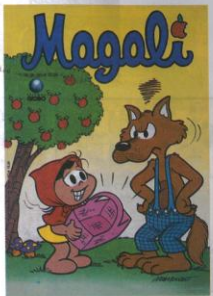
6. O russo W. Propp, estudando os contos maravilhosos, observou que algumas situações se repetem em quase todos os contos de fadas. Veja algumas delas:

- o herói se distancia do lar
- o herói adentra o bosque ou a floresta
- o herói cai numa armadilha
- há luta entre herói e vilão
- o herói vence o vilão ou
- o herói é vencido pelo vilão
- o herói volta para casa
- o vilão é punido
- o herói se casa

a) Quais dessas situações ocorrem na versão lida de *O Chapeuzinho Vermelho*?

b) Os irmãos Grimm deram outro final à mesma história: um caçador corta a barriga do Lobo e salva a menina e a avó. Chapeuzinho coloca pedras na barriga do Lobo, causando sua morte. Quais dos elementos acima existem apenas na versão dos irmãos Grimm?

7. Você já imaginou se Chapeuzinho Vermelho fosse Magali, a personagem comilona de Maurício de Sousa? Observe esta capa da revista *Magali*.



(at. 18. fev. 1990.)

Magali mostra a cesta de lanches ao Lobo.

- Por que, provavelmente, ela está vazia?
  - Compare a expressão facial dos dois. O que sugere cada uma delas?
8. A capa dessa revista sugere uma história diferente da versão original.
- Na história sugerida pela capa, em que o comportamento de Magali difere do comportamento de Chapeuzinho Vermelho?
  - Nessa história, quem seria a personagem mais famosa, o Lobo ou Magali?

### A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia esta frase do conto lido e observe o trecho destacado:

"Eu digo o lobo porque todos os lobos não são do mesmo tipo."

Note que o autor escreveu "todos os lobos não são", o que equivale a dizer:

- qualquer lobo é.
- nenhum lobo é.
- todo lobo é.

65

2. Observe:

"O Lobo não levou muito tempo para chegar à casa da avó. Bateu na porta: toc, toc."

Toc, toc reproduz o som das batidas dos dedos na porta. As palavras que imitam, na escrita, sons e ruídos são chamadas de **onomatopéias**.

**Onomatopéias** são palavras que imitam aproximadamente sons e ruídos produzidos por sinos, campainhas, instrumentos musicais, armas de fogo, vozes de animais, movimentos, etc.

Veja outros exemplos:



(R. Goscinny e A. Uderzo. Asterix. Rio de Janeiro: Record.)

Nos textos seguintes, identifique as onomatopéias e indique o que imitam:

- a) "Prrrrri!  
— Ai Heitor!  
A bola foi parar na extrema esquerda. Melle desembestou com ela."  
(Antônio de Alcântara Machado)
- b) "O bicho, raposa-lobo como se dizia, rosnava e depois regougava pelos caminhos. De longe se ouviam os urvos que ele dava."  
(Lúcio Jandim)
- c) "Em cima do meu telhado  
Pirulín lulin lulin,  
Um anjo, todo molhado,  
Sofuça no seu flautim."  
(Mário Quintana)

3. Imagine a seguinte situação: você está no centro da cidade às 6 horas da tarde. As lojas fecham suas portas. Barulho de vozes, buzinas, motor de carros e ônibus, escapamentos de motos, apito de guarda de trânsito. Um carro freia repentinamente, uma mulher grita. Um cachorro, ganindo, passa por você. Escreva um pequeno texto que narre essa situação. Faça uso de onomatopéias.

**TROCANDO IDÉIAS**

- 1. Podemos dizer que, no conto *O Chapeuzinho Vermelho*, a menina representa a ingenuidade e a inexperiência, ao passo que o Lobo representa a astúcia e a malícia. No mundo real de hoje, quem poderia ser:
  - a) Chapeuzinho Vermelho?
  - b) o Lobo?
- 2. Se os contos de fadas pretendem transmitir ensinamentos às crianças, qual das duas versões — a de Perrault ou dos irmãos Grimm — é a mais educativa? Por quê?

**LER É DIVERSÃO**

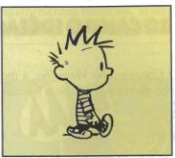


(Maurício de Sousa. Cebolinha, nº 68, set. 1978)

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

**O QUE É NARRAR**

Tomada individualmente, a figura seguinte é apenas uma figura.



Entretanto, quando faz parte de uma seqüência, ela se transforma em algo mais, ela se transforma em **história**. Observe:



(Bill Watterson. Os dez anos de Calvin e Haroldo, cta., p. 100.)

Assim como essa seqüência de quadrinhos forma uma história, o conto *O Chapeuzinho Vermelho* é também uma **história**, porque nos conta uma seqüência de acontecimentos. *O Chapeuzinho Vermelho* e as histórias em quadrinhos são histórias inventadas. Uma notícia de jornal, a narração do que fizemos na escola ou a anotação em nosso diário do que aconteceu numa viagem que fizemos à praia, por exemplo, são também histórias, mas reais.

Tanto em um caso como em outro, quando contamos histórias, estamos **narrando**.

**Narrar** é contar uma seqüência de acontecimentos, reais ou imaginários.

Podemos narrar por meio de diferentes linguagens: a da palavra (linguagem verbal, oral ou escrita), a da imagem (linguagem visual), a dos gestos (linguagem gestual), a da representação (linguagem teatral), etc.

*Agua é a sua vez*

Narre esta história da Bruxinha utilizando a palavra, isto é, a linguagem verbal escrita.



(Eva Furnari. A Bruxinha Encantadora e seu secreto admirador Gregório. São Paulo: Paulinas, 1983, p. 8.)

### PARA ESCREVER CERTO

#### LETRA, FONEMA E DÍGRAFO

Releia esta frase do conto *O Chapeuzinho Vermelho*:

“Ele avançou sobre a pobre mulher e devorou-a num instante.”

Note que na palavra **Ele** temos três letras e três sons, ou três fonemas: **e - l - e**.

**Letra** é a menor unidade gráfica de uma palavra escrita.

**Fonema** é a menor unidade sonora de uma palavra falada.

Às vezes, em determinadas palavras, o número de letras não coincide com o número de fonemas. Por exemplo, a palavra **mulher** contém 6 letras — **m, u, l, h, e, r** —, mas apenas 5 fonemas. Veja a diferença entre fonema e letra:

|          |   |   |    |   |   |   |
|----------|---|---|----|---|---|---|
| letras:  | M | U | L  | H | E | R |
| fonemas: | M | U | LH | E | R | — |

Essa diferença deve-se ao fato de as letras **l e h**, juntas, representarem um único som, o fonema “lhê”. Quando isso acontece, dizemos que elas formam um **dígrafo**.

**Dígrafo** é a combinação de duas letras que representam um único som.

#### EM TAXI HÁ DÍGRAFO?

Não, é o contrário, porque a letra **x**, sozinha, representa dois sons: **k e s**. É o que também ocorre em palavras como **taxímetro, tóxico**, etc.

|                         |                |
|-------------------------|----------------|
| <b>Outros dígrafos:</b> | <b>Som de:</b> |
| ch (chapéu)             | “xê”           |
| nh (vizinho)            | “nhê”          |
| rr (carro)              | “rê”           |
| ss (vassoura)           | “sê”           |
| sc (nascer)             | “sê”           |
| sç (nasça)              | “sê”           |
| qu (quero)              | “kê”           |
| gu (guerra)             | “guê”          |

#### ENCUNTROS CONSONANTAIS

Observe, agora, as consoantes destacadas desta palavra: **vermelho**. Note que, no interior da palavra, houve o encontro de duas consoantes: **r e m**. Essa situação é diferente daquela em que ocorre dígrafo, porque aqui cada som é representado por uma única consoante.

Quando acontece o encontro de duas consoantes no interior de uma palavra, temos um **encontro consonantal**.

Os encontros consonantais podem ocorrer no interior de uma mesma sílaba, como nas palavras **tranca** e **pobre**, ou entre letras de sílabas diferentes, como nas palavras **vermelho** e **perguntou**.

### EXERCÍCIOS

- Dê o número de letras e de fonemas destas palavras:
 

|                |             |               |
|----------------|-------------|---------------|
| a) cidadezinha | d) chamada  | g) chega      |
| b) isso        | e) passado  | h) quero      |
| c) lhe         | f) ferrolho | i) ramalhetes |
- Identifique os encontros consonantais presentes nestas palavras:
 

|                |           |            |
|----------------|-----------|------------|
| a) atravessava | c) grades | e) escutar |
| b) primeira    | d) tortas | f) parte   |

### A LÍNGUA EM FOCO

#### O ADJETIVO

##### CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia com atenção o poema de Vinícius de Moraes, a seguir, observando como o poeta caracteriza as borboletas:

##### AS BORBOLETAS

Branças Borboletas azuis  
Azuis Gostam muito de luz.  
Amarelas  
E pretas As amarelinhas  
Brincam São tão bonitinhas!  
Na luz  
As belas E as pretas, entã...  
Borboletas Oh, que escuridão!



Borboletas brancas São alegres e francas.

(Para gostar de ler — Poetas, São Paulo: Alfa, 1980, v. 6, p. 28.)

- Em quantos grupos se organizam as borboletas?
- Para organizá-las, o autor procurou colocar em cada grupo as borboletas que apresentam algo em comum. Que característica as borboletas de cada um dos grupos têm em comum?

##### CONCEITUANDO

Nos exercícios acima, você observou que certas palavras desempenham um papel importante na língua: caracterizar os seres. Enquanto o substantivo é a palavra que nomeia os seres, o **adjetivo** é a palavra que modifica o substantivo, indicando seu tamanho, cor, tipo, beleza, defeitos, enfim as características que o substantivo apresenta. Assim:

As palavras que modificam os substantivos, atribuindo-lhes certas características, são chamadas **adjetivos**.

Desse modo, em **borboletas brancas, azuis, amarelas e pretas**, temos quatro adjetivos, **brancas, azuis, amarelas e pretas**, caracterizando o substantivo **borboletas**.

#### LOCUÇÃO ADJETIVA

Observe o nome do livro ao lado. A expressão **dos curiosos** caracteriza o substantivo **guia**, indicando, no caso, o tipo de guia. No lugar da expressão, poderíamos empregar vários outros adjetivos:

|      |              |
|------|--------------|
| guia | dos curiosos |
|      | turístico    |
|      | prático      |
|      | vocabular    |
|      | ortográfico  |



A expressão **dos curiosos** tem o mesmo valor de um adjetivo; porém, como é formada por mais de uma palavra, recebe o nome de **locução adjetiva**.

Em alguns casos, as locuções adjetivas podem ser substituídas por um adjetivo equivalente. Veja:

borboletas da China = borboletas chinesas      leite da mãe = leite materno

### EXERCÍCIOS

- Leia esta tira de Bill Watterson, prestando atenção aos adjetivos:
- Destaque do primeiro quadrinho dois adjetivos.  
Destaque da tira duas locuções adjetivas.  
Que adjetivos caracterizam o substantivo **dias**, no último quadrinho?
- Escreva o adjetivo que expressa a principal característica que devem ter os substantivos abaixo:
 

|           |         |   |          |
|-----------|---------|---|----------|
| Exemplos: | tesoura | → | cortante |
|           | bola    | → | redonda  |

|                     |             |         |
|---------------------|-------------|---------|
| a) água que se bebe | c) um amigo | e) o ar |
| b) uma balança      | d) um juiz  |         |
- Em seu caderno, associe as colunas, relacionando os substantivos com os adjetivos mais adequados:
 

|            |                  |
|------------|------------------|
| a) o canto | I. corajoso      |
| b) mentira | II. harmonioso   |
| c) fogo    | III. vergonhosa  |
| d) soldado | IV. transparente |
| e) vidro   | V. ardente       |

#### CLASSIFICAÇÃO DOS ADJETIVOS

Os adjetivos podem ser classificados em:

##### simples

São os adjetivos formados por uma só palavra:

capuz **vermelho** cultura **brasileira**

##### compostos

São os adjetivos formados por duas ou mais palavras:

farda **verde-oliva** cultura **luso-brasileira**

##### pátrios ou genticos

São os adjetivos utilizados para indicar procedência ou nacionalidade:

atriz **carrioca** Exército **brasileiro** língua **inglesa**

### EXERCÍCIOS

- Classifique os adjetivos destacados nos textos abaixo. Atenção: um único adjetivo pode ter mais de uma classificação.
  - “Minha avó, como você tem dentes **grandes**!”
  - “Antártida: nenhum outro lugar do planeta é tão **deserto**, tão **puro**, tão **selvagem** nem tão **frio**.” (Revista Terra)
  - Vários laços culturais unem os povos **latino-americanos**, entre eles a proximidade lingüística e a afinidade musical.
  - A paz entre os povos **árabe** e **judeu** parece estar próxima.
- Observe este desenho de Quino, cartunista argentino:
  - Caracterize a personagem do desenho com adjetivos simples.
  - Que adjetivos podem traduzir as características do peixe pescado?
  - Na sua opinião, que tamanho de peixe a personagem esperava pescar? Por quê? Em sua resposta, empregue dois adjetivos.

## 5. Compare o sentido destas frases:

Lúcia não é gorda.  
Lúcia é magra.

Que diferença de sentido há entre elas?

6. Leia este texto, observando como o cronista Mário Prata brinca com os adjetivos **grande** e **pequeno**:

Foi numa grande festa na pequena cidade que o fato se deu.  
O grande homem, olhando para a pequena mulher, pensou:  
— que pequena.  
A pequena mulher, sentindo os grandes fluidos em sua cabeça, pensou:  
— Grande.  
Pequenas piscadas, grandes sorrisos, uma só cumplicidade.  
E foi assim que eles foram.  
Ele pegou nas pequenas mãos da mulher com sua grande mão.  
Com os seus grandes olhos, procurou os pequenos dela, grande ternura,  
pequena timidez.

(Mário Prata, *O Estado de S. Paulo*, 30/08/95.)

Substitua as palavras **grande** e **pequeno** por palavras ou expressões de sentido equivalente ao que têm em cada uma das situações em que foram empregadas.

### DIVIRTA-SE

Abaixo estão relacionados vários significados de palavras. Descubra o adjetivo correspondente a cada um deles e escreva-os em seu caderno, na horizontal, com letra de fôrma, um embaixo do outro. As primeiras letras de cada palavra deverão formar, lidas na vertical, um adjetivo cujo sentido seja: leve, delicado, agradável.

- o estado daquele que suou
- meio molhado
- aquele que é agradável, amoroso
- o que é muito rápido
- o que está ocultado

## Anexo F – Encontro e desencontro em Língua Portuguesa

PRATES, Marilda. **Encontro e desencontro em Língua Portuguesa.** Reflexão & Ação. 5ª série do Ensino Fundamental. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1998.

**Unidade 1**

### A força da palavra na convivência humana

*O quadro de abertura de cada unidade apresenta familiarizações com o texto e o contexto a serem trabalhados dentro do tema, integrado a substituições, numa seqüência concorde de reflexão e ação.*

**Nesta unidade você vai discutir:**

**Textos básicos**  
*Dentro de um mundo*  
*Fruta no ponto*  
*O menino dos ff e rr*  
*Canção*  
*Góias de chuva*  
*Pequena história de gente e bicho*

**Textos de apoio**  
*Do significado da palavra insaciável*  
*Sorralina sem rotina*  
*Correspondência*  
*Carta a vovó Elza*

**A força da palavra**  
 Na imagem e na mensagem  
 No poder sonoro  
 Na escrita  
 No significado

**Estrutura dos textos: Conhecer e usar**  
 Poemas  
 Poemas concretos  
 Cartas

**Visão crítica: Fala, leitura e escrita**  
 Leitura, reflexão, dramatização  
 Conclusão

**Linguagem: Análise, reflexão e uso**  
 A formação da palavra

**A palavra escrita e falada**  
 A palavra e a imagem

**Ampliando horizontes**  
 Português não é o dono da padaria  
 Brincadeiras com a palavra escrita  
 Giria é a linguagem de quem faz segredo

**Processo de produção de texto**  
 Correspondência:  
 • carta social  
 • carta literária

*“Tô indo agora prum lugar todinho meu. Quero uma rede...”*

**Ilustrações: Luiz Maia**

## A força da palavra na convivência humana

— Você lhe confiar um segredo: o poder da palavra é do tamanho do mundo. Por isso o escritor Roberto Magalhães disse: “Mexer na palavra é mexer no mundo!”

Com o tema **A força da palavra**, nosso objetivo é criar condições para que o aluno perceba que a palavra tem poder, força e magia, isolada ou num contexto. Com ela podemos trabalhar o nível físico (os sons), o nível visual (a imagem gráfica) e o nível de significado (sentenças afirmativas e negativas). Vamos como essencial a abertura do livro com este tema. E com a palavra, no texto e no contexto, que o mestre e o aluno trabalharão conteúdos, conhecimentos, valores, numa postura de reflexão, ação e ação!

Sugestões para o estímulo à leitura: a) Ver, ouvir e sentir (olhando) a ilustração de abertura. b) Trabalhando a oralidade, descobrir o significado das coisas. As palavras parecem dançar, pular e falar. Como? Por quê?

→ Confira a força das palavras lendo os versos da música *Dentro de um mundo*.

**Dentro de um mundo**

Dentro de um mundo, tem um mundo  
 E dentro deste mundo, um outro mundo  
 Que é o mundo da imaginação.  
 Dentro de um grão de feijão,  
 Tem um mundo e dentro deste mundo, um mundo  
 E dentro deste mundo, um outro mundo,  
 Que é o mundo da criação.  
 Dentro do miolo de pão,  
 Tem um mundo!  
 Dentro de um mundo, tem um mundo  
 E dentro deste mundo, um outro mundo,  
 Que é o mundo da afeição.  
 Bem no fundo do coração,  
 Tem um mundo e dentro deste mundo, um mundo,  
 Que é o mundo da transformação.  
 Na sementinha de um limão,  
 Tem um mundo!

CD *Gente criança*, Rosy Greca.

**Vamos conversar?** Professor, se você tiver oportunidade, traga para a sala de aula o CD indicado. Dentro e vindo a capa e ou o encarte do CD, o aluno poderá perceber e sentir, com maior riqueza, o significado da palavra mundo.

1. “Dentro de um mundo, tem um mundo...”  
De acordo com o texto, dentro de que outros lugares tem um mundo?  
*Do grão de feijão, do miolo de pão, bem no fundo do coração, na sementinha de um limão.*
2. “Que é o mundo da imaginação.” Que palavras, no texto, são usadas para substituir **imaginação**?  
*Criação, afecção, transformação.*
3. Agora, monte duas listas. Na primeira, coloque as palavras que identificou no exercício 1. Na segunda, coloque as palavras que identificou no exercício 2. Elas devem aparecer, nas listas, na mesma ordem em que aparecem no texto. Comece assim:  

|                        |               |
|------------------------|---------------|
| mundo                  | imaginação    |
| grão de feijão         | criação       |
| miolo de pão           | afeição       |
| coração                | transformação |
| sementinha de um limão |               |
4. O que é possível fazer com grãos de feijão?  
*Curtos grãos de feijão, feijão cozido, feijão, virado de feijão, doce de feijão, etc.*
5. O miolo de pão foi produzido pelo ser humano. Em geral, usa-se farinha de trigo para fazê-lo. Como o trigo é encontrado na natureza?  
*Em grão.*
6. Quais das palavras da lista **imaginação** poderiam ser usadas para descrever a seqüência grão de trigo — farinha de trigo — miolo de pão?  
*Criação e transformação.*
7. Na lista que começa com a palavra **mundo**, há mais um elemento que se parece com um grão. Que elemento é esse?  
*Sementinha de um limão.*
8. Em cada lista, há apenas um item que ainda não foi mencionado. Identifique-o.  
*Conhecimento e afecção.*
9. Se a imaginação permitiu transformar o grão para criar o pão, o que a afeição pode fazer pelo coração? *Espera-se que o aluno perceba tanto a relação estabelecida no poema entre o grão de feijão, do trigo, a sementinha de limão e o coração, quanto a relação entre a imaginação, a criação, a transformação e a afeição.*
10. Por que é possível dizer que há um mundo na sementinha de limão e no miolo de pão?  
*Espera-se que o aluno perceba que o mesmo processo está sendo abordado em seus dois extremos, o início e o final. A sementinha ou o grão representam o potencial de que podem vir a ser e o miolo de pão, quando a história de sua própria criação.*  
→ Continue descobrindo a força da palavra na leitura do que está por trás e diante dos olhos:

**Fruta no ponto**

Às vezes dá vontade de agarrar a vida com uma duas dez mãos e levar à boca e trincar nos dentes como uma fruta no ponto.

*Fruta no ponto, Roseana Murray.*

1. O que é uma fruta no ponto?  
*Uma fruta madura, pronta para ser comida.*
2. O que significa trincar uma “fruta nos dentes”?  
*Mastigar, mastigar.*
3. Agora, leia novamente o texto. Observe a pontuação. Quantos sinais de pontuação foram usados?  
*Um: o ponto final.*

4. Que efeito a pontuação causa na leitura? Quantas pausas provoca?  
*Provoque uma única pausa. A pontuação faz com que a leitura seja feita em um só fôlego.*
5. A autora do poema compara a vida a quê?  
*A uma fruta no ponto.*
6. O que seria feito com a fruta?  
*Ela seria agarrada, trincada nos dentes.*
7. E como seria possível transferir essa ideia para a vida?  
*Espera-se que o aluno perceba a relação entre agarrar a vida e trincar a fruta nos dentes.*
8. A comparação entre comer a fruta e viver é construída em parte por meio da pontuação. A ilustração reforça o efeito produzido pela pontuação. Por quê?  
*Espera-se que o aluno perceba que a pontuação e a ilustração reforçam também a ideia de viver com prazer.*

O menino dos ff e rr

O menino dos ff e rr  
é o Orfeu Orofilo Ferreira;  
Ai com tantos rr, não erres!  
Ou isto ou aquilo, Cecilia Meireles.

Na repetição dos sons ff e rr, numa leitura mais rápida, podemos errar na pronúncia das palavras. Mas, aqui para nós, fica um joguinho gostoso. Quer ver? Experimente ler o poema bem depressa.

*Como estamos trabalhando o poema, lembramos: Verso = a linha de cada estrofe. Estrofe = a conjunção das versos. Cada poema pode ter um, vários, três, quatro ou mais estrofes.*

Canção

De borco  
no barco  
(De bruchos  
no berço...)

O braço é o barco  
O barco é o berço.  
Abarco e abraço  
o berço  
e o barco.  
Com desembarço  
embarco  
e desembarco.

De borco  
no berço...  
(De bruchos  
no barco...)

Ou isto ou aquilo,  
Cecilia Meireles.



→ Responda oralmente

1. Quais as palavras usadas na repetição dos sons no poema *Canção*?  
*borco e borco, borco e borco, abraço e abraço, barco e abarco e embarco e desembarco.*
2. A repetição dos sons e a comparação das palavras acabam formando uma imagem de cantiga de ninar. Você sabe por quê?  
*O borco e o berço e o abraço e o abraço que os braços abraçam formam um balanço, um ritmo, uma canção, um movimento.*
3. Compare a 1ª e a 3ª estrofes. O que há de diferente nelas?  
*Trabalhamos as palavras, continuamos a mesmo sentido. O ato de estar de bruchos sobre o berço, embarcando, lembra o barco em movimento.*

As palavras têm ainda mais força quando trabalhamos com o visual, com a imagem gráfica.

→ Leia e observe com atenção. É um poema feito para ouvir (sons) e ver (as imagens):



Menino bobo  
este menino  
inheic  
inheic  
só sabe  
mascar chiclete

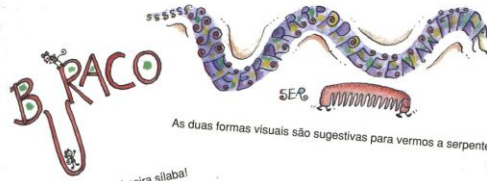


As asas azuis da andorinha preta, Beré Lucas.

Concluindo

1. Que palavra é repetida no texto? Qual o objetivo dessa repetição?  
*A palavra repetida é inheic. A repetição lembra o som que se faz ao se mascar chiclete.*
2. O que a ilustração trabalha? Há ligação entre a repetição das palavras e a imagem?  
*O ato de mascar o o estouro da bola. A imagem lembra o outro som inerente a esse ato, o da explosão, consequência do ato de mascar.*
3. Pense em outra palavra que sugira sons e imagens que possam ser retratados com criatividade. Vamos representá-los graficamente?  
*Cada aluno poderá apresentar o seu trabalho para a classe.*

Podemos continuar brincando com o visual das palavras:



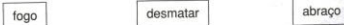
As duas formas visuais são sugestivas para vermos a serpente!

Que cratera logo na primeira sílaba!



Você não está tendo a visão de que alguém está levando um choque?

Continue inventando



Forme um grupo com dois ou três colegas para fazer as atividades sugeridas. Feito o trabalho, você e seus colegas podem expor o resultado de sua criatividade em quadro mural, varal ou cavaletes. Os alunos poderão ser estimulados a trabalhar a imagem gráfica das palavras em trabalho de Artes, de como aconteci com o professor de matemática.

Continue observando a imagem gráfica, agora em outro texto. Encontre na leitura e reencontre no visual o poder da palavra.

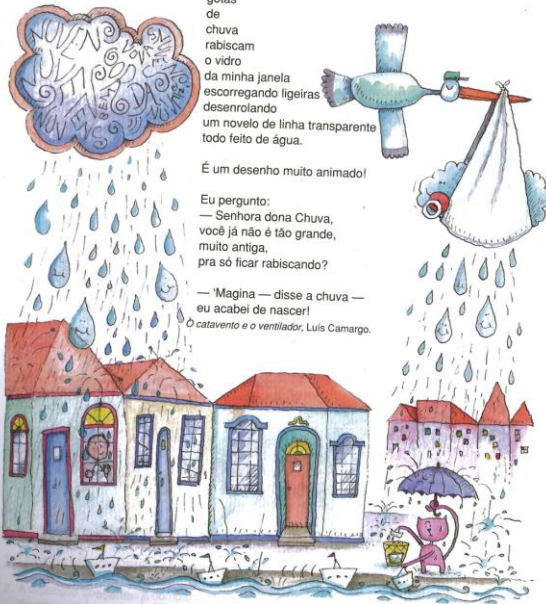
Gotas de chuva

Gorduchas  
gotas  
de  
chuva  
rabiscam  
o vidro  
da minha janela  
escorregando ligeiras  
desenrolando  
um novelo de linha transparente  
todo feito de água.

É um desenho muito animado!

Eu pergunto:  
— Senhora dona Chuva,  
você já não é tão grande,  
muito antiga,  
pra só ficar rabiscando?

— Magina — disse a chuva —  
eu acabei de nascer!  
O catavento e o ventilador, Luis Camargo.



As palavras têm poder quando trabalhamos o seu significado.

Vamos ler e conversar

Você perceberá a força das palavras nos sons, nas imagens e no significado.

Pequena história de gente e bicho

*Fala o narrador: Sugere vocais e gestos!*

Já vivia e ouvia a tartaruga quando veio dar à praia, estrangeiro, o grito:

TERRA À VISTAAAAA  
*Crítica de estrangeiros. Quem estacaque como imitação.*



Arma de fogo, pum:  
Arma de vento, zoinnnnnng  
Troca que troca, briga que briga,  
toca que toca engenho  
e a gente, bicho, toca pra dentro.

ENTRADAAAAAAAS!!  
BANDEIRAEEEEEEAS!!  
*Crítica de estrangeiros.*



Ouro nas águas *Fala do narrador:*  
ouro nas terras *Representação cênica das*  
ouro nas serras *passagens encaixando e gente e*  
Mais pedras e pedras e pedras *bicho se escondendo.*  
E a gente, bicho, toca pra dentro.

SERINGAAAAA!!  
BORRACHAAAAA!!  
*Crítica de estrangeiros.*

Toca tirar, toca tirar,  
toca tirar, toca tirar.  
Alguém levou pra outro lugar!  
Dá mais que aqui vai acabar!  
Vai acabar! Toca tirar,

E a gente, bicho, toca pra dentro.  
*Fala do narrador:*  
*Representação cênica dos fatos que estão acontecendo.*





## LINGUAGEM: ANÁLISE, REFLEXÃO E USO

### Serafina sem rotina

Só podia dar no que deu. Quando eu estava voltando da escola, vi dois urubus em cima do telhado de uma casa. "Gosto, desgosto..."

Você não deve estar entendendo nada, né? Claro, se não conhece a brincadeira! Minha mãe que me ensinou: quando vê urubus em cima de algum telhado (só serve se for no telhado de alguma casa), tem que ir contando e dizendo, começando no primeiro: "gosto, desgosto, encontro, carta, convite, casamento". Se tiver mais de seis, você começa com o "gosto" de novo e vê onde pára. Se forem nove urubus, por exemplo, você vai ter um encontro. Já pensou que legal?

Dependendo da pessoa, claro. Mas, como eu ia dizendo no começo, parei no "desgosto". E o resto do meu dia foi um desastre. Foi o dia DES!

Quando cheguei em casa, quase desfaleci: parecia que o mundo tinha desabado! Para encontrar uma goteira, quase destelharam a casa inteira!

Enquanto o encanador tentava desentupir a pia e o ralo da cozinha, o electricista havia desligado a luz da casa toda, só para consertar o chuveiro, que estava completamente desmontado.

No meio de tudo isso, descabelada e desesperada, minha mãe tentava salvar sua maçaneta que havia desandado, pela primeira vez na vida!

Pra completar, o Xodó latia feito louco querendo desenterrar o osso que tinha escondido. E, enquanto não achava, era terra que voava pra tudo quanto é lado, se misturando à água que saía do cano que estava sendo desentupido.

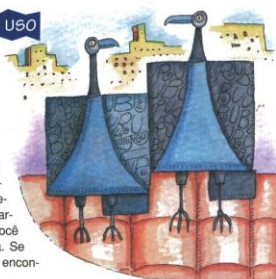
A Severina, então, chorava feito bezerro desmamado e desafiado! Além de estar desorientada, coitada, devia estar desmaiando de fome!

Não achei um canto desocupado para me sentar e descalçar meus sapatos novos de amarrar que estavam machucando um pouco o dedão. E, é claro, também não consegui desatar o nó cego que acabou se formando no cordão de um deles. O que fazer, meu Deus? O quê?

Minha vontade era desaparecer, sumir e só voltar quando tudo tivesse funcionando outra vez. E foi isso mesmo que fiz. Nem pensei duas vezes. Para não me sentir ainda mais desabrigada, desentendida e desconsoada do que já estava, corri desembastada até a casa do seu Nonô. Só então pude desfrutar não só de um bom prato de arroz com feijão como de um merecido descanso.

Depois disso é que a sensação de desconforto começou a desaparecer. Só resolvi voltar depois de ter visto um único e solitário urubu exatamente em cima do telhado da minha casa...

Serafina sem rotina, Cristina Porto.



### Pesquisando e concluindo

Após a reflexão e compreensão do texto, do conjunto das palavras, das frases, concluímos que o dia de Serafina foi um desastre! Você concorda? Vamos descobrir por quê?

1. Identifique no texto as palavras iniciadas por DES. desgosto, desastre, desafiado, desabalado, destelharam, desentupir, desentupido, desmamado, desafiado, desorientado, desconsoado, desocupado, descalçar, desatar, desabrigada, desentendida, desentendida, desentendida, desentendida, desentendida, desentendida, desentendida.
2. Agora veja:
 

|                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| desgostar: des + gostar     | descalçar: des + calçar      |
| destelhar: des + telhar     | desatar: des + atar          |
| desligar: des + ligar       | desabrigar: des + abrigar    |
| desentupir: des + entupir   | desentender: des + entender  |
| desafinar: des + afinar     | desconsoar: des + consolar   |
| desorientar: des + orientar | descansar: des + cansar      |
| desocupar: des + ocupar     | desembastrar: des + embastar |
3. Observe novamente o trabalho feito com as palavras no exercício 2 e identifique o significado que DES agrega às palavras às quais é incorporado. Pode indicar transformação ou ausência de algo.
4. Com base nessa reflexão, determine o significado da afirmação: "Foi o dia DES!". Foi um dia difícil, cheio de problemas.

## AMPLIANDO HORIZONTES

### Idioma



### Português não é o dono da padaria

Se alguém disse que você tem defectibilidade ou é contentadigo, pode defenestrar quem falou. Essas palavras são palavrões, no bom sentido, pois são enormes. Quem tem defectibilidade tem algum defeito e se fica contentadigo é porque se contenta com qualquer coisa. Defenestrar é jogar pela janela. O palavrão no mau sentido é o xingamento, a ofensa. "Existe sempre uma palavra exata para dizer o que se quer, sem usar palavrões", explica o linguista Luiz Carlos Cagliari, da Universidade Estadual de Campinas.

Se sua TV estraga, você deve levá-la ao concerto ou ao concerto? Se levá-la ao concerto, precisa comprar ingressos para você e para a TV assistirem à apresentação da orquestra. Se levar ao concerto, o técnico arruma o aparelho. Segundo Cagliari, o português — o idioma, não o dono da padaria — tem cerca de 500 mil palavras. Uma pessoa alfabetizada usa, em média, 2 mil no dia-a-dia.

Lúcia Camargo, Folha de S. Paulo, 29 maio 1993. Fôlhinha.

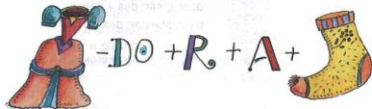
Nesse item, nosso objetivo é comentar sobre a palavra e seus significados no texto. Questionar sobre o significado da palavra portuguesa não tem a finalidade de uma questão de prova, principalmente por suas regras e exceções (Língua Portuguesa); 1) O português tem uma estrutura normalmente com letra minúscula, exceto quando se usa como um...

### Brincadeiras com a PALAVRA ESCRITA



VRA - LA - PA  
DES + GOSTO  
CANSO - N=

1. Decifre o enigma abaixo e descubra o que a menina vai fazer: Kmpozitã Vestrã a mta



Folha de S. Paulo, 29 maio 1995. Fôlhinha.

2. Descubra os significados da palavra **nada** nas frases abaixo. Cite, oralmente, outros exemplos.

— Mamãe, eu não fiz nada! Nada = coisa nenhuma.

Ela **nada** diariamente para fazer exercícios. Nada = divertiu nada.



3. Você também vai encontrar **palavras diferentes** na escrita, mas com o mesmo **som** e outro significado.

Forme frases, usando as duas palavras com seus respectivos significados.

|                                   |                 |
|-----------------------------------|-----------------|
| Observando:                       | Veja:           |
| Serafina <b>cerrou</b> a porta.   | cerrou → fechou |
| Seu Nonô <b>serrou</b> a madeira. | serrou → cortou |

4. As palavras também são usadas como gíria. Leia o trecho e conclua sobre o que vem a ser gíria. Diferencie os significados das palavras em destaque e dê outros exemplos.



### Gíria é a linguagem de quem faz segredo

"Olha o mauricinho azarando a mina da hora." "Que nada, é só uma patricinha. Você é laranja mesmo!" Todo mundo sabe que aqui não existe um Maurício tirando a sorte de uma menina de nome Patrícia. E não é um diálogo entre duas frutas, em que uma é a laranja. Essas palavras começaram a ser usadas com um sentido diferente e se transformaram em gíria. Muitas estão no dicionário. Procure "laranja", por exemplo, no *Aurélio*. Gíria é um jeito secreto de se comunicar. A intenção é deixar a maioria "por fora". "Todos os idiomas têm gíria. Ela nasce porque há pessoas que, para excluir (tirar) da conversa quem não faz parte do grupo, criam novos sentidos para as palavras", diz o linguista Cagliari. Linguísta é quem estuda a linguagem. (Folha de S. Paulo, 29/5/93, Fôlhinha.)

### Hora da opinião pessoal

Você costuma usar, no seu linguajar, a gíria?

O que pensa dela? Acha que, por vezes, ela é "mais rica" no contexto do que qualquer outra palavra?

Que gírias têm, para você, uma força total? Justifique seu ponto de vista.

## PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

**Para ler**

**Correspondência**

Maria, amiga minha  
Recebi carta de Ana. Carta pequena, mas grande em amor.  
Viejo de longe, com três palavras de presente. No silêncio entre as palavras, eu li seu coração muito livre. Ao me falar de nossa terra, me chamou de *Irmão*.  
Acordei três outras palavras para enviar a você: *Pátria, Trabalho e Justiça*. Prometo-me não deixá-las dormir de novo.  
Com saudações, despede o *Mateus*.

Correspondência, Bartolomeu Campos Queiroz.



**Para refletir e discutir**

- Mateus diz: "Carta pequena, mas grande em amor". Que mensagem o garoto quer transmitir para sua amiga Maria?
- Acordei três outras palavras para enviar a você: Pátria, Trabalho e Justiça. Prometa-me não deixá-las dormir de novo."
  - Quando estamos dormindo, participamos do que acontece no mundo? Não.
  - O autor afirma que as palavras estavam "dormindo". Você acredita que elas estavam sendo muito usadas ou pouco usadas? Pouco usadas.
  - Quando nunca usamos uma palavra, esquecemos o seu significado. E se nunca a usamos, provavelmente é porque o seu significado não faz parte de nossas vidas, não sentimos necessidade ou possibilidade de expressá-lo. Se as palavras Pátria, Trabalho e Justiça estavam dormindo, como poderia ser a situação vivida por Mateus?

Nota: Não, que Mateus estaria passando por alguma dificuldade, algo que o fazesse esquecer da importância de sua Pátria, do Trabalho ou da Justiça.

- "Ao me falar de nossa terra, me chamou de irmão."
  - O que o pronome nossa indica? Nossa terra.
  - Por que, ao falar de terra, Ana chamou Mateus de irmão? Ana queria dizer que ela não se afastava da terra.
  - Mateus havia deixado as palavras Pátria, Trabalho e Justiça dormirem. Após ser chamado de irmão, decide acordá-las e enviá-las a Maria. Por quê? Porque ele queria mostrar que essas palavras não estavam mais dormindo, estavam vivas.
  - As palavras Pátria, Trabalho e Justiça têm ligação entre si? Justifique sua resposta.

4. Você deve ter percebido que o conjunto das palavras pode formar significados. Para responder às questões anteriores, você procurou estabelecer esses significados. Há uma expressão no texto mostrando que esses significados podem ser compreendidos sem que estejam escritos. Identifique-a.

**Na expressão criativa**

**Sugestão 1 — Carta**

Carta é uma forma de comunicação escrita.

**Dicas**

Na carta que você vai ler, o assunto é *particular* e a linguagem é *informal*. Neste caso, a linguagem é até um pouco poética. Esse tipo de carta é o que chamamos de *carta familiar* ou *carta social*. Podemos tratar de assuntos variados nesse tipo de carta: aviso, solicitação, convite, felicitação, desabafo, orientação, troca de ideias e sentimentos.

**Note**

Quando você escreve uma carta, deve indicar:

- local e data;
- destinatário (pessoa que vai receber a carta);
- saudação;
- assunto;
- despedida;
- remetente (pessoa que envia a carta).

Depois de escrever o texto da carta, você deverá colocá-la em um envelope e preenchê-lo assim:

- na frente, dados do destinatário;
- no verso, dados do remetente.



Agora leia uma carta familiar em que a remetente Mariana escreve seus pensamentos e sentimentos para a destinatária Vovó Elza. A garota usa palavras desenhadas para dar ênfase ao que diz.

Querida Vovó Elza!

Estou carregadinha de novidades. Nem sei como começar. Ah, já sei. A Patrícia ganhou seis filhotes, quatro machos e duas fêmeas. Todos se parecem com ela. Pela patinha e patinhas brancas, uma graça. A nossa Patrícia está toda orgulhosa e feliz. Se alguém se aproximar dos filhotes, ela vira uma fera. Ah papai, que conversa com Patrícia igual gente, fica com medo do manado dela. Quem sofre mesmo com essa história toda foi um passarinho desavisado que foi saltitando beber água na vasilha da Patrícia. Se ele não bate as asas e voa, adios passarinho.

Mas a novidade maior que eu quero contar vem da escola. Eu nunca imaginei que palavra falasse. A senhora já? Pois é. A professora começou a aula dizendo que "as palavras são desenhos que falam, querem ver?" "Essa não, professora", falou o Geraldinho. "E quem falou que a palavra é um desenho?", falou com firmeza a Terezinha. "Ah! Vocês estão duvidando de mim, não estão? Pois prova para vocês que a palavra é um desenho que voa, que canta, anda. Querem ver?"

Aí, vovó, a professora foi ao quadro e escreveu a palavra asa como todo mundo escreve. Depois caprichou na letra e a palavra asa adquiriu "asas"... Depois nos contou que um poeta gatinho, o Mário Quintana, disse que a palavra monstro é monstruosa porque é uma palavra fechada e quando a gente pronuncia ela sai pelo nariz. Aí a palavra ficou pesada e mele melado. Se monstro fosse cheio de "as", "e" como "juncal", ninguém ia ter medo e os fazedores de desenhos animados iam ficar felizes. Depois foi a vez da palavra escorregadia. Lembra-me do brinquedo e descobri que esta palavra é mesmo escorregadia.

Vejam:

**A** ESCORREGADOR

É que a palavra *avião* voa em todas as direções, assim:

**T** AVIAÇÃO | **A** AVIÃO | **A** AVIÃO

É que a palavra *buraco* tem uma enorme cratera logo na primeira sílaba:

**b** buraco

É que a palavra *montanha* é cheia de morros e tem um pico na parte mais alta da palavra:

**M**ontanha

É que a palavra *eletricidade* é cheia de fios e energias. E se não tomarmos cuidado pode dar choque:

**e**letricidade

É outras palavras foram aparecendo, até a palavra *rio* veio nos convidar a tomar um banho de cachoeira; aliás, anda fazendo muito calor, aí nos refrescamos na cachoeira do rio:

**R**io | **R**io | **R**io | **R**io | **R**io | **R**io | **R**io | **R**io | **R**io | **R**io | **R**io

Mas como tudo que é bom acaba depressa, ela pediu no Para Casa que desenhássemos outras palavras. Então logo para vir a palavra serpente dar o bote e caminhar entre as folhas, assim:

**S**erpente

Ou, como diz o Thiago, meu irmão, virar pente.

**S**ebe

Agora não posso ver uma palavra que logo quero descobrir o seu significado.

Oh, vovó, só tem mais uma novidade, não é nem novidade, é uma coisa que acontece com a minha outra avó, a vó Olga. Ela ficou doente e foi parar no hospital. A gente nunca imagina que a vó da gente fica doente e um dia desses papai papai falando sozinho: mãe e flor não deveriam ficar doente nunca de nunca.

Fico por aqui, depois te mando as palavras que eu inventei.

Um beijo da neto que te adora.  
Mariana.

Ronald Clever. Revista Nova Escola, ano IV, n. 32, ago. 1989.

**Para agir**

Agora é a sua vez de escrever uma carta familiar ou social. Imagine patra'quem e por que vai escrevê-la. Siga todas as orientações apresentadas. Consiga, também, um envelope, e preencha os dados corretamente.

**Outra sugestão**

- Podemos também fazer um intercâmbio entre os colegas da classe.
- ETAPA 1**
- Crie uma carta. Você pode inventar gírias e desenhos.
  - Você não deve revelar sua identidade. Crie um apelido para assinar a carta.
  - Pronto o texto, você deverá colocá-lo em um envelope branco e entregá-lo para o professor.
- ETAPA 2**
- O professor embaralhará todos os envelopes e depois deverá distribuí-los.
  - Quando você receber o envelope, deverá ler a mensagem, tentar decodificá-la e descobrir o remetente. Escreva então uma carta para o autor pedindo mais pistas sobre sua identidade. Peça-lhe também que o ajude a decodificar a mensagem se tiver ficado com alguma dúvida. Coloque a carta no envelope.
  - Preencha corretamente o envelope. No lugar do remetente, coloque seu nome verdadeiro desta vez. No lugar do destinatário, coloque o apelido escolhido pelo autor da carta que você recebeu.
- ETAPA 3**
- Depois que houverem terminado, todos colocarão os envelopes em uma caixa. O professor levará a caixa a cada aluno, que deverá pegar o envelope endereçado ao seu apelido.
  - Você deverá responder a carta, dando dicas de quem você realmente é. Procure ajudar seu colega a decifrar a mensagem.
  - Colocar novamente a carta em um envelope. O destinatário, agora, é o seu colega. Preencha novamente o envelope e coloque-o na caixa.
  - Terminadas todas as cartas, cada aluno pegará na caixa a carta a ele endereçada. Concluída a terceira etapa, o professor deverá verificar se algum aluno já identificou o remetente secreto e sua mensagem. Se ninguém houver conseguido fazer a identificação, o processo continua. Se alguém já houver conseguido identificar o remetente secreto, encerra-se a atividade.

**Anexo G – Português: dialogando com textos**

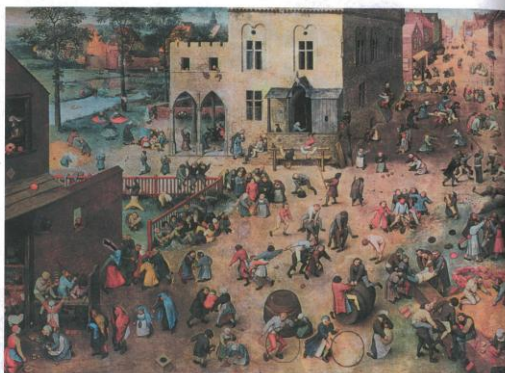
MARCONDES, Beatriz; BUSCATO, Lenira Aparecida; LAURI, Maria Paula Parisi.  
**Português: dialogando com textos.** 5ª série do Ensino Fundamental. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2006.



## MOTIVAÇÕES

Professor: O tema desta unidade são brincadeiras de criança. Em *Papo-firme*, é possível trabalhar com professores de Educação Artística e Educação Física.

1. Que tal brincarmos um pouco? Observe bem a ilustração. Nela você encontra pessoas se divertindo. Você terá um minuto para identificar e anotar, no caderno, o maior número de brincadeiras possível, dando nome a elas. Vamos ver quem acha mais?



Peter Bruegel. Jogos infantis. Óleo sobre tela.

2. Você já ouviu falar em trava-linguas? Propomos dois desafios para brincar em grupo, a fim de ver quem consegue dizer bem depressa, sem tropeçar ou gaguejar, os seguintes trava-linguas:

Quero que você me diga  
Sete vezes encarrilhado  
Sem errar, sem tomar fôlego  
- Vaca-preta, boi-pintado!  
Consulte Manual p.64, item 120.

Pedro Pereira, pobre pintor,  
pede pincéis para pintar  
portas, portões, painéis.  
Pensam que é pobre, porém  
possui patacas.

3. Solucione esta adivinha:

Que é que tem bico e não belisca?  
Tem asa e não voa?  
Tem boca e não come?

O dia

4. Desvende este enigma:

Eu fui feito com pancada,  
Só sirvo se for torto;  
Vou procurar quem está vivo  
Espetadinho num morto.

O anjo

5. Com sua equipe, tente lembrar-se de outros trava-linguas ou invente alguns novos para propor às outras equipes.

Professor: Os alunos certamente se lembrarão de outros trava-linguas e se divertirão propondo-os para os colegas que formam grupos. Pode ser feita uma competição. Consulte Manual p.64, item 121.



## DESCOBERTAS

O texto que você vai ler mostra um jogo muito diferente daqueles a que estamos acostumados.

1. Se você tiver de ensinar um jogo novo para seus amigos, que tipo de informações terá de passar a eles?

Espera-se que os alunos falem da necessidade de descrever o número de participantes, o material necessário, o tempo de duração, o objetivo do jogo e as regras básicas.

2. Harry Potter, a personagem central do texto, está aprendendo as regras básicas do jogo mais popular entre os bruxos: o quadribol. Como você acha que deve ser esse jogo? Por que você pensa assim?

Consulte Manual p.64, item 122.

## Quadribol\*

Joanne K. Rowling

1. Quando eram quase sete horas, Harry saiu do castelo e se dirigiu ao campo de quadribol no lusco-fusco. Nunca estivera no estádio antes. Havia centenas de lugares em uma arquibancada em volta do campo de modo que os espectadores viam o que acontecia do alto. Em cada ponta do campo havia três balizas douradas com aros no topo. Lembraram a Harry os canudinhos de plástico que as crianças trouxas usavam para soprar bolinhas de sabão, só que tinham mais de 15 metros de altura.
2. Ansioso demais para esperar Olívio sem voar, Harry montou a vassoura e deu um impulso. Que sensação – ele mergulhou pelas balizas, subiu e desceu pelo campo. A Nimbus 2000 ia aonde ele queria ao menor toque.
3. – Ei, Potter, desça!
4. Olívio Wood chegara. Carregava uma grande caixa de madeira debaixo do braço. Harry pousou ao lado dele.
5. – Muito bom – comentou Olívio, os olhos brilhando. – Estou vendo o que foi que Minerva quis dizer... você realmente tem um talento natural. Hoje à noite só vou lhe ensinar as regras do jogo, depois você vem aos treinos do time três vezes por semana.
6. Ele abriu a caixa. Dentro havia quatro bolas de tamanhos diferentes.

126

No mundo de Harry Potter, "trouxas" são todos aqueles que não são bruxos.

Olívio é colega de Harry Potter e capitão de um time de quadribol.

Minerva é professora da escola em que Harry estuda. Ela descobriu o talento do garoto para jogar quadribol.



\* Título sugerido pelas autoras, por razões didáticas.



127

7. – Certo – disse Olívio. – O quadribol é muito fácil de entender, mesmo que não seja fácil de jogar. Tem sete jogadores de cada lado. Três deles são artilheiros.
8. – Três artilheiros – Harry repetiu, enquanto Olívio mostrava uma bola muito vermelha do tamanho aproximado de uma bola de futebol.
9. – Esta bola se chama goles – explicou Olívio. – Os artilheiros atiram a goles um para o outro e tentam metê-la em um dos aros para marcar um gol. Dez pontos todas as vezes que a goles passa por um dos arcos. Está me acompanhando?
10. – Os artilheiros atiram a goles pelos aros para marcar pontos – repetiu Harry. – Então é como um basquete com seis cestas e vassouras, não é?
11. – O que é basquete? – perguntou Olívio curioso.
12. – Deixa pra lá – disse Harry na mesma hora.
13. – Agora, tem outro jogador, um para cada lado, que é chamado de goleiro. Eu sou o goleiro de Grifinória. Tenho que voar em volta dos aros para impedir que o outro time marque pontos.
14. – Três artilheiros, um goleiro – disse Harry, que estava decidido a decorar tudo. – E jogam uma goles. OK, entendi. E essas para que servem? – apontou para as três bolas restantes na caixa.
15. – Vou lhe mostrar agora. Segure aqui.
- Ele entregou um pequeno bastão a Harry, meio parecido com um bastão de beisebol.

• Gênero: narrativa de aventura (fragmento).  
• Autor: Joanne K. Rowling, autora britânica da série Harry Potter.  
• Sugestões para a pré-leitura: Harry Potter é um garoto órfão. Seus pais eram bruxos e morreram lutando contra um inimigo. Aos 10 anos, Harry é levado para a Escola de Magia e Bruxaria Hogwarts. Lá ele descobre que tem um talento especial para pilotar vassouras e, por isso, é convidado para jogar em um time de quadribol, o esporte preferido dos bruxos. Como não sabe nada a respeito desse jogo, recebe instruções básicas de Olívio. Nesta unidade, os alunos podem ler individualmente o texto e depois reconstituir o eixo narrativo oralmente.

128

16 – Vou lhe mostrar o que os balaços fazem. Essas duas aqui são os balaços.

17 E mostrou a Harry duas bolas iguais, pretas e ligeiramente menores do que a goles vermelha. Harry reparou que elas pareciam estar fazendo força para se livrar das correias que as prendiam na caixa.

18 – Fique longe – Olívio preveniu Harry. Ele se curvou e soltou um dos balaços.

19 Na mesma hora, a bola preta saiu voando e em seguida desceu direto contra o rosto de Harry. Harry golpeou-a com o bastão para impedi-la de quebrar o seu nariz e mandou-a ziguezagueando para longe – ela passou veloz pelas cabeças deles e, em seguida, atirou-se contra Olívio, que mergulhou sobre ela e conseguiu imobilizá-la no chão.

20 – Está vendo? – Olívio ofegou, forçando o balaço indócil de volta à caixa e passando a correia para prendê-lo. – Os balaços voam pelo ar tentando derrubar os jogadores das vassouras. É por isso que tem dois batedores em cada time. Os gêmeos Weasley são os nossos. A função deles é proteger o time dos balaços e tentar rebatê-los para o outro time. Então: acha que guardou tudo?

21 – Três artilheiros tentam marcar pontos com a goles; o goleiro guarda as balizas; os batedores afastam os balaços do seu time – Harry repetiu como um gravador.

22 – Muito bem.

23 – Hum... os balaços já mataram alguém? – perguntou Harry, esperando parecer displicente.

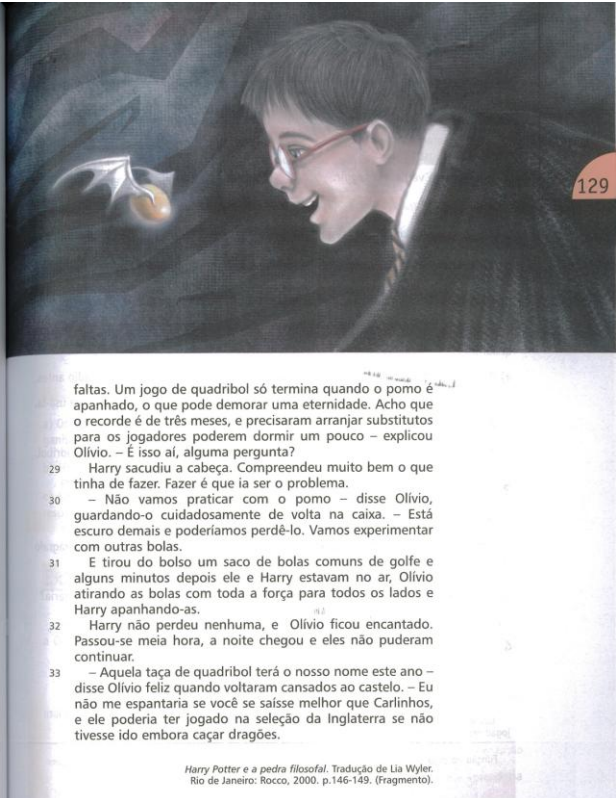
24 – Nunca em Hogwarts. Já tivemos uns queixos quebrados mas nada mais sério. Agora, o último membro da equipe é o apanhador. Você. E você não tem que se preocupar com a goles nem com os balaços.

25 – A não ser que rache a minha cabeça.

26 – Não se preocupe, os Weasley são uma parada para os balaços: quero dizer, eles parecem uns balaços humanos.

27 Olívio meteu a mão no caixote e tirou a quarta e última bola. Comparada com a goles e os balaços, era pequeninha, mais ou menos do tamanho de uma noz. Era de ouro polido e tinha asinhas de prata que se agitavam.

28 – Esta é o pomo de ouro, e é a bola mais importante de todas. É muito difícil de se apanhar porque é veloz e pouco visível. A função dos apanhadores é agarrá-la. Eles têm que se meter entre os artilheiros, batedores, balaços e a goles para agarrá-lo antes do apanhador do time contrário, porque o apanhador que agarra o pomo ganha para o seu time mais cento e cinquenta pontos, o que praticamente lhe dá a vitória. É por isso que os apanhadores levam tantas



130

### Dialogando com o texto

1. Observe o início do texto:

“Quando eram quase sete horas, Harry saiu do castelo e se dirigiu ao campo de quadribol no lusco-fusco.”

a) Leia agora o verbete a seguir:

**Lusco-fusco.** *S.m.* Transição entre o dia e a noite; o anoitecer ou o amanhecer.

b) A leitura do parágrafo inicial não permite dizer se a narrativa ocorre ao anoitecer ou ao amanhecer. Essa informação só é obtida no decorrer da história. Transcreva do texto o trecho que mostra, pela primeira vez, em que período do dia Harry foi ao estádio.

*“Hoje à noite, só vou lhe ensinar as regras do jogo, depois você vem aos treinos do time três vezes por semana.”*

c) Reescreva o primeiro período, deixando claro em que momento do dia Harry foi ao estádio. Há duas possibilidades: Quando eram quase sete horas da noite / ou Quando eram quase dezesseis horas.

2. Transcreva para o caderno a alternativa que explica por que Harry foi ao campo de quadribol.

a) O garoto foi até o campo de quadribol porque nunca havia estado em um estádio antes.

b) Como Harry estava ansioso para experimentar sua vassoura nova, foi ao estádio para usá-la.

c) Harry foi ao estádio porque Olívio estaria lá para ensiná-lo a jogar quadribol.

d) A ida do menino ao estádio ocorreu porque ele queria conhecer um campo de quadribol.

Resposta: letra “c”.

3. Observe o trecho a seguir:

“A Nimbus 2000 ia aonde ele queria ao menor toque.”

a) O que é uma Nimbus 2000? Se precisar de ajuda para responder, releia o segundo parágrafo do texto.

*É a vassoura usada por Harry para voar.*

b) O que significa dizer que a Nimbus 2000, “ao menor toque”, ia aonde Harry queria? Significa que ela era fácil de ser manobrada, de ser dirigida.

4. No caderno, faça um quadro como o seguinte e complete-o.

|                                    | Artilheiro | Goleiro | Batedor | Apanhador               |
|------------------------------------|------------|---------|---------|-------------------------|
| Quantidade de jogadores por equipe | ●●●        | 1       | ●●●     | ●●●                     |
| Função no jogo                     | ●●●        | ●●●     | ●●●     | Agarrar o pomo de ouro. |

Consulte Manual p.65, item 123

131

5. Olívio mostra a Harry as bolas usadas em uma partida de quadribol: goles, balaços e pomo de ouro.

a) Desenhe no caderno cada uma dessas bolas, baseando-se nas descrições feitas no texto.

Consulte Manual p.65, item 124.

b) Embaixo dos desenhos, explique qual a função de cada bola na partida.

Consulte Manual p.65, item 125.

6. Logo após as instruções, Olívio e Harry fazem um pequeno treino:

a) Qual o motivo de não terem usado o pomo de ouro?

*Não usaram o pomo porque estava escuro e poderiam perder a bola, que era muito importante.*

b) Olívio ficou encantado com o desempenho de Harry. O que o garoto fez para que seu “professor” se sentisse assim?

*O garoto conseguiu pegar todas as bolas que Olívio jogou.*

7. No caderno, complete as frases seguintes com as palavras propostas, sem alterar as idéias do texto.

por isso | com o objetivo de | porque

a) Os apanhadores perseguem o pomo de ouro ★★★★★ marcar 150 pontos e possivelmente ganhar o jogo.  
*com o objetivo de*

b) Harry é um ótimo jogador, ★★★★★ Olívio acredita que seu time será campeão.  
*por isso*

c) Carlínhos parou de jogar quadribol e não foi para a seleção da Inglaterra ★★★★★ resolveu tornar-se caçador de dragões.  
*porque*

### Extrapolando

Harry Potter aprendeu um jogo “de outro mundo”. Imagine agora que ele vai ensinar a Olívio, seu instrutor, uma brincadeira típica dos “trouxas”.

- Junto com seu grupo, escolha uma brincadeira, como se fosse ensiná-la a Olívio.  
*Professor: Oriente os alunos a escolher brincadeiras simples, que não tenham muitas regras.*
- Você e seus colegas devem pensar nas instruções básicas: número de participantes, material necessário, tempo de duração, objetivo do jogo e regras.
- Preparem-se para apresentar as regras para a classe e simular um jogo.  
*Professor: Mostre a importância de uma boa gestão durante a simulação e de uma exposição clara das instruções.*
- Se Olívio estivesse presente, você acha que, com as instruções dadas, ele aprenderia a brincadeira?  
*Resposta livre.*

**132**

## Indo e vindo

### Conhecendo os pronomes

1. Bem no início do texto, está escrito:

"Quando eram quase sete horas, Harry saiu do castelo e se dirigiu ao campo de quadribol no lusco-fusco. *Nunca estivera no estádio antes.*"

a) Reescreva a última frase do trecho, de forma a deixar claro o nome da personagem que nunca havia estado no estádio antes.

Harry nunca estivera no estádio antes.

b) Se tivesse de indicar essa mesma personagem com outra palavra, como ficaria a frase de "a" reescrita?

Ele nunca estivera no estádio antes.

c) Partindo das mudanças que você fez em "a" e "b", reflita: para que serve a palavra que você colocou no lugar de Harry?

A palavra serve para indicar a pessoa de quem se fala.

2. No último parágrafo do texto, observe o trecho a seguir e responda, sempre em seu caderno:

"... Eu não me espantaria se você se sapesse melhor que Carlinhos, e ele poderia ter jogado na seleção da Inglaterra se não tivesse ido embora caçar dragões."

a) A presença do travessão mostra que o trecho reproduzido é:

I. uma explicação;  
II. um pensamento;  
III. uma fala.

Resposta: III.

b) As palavras destacadas fazem referência a três personagens. Quem são elas?

- eu
- Olívio
- você
- Harry
- ele
- Carlinhos

c) A partir desse trecho, relacione as palavras destacadas com seu papel no diálogo:

|                               |                |     |
|-------------------------------|----------------|-----|
| I. a pessoa que fala          | ele, Carlinhos | III |
| II. a pessoa com quem se fala | você           | II  |
| III. a pessoa de quem se fala | eu             | I   |

Consulte Manual p.65, item 126.

d) As palavras que substituem nomes são chamadas de *pronomes*. Por que foram usados pronomes no lugar dos nomes?

Os pronomes evitam que se repitam os nomes a todo momento e, além disso, passam várias noções, como, por exemplo, a de substituir um nome ou indicar posse, proximidade.

**133**

3. Releia os parágrafos em que se encontram os trechos a seguir. Depois indique a que substantivos se referem os pronomes destacados:

a) 2º parágrafo: "A Nimbus 2000 ia aonde *ele* queria ao menor toque."  
A Harry

b) 5º parágrafo: "Hoje à noite só vou *lhe* ensinar as regras do jogo, depois você vem aos treinos do time três vezes por semana."  
A Harry

c) 6º parágrafo: "*Ele* abriu a caixa."  
A Olívio

d) 17º parágrafo: "Harry reparou que *elas* pareciam estar fazendo força para se livrar das correias que as prendiam na caixa."  
As duas bolas pretas.

e) Penúltimo parágrafo: "Passou-se meia hora, a noite chegou e *eles* não puderam continuar."  
A Harry e Olívio.

4. Observe o trecho:

"... Fique longe – Olívio preveniu Harry. *Ele* se curvou e soltou um dos balaços."

a) A quem se refere o pronome "ele"? Justifique sua resposta.  
O pronome refere-se a Olívio, pois ele estava ensinando a Harry o que aconteceria com os balaços se eles fossem soltos.

b) Se a segunda frase fosse: "Ele protegeu o rosto, seguindo o conselho do amigo", a quem se referiria o pronome "ele"?

A Harry

c) Reescreva a frase do texto, de modo a não deixar dúvidas de que foi Olívio quem se curvou e soltou um dos balaços.  
Consulte Manual p.65, item 127.

5. Conheça mais alguns pronomes pessoais que também se referem a substantivos. Leia o trecho:

"Na mesma hora, a bola preta saiu voando e em seguida desceu direto contra o rosto de Harry. Harry golpeou-a com o bastão para impedi-la de quebrar o seu nariz e mandou-a ziguezagueando para longe – ela passou veloz pelas cabeças deles e, em seguida, atirou-se contra Olívio, que mergulhou sobre ela e conseguiu imobilizá-la no chão."

a) Copie, junto com os verbos, os pronomes que substituem a expressão "bola preta" no texto.  
Golpeou-a, impediu-a, mandou-a, ela passou, mergulhou sobre ela, imobilizá-la.

b) Se, no trecho "Harry golpeou-a com o bastão", você substituisse o pronome "a" por "ela", estaria utilizando uma linguagem formal ou informal? Explique.  
Consulte Manual p.65, item 128.

### Conhecendo os artigos

6. Leia este trecho:

**134**

"E tirou do bolso um saco de bolas comuns de golfe e alguns minutos depois ele e Harry estavam no ar, Olívio atirando as bolas com toda a força para todos os lados e Harry apanhando-as."

a) Destaque as palavras que vêm imediatamente antes de:

- saco de bolas
- bolas
- força
- lados

Essas palavras são chamadas de **artigos definidos** (o, a, os, as) e **artigos indefinidos** (um, uma, uns, umas)

b) Por que o narrador disse que Olívio atirou "as" bolas e não "umas" bolas? Reflita, com base no exercício anterior e no quadro.

Porque ele já havia se referido às bolas comuns de golfe que estavam num saco, ou seja, não eram quaisquer bolas.

c) Pensando no que você aprendeu nesta unidade, será que em "apanhando-as" temos artigo definido ou um pronome pessoal? Explique.  
Temos um pronome pessoal, pois o "as" indica o objeto de que se fala (as bolas).

7. O texto afirma que Harry nunca estivera "no" estádio antes.

a) Se "no" é a junção de em + o, o que é "num"?

Em + um

b) Relacione o sentido das frases ao uso de "no" e "num".

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| I. Nunca estivera num estádio antes  | Parece que Harry nunca tinha ido àquele estádio de quadribol.  |
| II. Nunca estivera no estádio antes. | Parece que Harry jamais visitara um estádio, não importa qual. |

### Aprofundando o estudo dos numerais

8. Transcreva as alternativas a seguir e marque com um A (artigo) quando "um" indicar uma indefinição ou o substantivo, e com N (numeral) quando indicar uma quantidade exata.

- "Um jogo de quadribol só termina quando o pomo é apanhado, o que pode demorar uma eternidade." A
- "Ansioso demais para esperar Olívio sem voar, Harry montou a vassoura e deu um impulso." N
- "Agora, tem outro jogador, um para cada lado, que é chamado de goleiro." N

**135**

A partir do que você observou nas frases, como pode ser classificada a palavra "um"?

"Um" pode ser classificado como artigo ou como numeral, dependendo de seu uso na frase.

9. Com base no texto, crie frases que contenham as seguintes informações numéricas escritas por extenso:

a) a hora aproximada em que Harry chegou ao estádio de quadribol + o número aproximado de lugares na arquibancada do estádio;  
Harry chegou ao estádio por volta das sete horas e ficou impressionado com as centenas de lugares na arquibancada.

b) o número total de balizas no campo + o número de metros que media cada uma;  
Ao todo havia seis balizas no campo, cada uma medindo quinze metros.

c) o número de bolas do jogo de quadribol + o número de jogadores de quadribol. O número de artilheiros + o número de goleiros + o número de bateadores + o número de apanhadores.  
O quadribol é jogado com quatro bolas e sete jogadores, sendo três artilheiros, um goleiro, dois bateadores e um apanhador.

### Aprofundando o estudo dos verbos

10. Observe as frases:

I. "Ei, Potter, desça!"  
II. "Segure aqui."  
III. "Fique longe."  
IV. "Não se preocupe (...)."

a) Para quem se dirigem essas falas de Olívio?  
Para Harry.

b) Em que situação se encontram Olívio e Harry?  
Olívio está ensinando a Harry como se joga quadribol.

c) Copie os verbos dessas frases. O que Olívio pretende ao usá-los com Harry?  
Deixa, segure, fique, preocupe. Olívio está fazendo um pedido a Harry, ou ainda alertando-o ou aconselhando-o a respeito do jogo.


Quando fazemos um pedido, alertamos ou aconselhamos alguém, geralmente usamos verbos no **modo imperativo**.

11. Transforme as falas de Olívio em frases imperativas, como se ele estivesse dando conselhos ou fazendo pedidos a Harry.

a) "– Está vendo? –"  
– Veja.

b) "– Não vamos praticar com o pomo. –"  
– Não pratique com o pomo.

c) "– Vamos experimentar com outras bolas. –"  
– Experimente com outras bolas.



## Aprofundando o estudo dos substantivos

**12** *Lusco-fusco* é um substantivo formado a partir dos substantivos “lusco” (que quer dizer “vesgo”, referindo-se também àquele que tem um olho só) + “fusco” (que quer dizer “escuro”, “pardo”). Por causa de sua composição, feita a partir de dois substantivos simples separados por hífen (-), é chamado de **substantivo composto** e remete ao momento em que o dia não está claro nem completamente escuro.

Em seu caderno, forme substantivos compostos a partir dos substantivos simples. Se achar necessário, use um dicionário e lembre-se de que todos os substantivos compostos deste exercício são escritos com hífen.

- vassoura  
vassoura-de-bruxa, vassoura-de-feliceira
- toque  
toque-toque
- caixa  
caixa-d'água, caixa-forte, caixa-de-óculos
- jogo  
jogo-da-velha
- bola  
bola-ao-casto, bola-de-neve



## REINVENÇÃO

## PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO

**Duração da atividade:** 4 a 5 aulas.

**Proposta:** Redigir uma receita culinária, as regras de uma brincadeira ou as instruções para a elaboração de um artesanato.

**Gênero:** Instruções gerais: receita, regras de jogo e descrição de instruções.

**Para quem:** Alunos da classe.

**Meio(s) de publicação:** Caderno de atividades de lazer.

Na atividade de *Extrapolando*, você e seu grupo apresentaram aos colegas as instruções básicas de um jogo. Agora é a vez de escrever instruções.

## Aquecendo

Às vezes, temos tempo disponível para o lazer e não sabemos exatamente o que fazer. Quando isso acontece, há algumas saídas criativas: desenhar ou pintar, modelar esculturas ou construir móveis, fazer colagens ou objetos, preparar alguma coisa gostosa na cozinha, aprender novas brincadeiras.

É em uma hora como essa que as instruções a seguir se tornam uma diversão. Aprenda a fazer um suporte para lápis, com lata de conserva:

## MATERIAIS

Lata de conserva vazia  
Papel para forrar a lata  
Canetas hidrográficas  
Cola branca

## Tessoura

Fita crepe

## Opcionais:

Brilho, contas, lantejoulas, sementes  
de girassol ou de abóbora.

## PROCESSO

- A lata deverá estar limpa e seca.
- Corte o papel em um tamanho que seja suficiente para recobrir a lata.
- Deite a lata no papel, de forma que seu lado aberto toque a margem de cima do papel.
- Passo o papel ao redor da lata e prenda-o, temporariamente, com um pedaço de fita crepe.
- Dobre o papel ao redor da base da lata, para vincá-lo na altura certa em que deve ser cortado.
- Passo o papel ao redor da lata e cole firmemente.
- Decore o suporte para lápis com desenhos de papel cortado, lantejoulas, brilho, canetas hidrográficas, sementes de girassol, sementes de abóbora, impressão com esponja ou outras decorações.

## VARIACÕES

- Use uma embalagem cilíndrica de papelão (de aveia, por exemplo).
- Experimente decorar seu suporte, colocando pedaços de papel ou confete em um pedaço medido de papel contact transparente. Cole na lata.

M. A. F. KHOL. *Fazendo arte com as coisas da terra*. São Paulo: Augustus, 1995, p.139.

O que você costuma fazer em seus momentos de lazer que poderia ensinar aos seus colegas? Lembre-se de algo que tenha aprendido e que possa compor o caderno de atividades de lazer da turma.

## Como redigir receitas, regras de jogo e instruções

- No caso das receitas culinárias e das instruções, devem-se colocar os ingredientes e/ou materiais necessários. Além disso, é fundamental a apresentação do modo de fazer: explicações sobre os passos a serem seguidos para se preparar, construir, montar ou cozinhar algo.
- Em relação às regras de jogo, é preciso indicar o número de participantes, o material necessário e como deve ser jogado.

## Escrevendo

Consulte Manual p.65, item 129.

Antes de começar a escrever, recorde-se dos passos necessários para que as instruções deem certo.

Aquilo que você vai ensinar – seja uma brincadeira, um hábito de sua família, a montagem de um objeto, seja uma receita culinária – tem de estar claramente explicado:

- Primeiro, indique o que é necessário: **material**, **ingredientes**, **número de participantes**, colocando quantidades necessárias.
- Depois, explique *como fazer* ou *como jogar / brincar*, numerando os passos um a um, na sequência correta. Use os verbos no infinitivo ou no imperativo no *modo de fazer* ou no *modo de jogar*.
- Ao final, mostre o que pode variar, quais seriam outras possibilidades para a realização da atividade proposta por você.
- Verifique se há alguma informação que pode ser acrescentada.
- Não se esqueça de colocar um nome em suas instruções.
- Pense em uma ilustração para seu texto.

## Participando

Mostre para um colega o que você escreveu. Cada um da dupla avaliará o texto do companheiro. Para isso, siga este pequeno roteiro:

- O texto que você leu apresenta o material necessário, o modo de fazer?
- Confira, com o autor, se nenhum detalhe foi esquecido. Pode ser que em uma receita, por exemplo, ele tenha escrito “2 colheres de açúcar” sem especificar o tamanho da colher (de chá, de sobremesa, de sopa) ou, então, que não tenha explicado direito algum passo do modo de fazer.
- Discuta com o colega o que há de interessante nas instruções dadas e quais as possíveis dificuldades ao colocá-las em prática.

## Publicando

Organize, junto com o professor e seus colegas, um pequeno *Caderno de Atividades de Lazer* da turma.

Escreva seu texto, fazendo as alterações sugeridas pelo colega. Não se esqueça de assiná-lo e de ilustrá-lo.

Para finalizar a atividade, a classe poderá organizar o “Dia do Lazer”, quando as sugestões mais interessantes da turma serão colocadas em prática.

Consulte Manual p.66, item 130.



## LENDO MAIS

Você vai ler um texto que trata das transformações das brincadeiras infantis ao longo dos anos.

Consulte Manual p.66, item 131.

Com o tempo de computadores e videogames, sobra pouco espaço para se brincar de amarelinha ou cama-de-gato. Mas ainda existe no mundo gente preocupada em resgatar esses jogos tradicionais.

## Entre o céu e o inferno

A maioria das crianças de hoje em dia desconhece divertimentos simples como cabra-cega, passa-anel, pula-sela, siga-o-mestre, chicote-queimado, telefone-sem-fio e centenas de outras brincadeiras transmitidas oralmente há séculos por sucessivas gerações. Também as cartinhas e frascos que acompanhavam o jogar corda ou a roda se reduziram bastante na memória infantil. Na verdade, isso mostra apenas que brincadeiras se transformam,

algumas perdem sentido e muitas, muitas vezes, ainda merecem ser resgatadas, pois certamente ainda irão cativar o interesse das crianças. Alguns passatempos nem chegaram a sair de moda, e resistem bravemente à concorrência da televisão e à escassez de espaços livres na cidade. Basta observar: são há muito os meninos que não saíam brincar de esconde-esconde, polícia-e-ladrão, pegador, casinha e tantas outras do tipo faz-de-conta, ainda as preferidas pela maioria das crianças. O que nem todos sabem é que

muitas brincadeiras guardam sentidos simbólicos ancestrais, do tempo em que cumpriam funções de caráter sagrado. Com o passar dos séculos, viraram entretenimento, primeiro para adultos, depois para as crianças. De caráter universal, muitas brincadeiras são encontradas em civilizações que às vezes não tiveram entre si nenhuma forma de contato. É o caso da amarelinha e da cama-de-gato, destacadas a seguir. A amarelinha é jogada em países diferentes como Estados Unidos e Rússia, China e Birmânia. O curioso traçado do jogo se assemelha a representações de templos antíguísimos, conforme observou um pesquisador argentino. *Manual para os franceses, república para os espanhóis, academia para os portugueses*, no Brasil a amarelinha tem vários nomes: maré, pé-pé, sapata e avião. Entre os manjans era *jogar do sobre* e para os gregos, *aviação*.



Equilíbrio essencial à Casa-de-gato de teste e crianças de Gama brincam de Amarelinha

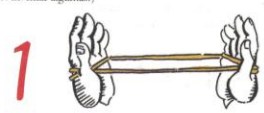
A. O. XXX - JUN 98 - P. 21

Katunga, n.91, ano XXVI, julho de 1998, p.21.

## cama-de-gato

Com um barbante entrelaçado entre os dedos, alguma prática e paciência, é possível fazer figuras geométricas, e também apões, canas, ou todos os bichos que a imaginação permitir emergir. A cama-de-gato é uma brincadeira muito antiga, praticada por pessoas do mundo inteiro. Sobre ela, há um fato enigmático, que ninguém soube explicar: povos tão afastados quanto os nativos da Nova Zelândia e os esquimós do Ártico, ou os índios americanos e algumas tribos africanas, todos eles criaram figuras idênticas com a cama-de-gato. Apenas as lendas e as histórias fantásticas suscitadas pelas imagens variaram de acordo com a cultura de cada região.

**COMO SE JOGA**  
Para começar, amarre as pontas de um cordão ou barbante com pouco mais de 1,5 metro. Faça tiras de formas geométricas, no caso com a participação de dois jogadores. (Há também outras jogadas, pensadas para se brincar sozinho. Tente inventar algumas.)



**1**

Estique o barbante entre as mãos, deixando fora os polegares. Enrole o barbante em torno dos dedos, todos juntos, e observe que aparece um fio cruzando a palma da mão. Faça o mesmo na outra mão, e veja que surgiu um retângulo.



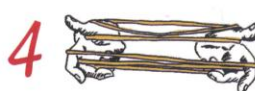
**2**

Passa o dedo médio da mão direita por baixo do fio cruzado da palma esquerda e estique o barbante. Faça o mesmo com a outra mão. Devem aparecer duas linhas cruzadas em forma de triângulos.



**3**

Agora, é a vez do parceiro. Com os indicadores e os polegares em forma de "pinça", ele puxa as pontas de cruzamento dos triângulos para baixo das linhas retângulo, pela parte externa. O primeiro jogador solta as mãos do barbante e a figura passa às mãos do companheiro.



**4**

Para retomar o brinquedo, o primeiro jogador pinça os cruzamentos próximos as linhas paralelas externas, passa por cima delas e sai por dentro do retângulo. Desaparecem os triângulos, que dão lugar a paralelas.

ANO XXVI - JUNHO 98 - Nº 91 **Kalunga** 23  
Kalunga, n.91, ano XXVI, julho de 1998, p.23.

### Sugestões de leitura

Maria Stella Libanio Christo e Frei Betto. *Fogãozinho: culinária infantil em histórias*. (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984)

Nesse livro, você encontra, além de receitas próprias para aprender a cozinhar, histórias sobre a turma do fogãozinho.

Joanne K. Rowling. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Tradução de Lia Wyler. (Rio de Janeiro: Rocco, 2000)

Se você estiver curioso para saber se Harry se tornou um bom jogador de quadribol, leia a obra toda. Há também outros títulos da mesma série.

<http://www.museoindio.org.br>  
Saiba como as crianças indígenas se divertem.



## PAPO-FIRME

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL**  
**Duração da atividade:** Cerca de 3 aulas.  
**Proposta:** Entrevistar uma pessoa de outra geração (pais, avós) a respeito de brincadeiras antigas e apresentar os resultados para a classe.  
**Gênero:** Entrevista e síntese.  
**Para quem:** Alunos da sua classe.

Consulte Manual p.66, item 132.

### Os brinquedos e a História

A evolução dos brinquedos está diretamente ligada à História. Por exemplo: nos anos que antecederam a Segunda Guerra Mundial, a Alemanha produzia centenas de brinquedos militares, como os soldadinhos de chumbo.

Nos anos 1950, época da "corrida espacial", as prateleiras das lojas de brinquedos ficaram recheadas de naves e astronautas. Hoje, os brinquedos são bonecos lutadores, carros de corrida, bonecas que falam e armas a laser.

Ana de Holanda. "O brinquedo do vovô". Zê. São Paulo: Pinus, n.20, ano II, abril de 1998, p.60.

Nesta unidade, você leu textos que falam de brincadeiras. E como será que seus pais, avós e bisavós se divertiam em épocas em que os brinquedos eletrônicos e sofisticados não existiam ou eram muito raros? Que tal descobrir?

### Preparando

Em grupo, você vai fazer uma entrevista para conhecer as diversões de gerações passadas: a de seus pais e de seus avós, bisavós ou de outras pessoas que tenham a mesma faixa etária deles. Nessa entrevista, você perguntará sobre as formas como eles se divertiam ou brincavam quando eram crianças. Depois, será feita uma escolha, e apenas uma brincadeira será apresentada para a classe.

Consulte Manual p.66, item 133.

### Realizando

Veja as etapas para a realização de seu trabalho:


**Elaboração da entrevista**

- Decida com o grupo quem serão os entrevistados. É possível falar com várias pessoas e, depois, escolher a brincadeira mais interessante para o trabalho.
- Elabore com o grupo as questões. Veja algumas sugestões:
  - Do que mais gostavam de brincar? (anote o nome da brincadeira)
  - Qual o material necessário?
  - Como era a brincadeira?
  - Onde ocorria a brincadeira: em casa ou na rua?
- Anote todas as respostas numa folha de papel.

Consulte Manual p.67, item 134.

**Organização das informações**

- Selecione, junto com o grupo, a entrevista mais interessante. Uma brincadeira diferente, pouco comum, mais bem-humorada... Tudo isso pode ser critério para selecionar o que será apresentado.




- Organize esse material em uma folha de papel, começando pelo nome da brincadeira e respondendo às questões propostas:
  - Brinca-se fora ou dentro de casa?
  - Quantas pessoas podem participar da brincadeira?
  - O que essa brincadeira mais exige do participante: concentração, paciência, atividade física, agilidade?
  - Quanto tempo dura? Pouco? Muito?
  - Ela ainda é conhecida nos dias de hoje? Costuma-se brincar disso?
  - Como se brinca?
  - Para você, ela parece uma boa brincadeira?

### Memorização das informações

Agora procure memorizar as informações. Cada membro do grupo pode ficar responsável por uma parte das respostas.

### Preparação para a apresentação

- Pensem nas possibilidades de apresentação: falar, jogar com colegas, ilustrar com desenhos... Refletir sobre isso é importante para fazer as melhores escolhas.
- Simulem a apresentação, verificando se cada um memorizou bem a sua parte.
- Confiram se os recursos, como ilustrações, encenações, estão prontos.
- Não se esqueçam da importância de uma boa postura e da necessidade de um tom de voz adequado.



## REALIMENTAÇÃO


Leia com atenção o seguinte fragmento de um artigo a respeito das brincadeiras infantis.

**Brincando como nossos pais**

Anacarolina Garcia

**1** Na infância de nossos pais, brincadeira boa era na rua. A molecada disputava corridas de carrinhos de rolimã, fazia campeonato de bolinha de gude, pião e peteca, brincava de roda. As bonecas eram "filhinhas" feitas de pano, lã, fitas e botões, preenchidos com espuma.

Esse jeito simples de brincar veio passando de geração para geração, dos bisavós para os avós, e deles para os nossos pais. E embora pareçam coisas de antigamente ainda hoje essas brincadeiras seduzem a garotada, mesmo os mais acostumados a se divertir na frente da tevê ou do computador. Afinal, a maioria dos brinquedos da nossa época tem tantos botões e chips que às vezes a gente fica só olhando, eles fazem tudo sozinhos.



Cultura Inglesa Magazine. São Paulo: Editora Página Viva, n.49, ano X, outubro de 1999, p.12,13.

**1** Nesta unidade, o tema foi *brincadeiras*. Você conhece as brincadeiras que foram citadas no texto "Brincando como nossos pais"? Escolha uma delas e descreva, de maneira breve, como se brinca, onde se brinca, número de participantes.  
Professor: É interessante que o aluno reveja também as técnicas de construção de um texto instrucional.

**2** No texto que você leu, há a seguinte afirmação:  
"Na infância de nossos pais, brincadeira boa era na rua."  
a) Você também acha que brincadeira boa é na rua? Por quê?  
Resposta pessoal.  
b) No lugar onde você mora, é possível brincar na rua? Por que isso ocorre?  
Resposta pessoal.  
c) Na sua opinião, as brincadeiras tradicionais são mais gostosas do que as de hoje em dia? Explique.  
Resposta pessoal.

- 3** Leia agora um outro fragmento do mesmo artigo, em que se ensina a jogar bolinha de gude:

**"Bolinha de gude. Como jogar:**

Desenhe no chão, com um giz, um círculo com 40 cm de diâmetro e faça uma cruz no meio. Coloque as bolinhas dentro do círculo, de forma espaçada. Usando os dedos, dê um peteleco em sua bolinha de ataque para tirar uma outra bolinha do círculo. Se além dessa você conseguir tirar a sua bola do ataque do círculo, você fica com a bolinha que saiu e tem o direito de jogar de novo. Se tirar só a outra bola e a sua de ataque ficar dentro do círculo, você ganha a bolinha que saiu, pega a sua de ataque mas só joga na próxima rodada. Se não conseguir tirar a bolinha do círculo, pega a sua de ataque e espera a próxima rodada."

- a) Nos textos com instruções, é muito comum o emprego de verbos no modo imperativo. Quais são usados aqui?

Desenhe, faça, coloque, dê.

- b) Só responda se você souber jogar bolinha de gude:

Você brinca dessa mesma forma? Em caso negativo, explique como faz.

Professor: Esta atividade pode ser feita oralmente. Assim, diferentes formas de jogar podem ser expostas.

- c) Só responda se você não souber jogar bolinha de gude:

Tente brincar seguindo as instruções apresentadas. Você conseguiu? Teve alguma dúvida?

Em caso afirmativo, qual foi ela?

Professor: Este é um bom momento para os alunos perceberem a importância de apresentar instruções com clareza e objetividade. É também uma oportunidade para a troca de experiências.

- 4** No trecho a seguir, assinale duas palavras que, com certeza, são numerais.

**"Desenhe no chão, com um giz, um círculo com 40 cm de diâmetro e faça uma cruz no meio."**

Um (círculo) e uma (cruz). Professor: Converse com os alunos sobre a possibilidade de em "um giz" não haver numeral, pois pode ser um giz qualquer.

- 5** Observe os trechos destacados e explique a diferença que há entre eles.

- a) *Faz de conta* que você entendeu tudo o que eu disse.

Na primeira frase, o trecho em destaque significa finge; na segunda, "mundo da fantasia".

Ela brinca de *faz-de-Conta* para se distrair um pouco.

- b) Comprei um *brinco de princesa*. Foi muito caro.

Na primeira frase, a expressão em destaque significa ornamento feminino; na segunda, certo tipo de planta.

Plantei um *brinco-de-princesa* no vaso.

- c) *Maria vai com as outras meninas* para a escola.

Na primeira frase, a expressão em destaque significa que Maria acompanha outras garotas; na

segunda, uma pessoa que faz o que os outros fazem.

Ela é uma verdadeira *maria-vai-com-as-outras*.

Ela é uma pessoa que faz o que os outros fazem.






## Anexo H – Língua Portuguesa: Linguagem e Interação


FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JUNIOR, José Hamilton. **Língua Portuguesa: Linguagem e Interação**. 6º ano do Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

**PROJETO 1**

# O meu álbum de família

● PARA COMEÇO DE CONVERSA ●●●


### Família

*Carlos Drummond de Andrade*

Três meninos e duas meninas,  
sendo uma ainda de colo.

A cozinheira preta, a copeira mulata,  
o papagaio, o gato, o cachorro,  
as galinhas gordas no palmo de horta  
e a mulher que trata de tudo.

A espreguiçadeira, a cama, a gangorra,  
o cigarro, o trabalho, a reza,  
a goiabada na sobremesa de domingo,  
o palito nos dentes contentes,  
o gramofone rouco toda noite  
e a mulher que trata de tudo.

O agiota, o leiteiro, o turco,  
o médico uma vez por mês,  
o bilhete todas as semanas,  
branco! mas a esperança sempre verde.

A mulher que trata de tudo  
e a felicidade.

Carlos Drummond de Andrade. *Alguma poesia*.  
Rio de Janeiro: Record, 2005.

1. Observe as fotografias da página ao lado. O que elas fazem você lembrar? Alguma delas chama sua atenção?
2. Qual dessas imagens você acha mais bonita? Há alguma que você acha engraçada? Por quê?
3. Escolha uma dessas fotos para inventar oralmente uma história sobre o(s) pessoa(s) que aparece(m) retratado(s).
4. O escritor Carlos Drummond de Andrade compôs o poema ao lado sobre família. Leia-o e converse com seus colegas o respeito.

10
11

## UNIDADE 1

# Imagens e palavras em interação: o texto icônico-verbal

---

**TEXTO 1**

No texto que você lerá a seguir, o narrador anuncia que vai nos contar um segredo... Que segredo será esse? Vamos descobrir?

**Bisa Bia, Bisa Bel**  
Ana Maria Machado

Sabe?

Vou lhe contar uma coisa que é segredo. Ninguém desconfia. É que Bisa Bia mora comigo. Ninguém sabe mesmo. Ninguém consegue ver.

Pode procurar pela casa inteira, duvido que ache. Mesmo se alguém for bisbilhotar num cantinho da gaveta, não vai encontrar. Nem se fuçar de baixo do tapete. Nem atrás da porta. Se quiser, pode até esperar uma hora em que eu esteja bem distraída e pode espiar pelo buraco da fechadura do meu quarto. Pensa que vai conseguir ver Bisa Bia?

Vai nada...

Sabe por quê? É que Bisa Bia mora comigo, mas não é do meu lado de fora. Bisa Bia mora muito comigo mesmo. Ela mora dentro de mim. E até pouco tempo atrás, nem eu mesma sabia disso. Para falar a verdade, eu nem sabia que Bisa Bia existia.

Ana Maria Machado, *Bisa Bia, Bisa Bel*. São Paulo: Salamandra, 2000.

Projeto 1 • O meu álbum de família

Observe a delicada capa (criada por Silvana Mattievich) do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, que você começou a conhecer aqui. No interior do livro, o texto de Ana Maria Machado conta com a riqueza de ilustrações de Regina Yolanda (preparou como a ilustradora usou elementos do texto para compor a imagem em que ele foi inserido?). Ao continuar sua leitura, na próxima unidade, você vai conhecer mais um pouco dessa história.

**PARA ENTENDER O TEXTO**

- Qual é o segredo que o narrador nos conta?
- Depois de ler e observar bem o texto, responda:
  - O que a imagem representa?
  - A imagem ajuda a entender melhor o texto? Por quê?
  - Você se lembra de outros textos que são compostos por uma combinação de palavras e imagens? Que textos são esses?
- Você acha que a imagem tem alguma relação com a ideia de *segredo*? Por quê?
- Quem narra essa história é um menino ou uma menina? Há no texto alguma parte que comprove isso?
- Você consegue imaginar quem é Bisa Bia? Converse com seus colegas sobre isso.
- Você tem algum segredo? Alguma vez já sentiu necessidade de contar um segredo a alguém? Por quê?

**AS PALAVRAS NO CONTEXTO**

- Encontre no dicionário outras palavras ou expressões que tenham o mesmo sentido de *bisbilhotar*, que aparece no trecho:
 

Mesmo se alguém for bisbilhotar num cantinho da gaveta, não vai encontrar.

Unidade 1 • Imagens e palavras em interação: o texto icônico-verbal

- Dizemos que duas palavras são **sinônimas** quando têm sentidos equivalentes ou muito próximos. No texto *Bisa Bia, Bisa Bel*, há alguns sinônimos de *bisbilhotar*. Quais?
- Mesmo sendo sinônimas, as palavras que você mencionou na resposta à questão anterior apresentam pequenas diferenças de sentido que só podemos perceber ao ler o texto.
  - Localize os trechos do texto em que aparecem essas palavras sinônimas de *bisbilhotar*.
  - Que diferenças de sentido elas apresentam nos trechos em que aparecem?
- “Para falar a verdade, eu nem sabia que Bisa Bia existia.” Nesse trecho, que diferença de sentido haveria se, em vez de *nem*, utilizássemos *não*?

**TEXTOS 2 E 3**

Às vezes, podemos desenhar usando as próprias palavras, e isso também traz sentidos novos e interessantes aos textos. Vamos conferir?

### canção para ninar gato com insônia

Sérgio Capparelli, *111 poemas para crianças*. Porto Alegre, L&PM, 2003.

Projeto 1 • O meu álbum de família

Id., *ibid.*

O escritor Sérgio Capparelli nasceu em 1947, em Minas Gerais. Em 1979 ele estreou na literatura infantil e juvenil e, em 1983, lançou seu primeiro livro de poesias para crianças.

**GRAMÁTICA TEXTUAL**

### A disposição das palavras e o sentido do texto

- No poema “a primavera endoideceu”, por que o autor dispôs as palavras dessa maneira no papel?
- Observe atentamente as pétalas e o miolo da flor.
  - O que está escrito nas pétalas?
  - Em que situações você costuma empregar essa frase que está escrita nas pétalas?
  - Releia o texto e preste atenção às palavras que compõem o miolo da flor. Em sua opinião, o que essas palavras podem representar? Por quê?

Unidade 1 • Imagens e palavras em interação: o texto icônico-verbal

3. O poeta conseguiria nos transmitir esses sentidos sem recorrer às imagens? Explique.

4. Textos como esses que você vem lendo nesta unidade, que combinam imagem e palavra de uma maneira muito especial, são chamados "Textos icônico-verbais". Forme uma dupla com um colega. Citem exemplos de outros textos icônico-verbais de que vocês se lembrem.

5. Mesmo quando não há imagens em um texto, nos diferentes textos, a forma como as palavras estão dispostas no papel pode variar bastante. Por exemplo, no poema "Família" (de Carlos Drummond de Andrade), que você leu na página 11, você deve ter observado que existem linhas em branco, dividindo-o em partes.

As partes de um poema, separadas por uma linha em branco, chamam-se **estrofes**.

Por que será que, nos poemas e em muitos outros gêneros de texto, as palavras aparecem dispostas no papel de forma especial?

6. Veja outros exemplos de textos em que as palavras são escritas e dispostas no papel de maneiras variadas:

14 Projeto 1 • O meu álbum de família

7. Reúna-se com alguns colegas e selecionem outros exemplos de textos em que as palavras são escritas e dispostas no papel de maneira diferente da usual. Expliquem a finalidade dessa disposição especial, indiquem para que ela serve.

8. Agora é sua vez de escrever um poema usando o espaço do papel de forma diferente da usual, como nos poemas "A primavera endoideceu" e "Canção para ninar gato com insônia". Pense em algum animal, objeto ou situação que você possa desenhar com palavras. A seguir, faça uma relação de palavras e frases que tenham relação com o assunto escolhido. Depois, desenhe com as palavras e frases. Terminado o trabalho e com a orientação do(a) professor(a), organize na sala, com seus colegas, uma exposição de todos os textos produzidos.

9. Como você viu, há diversas maneiras de organizarmos as partes de um texto ao dispô-las no espaço do papel (ou, por exemplo, na tela do computador, num cartaz, num outdoor, etc.). Duas dessas formas são bastante usuais e por isso você precisa conhecê-las bem: a organização em parágrafos (como numa notícia de jornal, por exemplo) e a organização em versos e estrofes (como no poema).

a) Dos diversos textos que você pesquisou, qual das duas formas de organizar os textos é mais frequente?

b) Que tipos de texto são organizados em parágrafos?

c) Que tipos de texto são organizados em versos?

d) Quais outras formas de organização você encontrou?

**LINGUAGEM ORAL**

**A história do seu nome**

É muito provável que, ao ler o texto *Bisa Bia, Bisa Bel* e imaginar quem era Bisa Bia, o próprio nome dessa personagem o tenha ajudado a formar uma ideia dela.

Isso já deve ter acontecido também em outras situações: você lê um nome e fica imaginando como é a pessoa assim chamada. Isso ocorre porque nosso nome é fundamental em nossa vida: é um dos elementos pelo qual podemos ser conhecidos, identificados e diferenciados das demais pessoas. Em geral nosso nome é a primeira palavra que aprendemos a escrever. Pergunte a alguém da sua família por que você recebeu seu nome. Conte aos colegas.

Unidade 1 • Imagens e palavras em interação: o texto icônico-verbal 17

**REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA**

**Classe de palavras**

Nesta seção, você ficará sabendo o que é uma **classe de palavras** e por que é importante organizarmos as palavras em classes.

1. Você já percebeu como as coisas são organizadas em sua casa, na escola ou em outros lugares aonde costuma ir? Vamos lembrar alguns deles:

a) O supermercado — Como é organizado? Se você quiser encontrar os produtos de limpeza, por exemplo, onde deve procurar?

b) A sua casa — O que há nela? Os objetos da casa ficam espalhados e sem ordem ou estão organizados? O que há, por exemplo, nos quartos ou na cozinha?

c) A biblioteca de sua escola — Como os livros ficam arrumados? Pergunte ao(a) bibliotecário(a) como ele(ela) mantém tudo arrumado e classificado.

d) Em sua opinião, o que aconteceria se nada estivesse organizado e classificado?

2. Vamos fazer um jogo com palavras. Nos enunciados abaixo, tente substituir as palavras destacadas por outras. Os enunciados formados devem fazer sentido. Veja um exemplo:

"A **goiabada** na sobremesa de domingo."  
A **marmelada** na sobremesa de domingo.

a) "Mesmo se alguém for **bisbilhotar** num cantinho da gaveta, não vai encontrar."  
b) "É que Bisa Bia **mora** comigo, mas não é do meu lado de fora."  
Agora responda: qualquer palavra pode ser usada no lugar das outras? Por que, em sua opinião?

3. Quando você reúne todas as palavras que podem ser usadas no lugar de *goiabada*, está criando uma **classe de palavras**: a classe das palavras que podem ser usadas no lugar de *goiabada*. Podemos criar diversas classes de palavras: a das palavras que indicam as cores, a das palavras que indicam as partes do corpo, a das que usamos para indicar qualidades, etc. Vamos fazer isso? Baseando-se nos itens a seguir, reúna palavras que indiquem:

18 Projeto 1 • O meu álbum de família

a) cores;  
b) partes do corpo;  
c) doces;  
d) objetos que há na biblioteca da escola;  
e) características da sala de aula;  
f) ações que você realiza na escola.

4. Para facilitar o estudo da língua, costumamos organizar as palavras em **classes**: assim, podemos compreender como elas funcionam nos textos. Essas classes, que vamos estudar agora, são chamadas de **classes gramaticais**. Esse estudo ajudará você a compreender como as palavras "funcionam" nos textos e como se relacionam umas com as outras ao ler e produzir textos. Provavelmente você até já conhece algumas dessas classes. Com a ajuda de seus colegas e de seu(sua) professor(a), procurem numa gramática quais são as classes de palavras e escrevam no caderno o nome daquelas que você já sabe ou das quais já ouviu falar.

**Os substantivos**

5. Leia o documento seguinte:

a) Você já viu em algum lugar um documento como esse? Como ele se chama?

b) Você sabe para que ele serve?

c) Que informações importantes esse documento contém?

d) Dessas informações, qual é a mais importante, em sua opinião? Por quê?

e) Como se chamam os pais da pessoa a quem pertence essa certidão? Como você descobriu isso?

f) Nesse documento, há alguma outra informação que você acha importante ou mesmo curiosa?

6. Você já percebeu que tudo, assim como as pessoas, tem um nome?

Em gramática, o nome das coisas, das pessoas, dos lugares, dos sentimentos, de todos os seres, reais ou inventados, enfim, todos os nomes formam uma classe de palavras chamada **substantivo**.

Unidade 1 • Imagens e palavras em interação: o texto icônico-verbal 19

**Classificação dos substantivos**

Os **substantivos** podem ser classificados de acordo com dois critérios: o **critério do sentido** (o tipo de ser que ele designa) e o **critério da forma** (como o substantivo é formado).  
Pelo **critério do sentido**, podem ser: comuns, próprios, concretos, abstratos, coletivos.

**I. Comuns ou próprios**

7. Observe abaixo a reprodução parcial da seção "Frases" da revista *ÍstoÉ*:

Juliana Paes, atriz: "Adoro as mulheres que têm curvas"

Karina Bacchi, atriz, que está fazendo aulas de boxe e kung fu: "Me sinto uma super-heróina"

Cameron Diaz, atriz, que se diz cansada do assédio dos fãs: "Quero ficar um mês sem me comunicar com ninguém"

Walter Alfaiate, sambista e alfaiate: "O povo hoje só quer saber de comprar jeans"

Fernanda Young, escritora: "Chamo a atenção por ser esquisita"

Taumaturgo Ferreira, ator: "Não me considero feio, e sim charmoso"

- a) Você reconhece todas as pessoas que aparecem na imagem?
- b) Monte no caderno um quadro com duas colunas e copie nele os substantivos associados às **pessoas** das fotos: numa coluna os substantivos que você acha que são **comuns** e na outra os que você acha que são **próprios**. Observe o exemplo:

| Substantivo comum | Substantivo próprio |
|-------------------|---------------------|
| atriz             | Juliana Paes        |

c) Compare suas respostas com as de seus colegas.

8. Tentem, coletivamente, com a ajuda de seu(sua) professor(a), formular uma explicação sobre o que são os substantivos comuns e o que são os substantivos próprios.

9. No caso dessa seção "Frases", o que os substantivos comuns que aparecem ao lado do nome das pessoas indicam?

10. Identifique alguns outros substantivos comuns que aparecem nesse texto de revista. Redija, no caderno, algumas frases com eles.

**II. Concretos ou abstratos**

11. Reescreva no caderno o texto a seguir, substituindo o **■** pelo substantivo concreto que achar conveniente. Depois, compare suas respostas com as de seus colegas.

**Como manter o seu ■ saudável**

Existem dois procedimentos para manter seu **■** sempre saudável: um é agendar uma visita anual ao **■** para **■**; outro são **■** semanais feitos em **■**. Ao optarmos pela segunda **■**, a primeira coisa a fazer é uma inspeção geral da **■** do **■** até a **■** do **■**, seguida por um delicioso **■**. É claro que isso não é tarefa fácil, mas seja gentil e paciente, e com o tempo o seu **■** vai se acostumar com a rotina e aguardar ansioso por esses momentos. Se nessa "inspeção" você detectar algo anormal, leve-o imediatamente ao **■**.



Adaptado de: Revista *Pulo do Gato*, n. 21.

12. O que você achou das respostas dadas por seus colegas? Elas também fazem sentido? Por quê?

13. Copie as frases seguintes no caderno substituindo os trechos em destaque por um substantivo abstrato, fazendo as adaptações necessárias. Observe o exemplo:

O treinador pediu aos jogadores **que voltassem**.  
O treinador pediu **a volta** dos jogadores.

- a) Os funcionários em greve conseguiram **que o salário aumentasse**.
- b) O diretor exige **que os escritórios abram** às 18h.
- c) Os alunos solicitaram **que o representante de classe fosse eleito**.
- d) Percebemos **que os pássaros desapareceram** quando anoiteceu.

14. Com base nas respostas que você deu às questões 11, 12 e 13, formule no caderno o conceito de substantivo concreto e de substantivo abstrato.

**III. Coletivos**

Os **substantivos coletivos** referem-se a conjuntos, grupos, ou coleções de seres da mesma espécie. Exemplos: *bando* (grupo de ladrões ou de animais), *constelação* (conjunto de estrelas). Há muitos substantivos coletivos em português. Para conhecer alguns deles, você pode consultar uma gramática, com a ajuda de seu(sua) professor(a).



15. Em todas as frases seguintes, há coletivos destacados. Identifique o significado de cada um. Se necessário, recorra ao dicionário.

- a) **Quadrilha** leva R\$ 4 milhões do banco.
- b) O **arquipélago** de Fernando de Noronha, que é um distrito de Pernambuco, está localizado a uma hora e quarenta minutos de voo de Recife.
- c) Na **cordilheira** dos Andes ocorrem temperaturas baixíssimas.
- d) A cada reação da **plateia**, o cantor sorria.
- e) No **elenco** da novela havia dois principiantes.

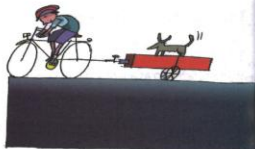
**Classificação dos substantivos quanto à forma**

Pelo **critério da forma**, os substantivos podem ser: simples, compostos, primitivos e derivados.

**I. Simples ou compostos**

16. Compare as duas colunas:

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| I<br>roda<br>cabra<br>pedra | II<br>roda-gigante<br>cabra-cega<br>pedra-sabão |
|-----------------------------|---|



17. Qual a diferença na forma dos substantivos das duas colunas?

As palavras *roda-gigante*, *cabra-cega* e *pedra-sabão* são **substantivos compostos**. As palavras *roda*, *cabra* e *pedra* são **substantivos simples**.

18. Pense em substantivos compostos que podem ser formados a partir dos seguintes substantivos simples. Construa frases em seu caderno e os entregue:

- a) roupa
- b) pé
- c) chuva

**II. Primitivos e derivados**

19. Leia o poema:

**O grilo grilado**  
Elias José

O grilo coitado anda grilado e eu sei o que há. Salta pra aqui, cri-cri pra cá, cri-cri pra lá.



O grilo coitado anda grilado e não quer contar. No fundo não ilude é só reparar em sua atitude pra se desconfiar.

O grilo coitado anda grilado e quer um analista e quer um doutor. Seu grilo, eu sei: o seu grilo é um grilo de amor.

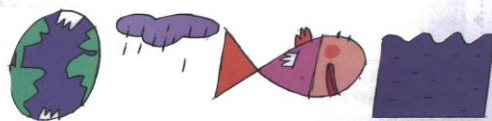
Elias José. *Um pouco de tudo*: de bichos, de gente, de flores. São Paulo: Paulinas, 1982.

- a) O substantivo **grilo** tem dois significados diferentes nesse poema. Quais são eles?
- b) Esse mesmo substantivo dá origem à palavra *grilado*. No texto, o que significa *grilado*?
- c) O que há no poema que o deixa engraçado?
- d) Experimente, você também, brincar com o sentido das palavras. Reúna-se com alguns colegas e, utilizando substantivos primitivos e seus derivados, criem textos divertidos, como o poema "O grilo grilado".

Quando uma palavra dá origem a outra, dizemos que ela é uma **palavra primitiva**. Assim, o substantivo *grilo*, que dá origem à palavra *grilado*, é um **substantivo primitivo**. *Grilo* e *grilado* fazem parte da mesma **família de palavras**.

20. A partir dos substantivos primitivos seguintes, forme famílias de palavras:

- a) terra
- b) chuva
- c) peixe
- d) água



Os substantivos originados de outras palavras são chamados **substantivos derivados**. Na atividade anterior, você certamente formou alguns substantivos derivados a partir dos primitivos. Observe:

correr — corrida  
sair — saída  
mudar — mudança  
realizar — realização

A partir da palavra *correr*, formamos o substantivo derivado **corrida**. A partir de *sair*, formamos o substantivo derivado **saída**, e assim por diante.

21. Rescreva as frases seguintes no caderno, substituindo o trecho em destaque por substantivos derivados:

- Sábado ajudarei você a **mudar de casa**.
- O professor permitirá **aos alunos que saiam** após terminarem a prova.

## ● PRÁTICA DE LINGUAGEM ● ● ●

### Os substantivos e a designação

Os substantivos são as palavras utilizadas para dar nomes aos seres. Para *existir* num texto, os seres precisam ser nomeados. Nomear os seres nos textos é **designá-los**.

Nos textos descritivos (os que representam por escrito um ser ou uma situação), predomina o emprego de substantivos. É o que ocorre no poema "Família", que você leu na página 11. Observe um trecho:

Três **meninos** e duas **meninas**,  
sendo uma ainda de **colo**.  
A **cozinheira** preta, a **copeira** mulata,  
o **papagaio**, o **gato**, o **cachorro**, [...]

As palavras destacadas são substantivos, utilizados para descrever a "família".

✦ Agora é sua vez: utilizando substantivos, produza em seu caderno textos que descrevam:

- O lugar onde você mora
- O seu quarto
- Um sonho de que você se lembra
- A comida de que mais gosta



## ● PRODUÇÃO ESCRITA ● ● ●

### O acróstico

Um tipo de poema que utiliza uma disposição especial das palavras no papel é o **acróstico**. Observe um exemplo de acróstico, do poeta Patativa do Assaré:

Posso dizer que cantei  
Aquilo que observei  
Tenho certeza que dei  
Aprovada a relação  
Tudo é tristeza e amargura  
Indigência e desventura  
Veja, leitor, quanto é dura  
A seca no meu sertão.



Patativa do Assaré. *ABC do Nordeste flagelado*. São Paulo: Hedra, 2001.

No acróstico, as letras em destaque (que podem aparecer no início ou no meio dos versos) formam uma palavra no sentido vertical (de cima para baixo). Observe que o nome do poeta, "PATATIVA", é formado pelas letras iniciais de cada verso.

Em geral, no acróstico, escrevemos sobre alguma coisa que tem relação conosco ou com a pessoa cujo nome serviu para o poema. Veja o caso de Patativa do Assaré: ele é um poeta nordestino, ou seja, conhece a tristeza provocada pela seca no sertão, por isso escolheu esse assunto para trabalhar em seu texto.

✦ Utilizando seu nome (ou, se preferir, o nome de outra pessoa), componha um acróstico, em uma folha avulsa.

Seguindo as orientações do(a) professor(a), pode-se reunir os acrósticos de todos os alunos da classe e montar um varal de poemas.

## ● PARA IR MAIS LONGE ● ● ●

✦ Procure ler os livros *Poesia visual* (editora Global) e *111 poemas para crianças* (editora L&PM), de Sérgio Capparelli. Neles você descobrirá que escrever poemas pode ser uma grande diversão. Aproveite!

