

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

**A UNIDADE DIDÁTICA COMO GÊNERO DO LIVRO
DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: SUA CONSTITUIÇÃO
NAS DÉCADAS DE 1960/1970/1980**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Joceli Cargnelutti

**Santa Maria
2010**

**A UNIDADE DIDÁTICA COMO GÊNERO DO LIVRO
DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: SUA CONSTITUIÇÃO NAS
DÉCADAS DE 1960/1970/1980**

por

Joceli Cargnelutti

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**

Orientadora: Profa. Dra. Graziela Lucci de Angelo

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**UNIDADE DIDÁTICA COMO GÊNERO ORGANIZADOR DO LIVRO
DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: SUA CONSTITUIÇÃO NAS DÉCADAS
DE 1960/1970/1980**

elaborada por
Joceli Cargnelutti

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Estudos Linguísticos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Graziela Lucci de Angelo
(Presidente/Orientadora)

Adriane Teresinha Sartori, Dra. (UFMG)

Márcia Cristina Correa, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 04 de março de 2010.

Dedico esta dissertação ao bom Deus, por acompanhar-me com seu amor providente.

À minha família: Selito, Celita, Ademir, Joselito, Jocelaine e Denise.

À minha nova família: Perfeto, Ignês, Maria Inês, Everaldo e Carla.

A meu esposo: Paulo Roberto.

AGRADECIMENTOS

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

À minha família: pai, mãe, Joselito, Maria, Pricila, Ademir, Nílvia, Eduardo, Milena, Jocelaine, Denise e Gerônimo pelo carinho e pelas palavras de incentivo e coragem.

Às minhas companheiras e confidentes manas e amigas: Denise, pelos bons conselhos, pelas longas conversas e pelas boas risadas; Jocelaine, pelas palavras certas na hora certa.

À minha nova família: Vô, Vó, Everaldo, Maria Inês, Carla, Inês, Vilmor, Teodoro, José, Neusa, Elci, Tarço, Eduardo, Angélica, Marieli, Márcia, Angelo e Mateus pela boa acolhida nesta grande família. Agradeço de maneira especial ao Paulo, meu pequeno Dengo, pela confiança e pelo amor incondicional.

À Profa. Graziela Lucci de Angelo, minha orientadora, agradeço por sua acolhida e pela oportunidade da realização deste trabalho. Agradeço pela amizade, carinho, paciência e confiança. Obrigada pelas orientações e ensinamentos valiosos para alguém que pretende seguir a carreira docente.

Às minhas amigas: Adriana e Gabriela, pelas boas discussões nos grupos de estudos, apoio em tantos momentos e pela boa amizade; Maria Iraci, Juceli, Josiane pela amizade, convivência, confiança e boas gargalhadas. Vocês são especiais!

Aos professores, amigos e colegas do Laboratório Corpus, pela acolhida, atenção e ensinamentos.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras, Irene e Jandir, agradeço pelo carinho, amizade e ajuda.

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

À Profa. Márcia, pela leitura atenta e pelas valiosas sugestões dadas por ocasião de minha qualificação de mestrado.

Aos professores que aceitaram fazer parte desta banca: Profa. Adriane, Profa. Márcia e Profa. Amanda, muito obrigada.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), à Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela 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

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

A UNIDADE DIDÁTICA COMO GÊNERO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: SUA CONSTITUIÇÃO NAS DÉCADAS DE 1960/1970/1980

AUTOR: JOCELI CARGNELUTTI
ORIENTADOR: PROF.^a DR.^a. GRAZIELA LUCCI DE ANGELO
Santa Maria, 04 de março de 2010.

Nos últimos anos tem aumentado o interesse e o número de estudos relativo ao surgimento de cada disciplina escolar e suas transformações ao longo do tempo. Motivados por esses estudos, direcionamos nossa atenção para a área de conhecimento língua portuguesa, na tentativa de melhor conhecer a constituição desse ensino, através do livro didático dessa disciplina, olhando especificamente para a constituição das unidades didáticas. Propomo-nos como objetivo investigar em que medida a unidade didática pode se constituir em um gênero do discurso organizador do livro didático de português. A pesquisa se sustenta na perspectiva teórica bakhtiniana, que permite 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. Para esta investigação foram analisados três livros didáticos de coleções diferentes publicadas em décadas distintas: 1960, 1970 e 1980. Para subsidiar a investigação apresentamos um diálogo com diferentes pesquisas históricas já realizadas envolvendo a disciplina curricular língua portuguesa, o livro didático e a unidade didática de língua portuguesa. A investigação nos indicia que as mudanças ocorridas no processo de constituição das unidades didáticas são resultado de um processo sócio-histórico que possibilita pequenas e progressivas alterações nas unidades em decorrência de sua constituição ao longo das décadas.

Palavras-chave: unidade didática, gênero do discurso, ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT
Master's Dissertation
Post-Graduation Program in Language and Literature
Federal University of Santa Maria

**DIDACTIC UNIT AS GENRE OF PORTUGUESE TEXTBOOKS: ITS
CONSTITUTION ALONG THE 1960/1970/1980 DECADES**

AUTHOR: JOCELI CARGNELUTTI
ADVISER: PROF. DR. GRAZIELA LUCCI DE ANGELO
Santa Maria, march 04, 2010.

Throughout the last years, interest in and the quantity of studies regarding the evolvement of each school subject with its transformations along time have increased. Motivated by these studies, we directed our attention to the Portuguese language field in the attempt to better know the constitution of this teaching through its textbook observing specifically the organization of the didactic units. It is our aim to investigate to what extent the didactic unit can be perceived as a discourse genre that organizes the Portuguese textbook. The research has a Bakhtinian theoretical background which allows understanding the didactic unit from the starting point of a socio-historical process and the textbook as one of the fundamental means to make sure the acquisition of knowledge within this very process. For the present study, three textbooks from different editions published in the 1960s, 1970s and 1980s were analyzed. To support our investigation, we present cross-readings dealing with different historical researches focusing on the school subject of the Portuguese language, the textbook and the didactic unit of Portuguese. The investigation signals that changes which occurred in the process of organizing the didactic units are the result of a socio-historical process that enables small and progressive organizational modifications in the didactic units along the mentioned decades.

Keywords: didactic unit, discourse genre, Portuguese teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS	17
1.1 Pressupostos teóricos e metodológicos	17
1.2 Diálogo com diferentes trabalhos	26
1.2.1 Disciplina língua portuguesa	27
1.2.2 Livro didático	30
1.2.3 Livro didático de língua portuguesa	36
1.2.4 Unidade didática de língua portuguesa	38
2 UNIDADE DIDÁTICA: UM GÊNERO DO DISCURSO	43
2.1 A unidade didática como um gênero do discurso	43
2.2 Contexto de produção e de circulação da unidade didática	45
2.3 Estrutura física e organização interna dos exemplares	51
2.3.1 <i>Português</i>	51
2.3.2 <i>Português oral e escrito</i>	53
2.3.3 <i>Novo Português através de textos</i>	54
3 A UNIDADE DIDÁTICA NAS TRÊS DIMENSÕES DO GÊNERO	57
3.1 <i>Português, de Domingos Paschoal Cegalla</i>	57
3.2 <i>Português oral e escrito, de Dino Preti</i>	64
3.3 <i>Novo Português através de textos, de Magda Soares</i>	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS	90

ANEXOS	91
ANEXO A – Ficha catalográfica de dois livros didáticos: <i>Português oral e escrito</i> (1977); <i>Novo Português através de textos</i> (1982)	92
ANEXO B – Capa do livro didático <i>Português</i> , de Domingos Paschoal Cegalla (1967)	94
ANEXO C – Índice do livro didático <i>Português</i> (1967)	96
ANEXO D – Capa do livro didático <i>Português oral e escrito</i> , de Dino Preti (1977)	98
ANEXO E – Exemplo da unidade didática I a partir do sumário, de Dino Preti (1977)	100
ANEXO F – Capa do livro didático <i>Novo Português através de textos</i> , em Magda Soares (1982)	102
ANEXO G – Exemplo de unidade didática em Cegalla (1967) – Unidade didática 1	104
ANEXO H – Exemplo de unidade didática em Preti – Unidade didática 6	105
ANEXO I – Exemplo de unidade didática em Soares (1982) – Unidade didática 7	133

INTRODUÇÃO

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o seu interlocutor (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1929/2002, p. 113).

Na atualidade tem sido crescente o número de estudos que buscam compreender como determinados saberes se tornaram propriamente escolares. Uma área de conhecimento que tem se dedicado a esse estudo é a História das Disciplinas Escolares¹, recentemente instaurada no campo da educação, área essa que permite recuperar o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em disciplina curricular, identificando e compreendendo sua evolução. A grande parte dos estudos é desenvolvida por professores pesquisadores, de diferentes áreas, interessados em conhecer a história de suas próprias disciplinas para 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”, segundo Souza Júnior e Galvão (2005, p. 393).

Neste estudo, direcionamos nossa atenção para a área de conhecimento *língua portuguesa* buscando conhecer, via livro didático, a constituição desse saber em disciplina curricular. Muitos são os ângulos através dos quais o livro didático tem sido abordado (Soares, 1996): alguns procuram conhecer, por exemplo, qual o papel específico deste instrumento que circula na esfera escolar; outros, a relação que se estabelece entre livro e professor, livro e aluno nesse espaço, dentre outras pesquisas.

Diante do interesse de conhecer mais a respeito da constituição do ensino de Língua Portuguesa através do livro didático, que ainda está a exigir muitas pesquisas, retomamos alguns dos objetivos propostos inicialmente em nosso projeto de mestrado a fim de rever os rumos de nossa investigação. Nossa proposta inicial consistia em investigar a instituição e constituição da disciplina curricular Língua Portuguesa, no Brasil, tomando por base a produção de textos acadêmicos, publicados a partir dos anos 1990, voltados a essa temática no país, advindos das várias áreas de conhecimento, com destaque à área dos estudos linguísticos. Com o desenrolar do estudo e com as leituras teóricas realizadas, a questão de

¹A área de História das Idéias Linguísticas (HIL) também tem se ocupado com a investigação de instrumentos linguísticos, dicionários e gramáticas, que estão presentes também no processo do ensino das línguas.

pesquisa ganhou novas definições, novas abordagens e novos encaminhamentos se estabeleceram. Além dos textos acadêmicos publicados a partir dos anos 1990, deparamo-nos com várias vias de acesso para conhecer o passado desse ensino, como, por exemplo, documentos oficiais², cadernos de alunos, relato de professores, currículos escolares. Dentre essas e outras possibilidades optamos por utilizar o livro didático de língua portuguesa, olhando especificamente para a constituição da unidade didática, pesquisa que se justifica pela falta de trabalhos que levem em conta essa temática. Batista (2004, p. 46), em nota de rodapé, sugere que valeria a pena desenvolver um estudo mais aprofundado sobre a introdução do termo *unidade* nos livros didáticos³. Embora este trabalho não procure de forma direta atender à proposta de Batista, entendemos que estudar a unidade didática e sua constituição ao longo de algumas décadas vem ser uma contribuição para os estudos relativos à história da disciplina Língua Portuguesa na medida em que estaremos procurando responder a questões que ainda estão a exigir investigações.

No presente trabalho, na tentativa de melhor conhecer a constituição do ensino de língua portuguesa, propomo-nos, tomando a unidade didática como foco, a investigar em que medida ela pode se constituir em um gênero do discurso organizador do livro didático de Língua Portuguesa de diferentes décadas do século XX, no Brasil; a verificar como a unidade vem se constituindo no livro didático nas décadas de 1960, 1970 e 1980 e a conhecer as relações previstas que se estabelecem nessas décadas entre a unidade didática, tal como é proposta pelo livro, e o projetado professor de português⁴.

Para tanto, a pesquisa se sustenta na perspectiva teórica sócio-histórica, que permite compreender a unidade didática a partir de um processo histórico, e o livro didático 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). Estudar o livro didático no Brasil sob essa perspectiva 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).

² Trabalhos como de Pietri (2007) dão exemplo desse percurso.

³ “Valeria a pena desenvolver estudos mais aprofundados sobre a introdução do termo unidade, sobre sua utilização nos diferentes livros didáticos e sobre os fatores que as promovem” (Batista, 2004, p.46).

⁴ Destacamos que 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.

A partir dessa perspectiva, mobilizaremos a noção de gênero, conforme proposta pelo Círculo de Bakhtin, o que leva a supor, para a unidade didática, a presença de um conteúdo temático, uma forma composicional e um estilo com marcas específicas de linguagem, elementos que, na visão bakhtiniana, são essenciais na formação de um gênero do discurso.

Para atingirmos os objetivos a que nos propomos alcançar, iniciamos nosso trabalho traçando alguns critérios para a seleção dos livros didáticos de Língua Portuguesa que passarão a compor nosso corpus de análise, a saber: a) livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental; b) uma coleção de cada uma das seguintes décadas – 1960, 1970, 1980; c) livros de certa representatividade nas referidas décadas em que foram publicados e de grande uso pelos professores de língua portuguesa no período; d) livro do professor⁵. A escolha de tais critérios se deve a diferentes fatores que, ao nosso perceber, merecem algumas justificativas para melhor compreensão.

A escolha do nível de ensino fundamental, 5ª a 8ª séries, se deve a um interesse muito particular iniciado nas pesquisas de iniciação científica no período de graduação⁶. Decidimos continuar nos concentrando nesse nível em função de ser marcado por um processo de sistematização do ensino de língua portuguesa.

Para o estabelecimento da periodização, dos anos de 1960 aos anos 1980, a escolha se deve ao fato de que esse período apresenta características que fazem dele um momento significativo para se considerar as relações entre livro didático, na composição e organização em unidades, e o professor, período este marcado por inúmeras renovações na educação brasileira e também no ensino de língua portuguesa.

Estudos elaborados por Soares (1997) apontam 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, ocorreram a entrada da Linguística como disciplina nos cursos de Letras, mais especificamente em 1963⁷, e a progressiva democratização do acesso à escola; nos anos 70, pela Lei 5692/71, foi criado no

⁵ Conforme Soares (2001) o livro do professor passa a circular a partir de 1971 com a coleção de Reinaldo Mathias Ferreira, oferecendo ao professor o seu livro, o que era impensável até os anos 1960.

⁶ As pesquisas desenvolvidas no período de iniciação científica estavam vinculadas ao projeto intitulado *Investigando a história do ensino da disciplina Língua Portuguesa*, 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. Nossa pesquisa de mestrado encontra-se diretamente relacionada às pesquisas de iniciação científica.

⁷ Ver Kato (1983).

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.

No tocante à representatividade do uso dos livros didáticos de Língua Portuguesa, a seleção baseou-se diretamente nos resultados do trabalho desenvolvido por Angelo (2005)⁸, pelo fato de conter informações a respeito de diferentes livros didáticos utilizados por professoras de língua portuguesa nas décadas focadas nesta pesquisa⁹. A leitura de tal trabalho nos fez conhecer um número significativo de autores de livros didáticos de língua portuguesa cujas obras foram utilizadas nas escolas brasileiras a partir da década de 1960. Dentre os autores citados pelas entrevistadas, alguns eram considerados, pelas professoras, como preferidos:

Quanto aos livros didáticos utilizados, alguns nomes de autores foram lembrados, como Domingos Paschoal Cegalla, Dino Preti, Magda Soares, Sargentin, Roberto e Cloder, Lydia Bechara, dentre outros. Alguns desses autores foram destacados por terem sido muito utilizados por elas: é o caso de Domingos Paschoal Cegalla, que segundo uma das entrevistadas, era tido entre os professores como o melhor na época em que atuou de 5ª a 8ª séries; e Magda Soares, lembrada por uma outra professora como a autora de livros didáticos de sua preferência (ANGELO, 2005, p. 229).

Quanto à escolha do livro didático do professor, isso se deve ao fato de ser este um material que atende aos objetivos da pesquisa, na medida em que se pretende investigar como a constituição da unidade didática do livro de português se relaciona com o professor e com o fazer docente. 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

⁸ Angelo (2005), em sua tese *Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa*, investiga que outros sentidos podem estar vinculados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, além da imagem construída pelo saber acadêmico. Para recuperar essa imagem, a autora analisa seis textos de linguistas, dois documentos oficiais voltados ao ensino de língua portuguesa publicados nos anos 70 e 80 e sete entrevistas realizadas com professoras dessa disciplina que trabalharam na cidade de Campinas (SP).

⁹ Não descartamos a possibilidade de haver outros autores que tratam do mesmo tema, mas sinalizamos que não tivemos acesso a estes outros trabalhos.

do professor¹⁰. Entendemos, dessa forma, que investigar o livro didático utilizado pelo professor é um caminho possível para se identificar essas relações.

Dentre os autores de livros didáticos citados, tivemos acesso aos seguintes livros: para a década de 1960 - *Português*, de Domingos Paschoal Cegalla, publicado em 1967 pela Companhia Editora Nacional, destinado à quarta série ginásial, um mesmo livro para professor e aluno; década de 1970 - *Português oral e escrito*, de Dino Preti, lançado pela Companhia Editora Nacional em 1977, direcionado à sexta série do Ensino Fundamental, livro do professor; década de 1980 - *Novo Português através dos textos*, de Magda Becker Soares, publicado em 1982, pela Editora Abril, voltado à sexta série do Ensino Fundamental, livro do professor.

Como se pode observar, de cada coleção foi “escolhido” um exemplar 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 está visível na seleção de nosso corpus em que não conseguimos reunir livros didáticos de uma mesma série. Essa dificuldade acontece porque, conforme Batista (1999, p. 529), esse material é considerado efêmero, pouco digno de 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.

Este trabalho constitui-se em três momentos: no primeiro, intitulado *Perspectivas conceituais e históricas*, mobilizamos algumas noções fundamentais advindas da teoria bakhtiniana para, a seguir, definir nosso percurso metodológico. Além disso, apresentamos um diálogo com diferentes pesquisas históricas já realizadas envolvendo a disciplina curricular língua portuguesa, o livro didático e a unidade didática de língua portuguesa, pontuando alguns conceitos e algumas informações históricas que envolvem este objeto, livro didático, necessários ao desenvolvimento do trabalho com a unidade didática.

No segundo momento, cujo título é *Unidade didática: um gênero do discurso*, procuramos defender a relevância de se tratar a unidade didática como um gênero do discurso organizador do livro didático. A partir de tal objetivo apresentamos as condições em que se realiza a unidade didática, ou seja, sua esfera de produção e circulação.

¹⁰ Segundo Soares (2001, p. 71).

No terceiro e último momento, *A unidade didática nas três dimensões do gênero*, nosso olhar detém-se na análise das três dimensões do gênero, na seguinte ordem: primeiro, livro didático *Português*; segundo, *Português oral e escrito*; e, terceiro, *Novo Português através dos textos*, na tentativa de percebermos os diferentes elementos que integram a forma composicional, o tema e o estilo das unidades didáticas em cada livro selecionado, representante de cada década.

A contribuição que buscamos trazer com este trabalho para os estudos da linguagem consiste na possibilidade de refletir e discutir sobre o passado do ensino de língua portuguesa, como forma de, em trazendo novos elementos desse passado, auxiliar na formação dos futuros professores dessa disciplina. O que nos move nesta tarefa é o fato de acreditarmos que, o conhecimento dessa história pode ser fonte de reflexão e discussão da situação vivida hoje no ensino de língua portuguesa. Quando falamos em unidade didática, objeto de nossa investigação, estamos buscando conhecer seu processo de constituição, como uma possibilidade de conhecer um pouco mais a respeito da história do ensino de língua portuguesa. Tal conhecimento nos permitirá dialogar com diferentes momentos do processo de constituição da unidade didática na sua relação com o fazer docente. A partir desse diálogo poderemos estar dando a nossa resposta aos objetivos a que nos propomos, a saber, entender a unidade didática como um gênero organizador do livro didático de português.

1 PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 1952-53/2006, p. 300).

Para que possamos melhor conhecer a unidade didática no seu processo de constituição, mobilizamos inicialmente algumas noções fundamentais advindas da teoria bakhtiniana, a saber, linguagem, língua, diálogo, enunciado, sujeito e gênero. Além dessas noções, procuramos mobilizar o conceito de esfera para pensar a realidade plural da atividade humana. A partir dessas noções teóricas, definimos nosso percurso metodológico para, a seguir, apresentar um diálogo com diferentes pesquisas históricas já realizadas envolvendo a disciplina curricular língua portuguesa, o livro didático e a unidade didática de língua portuguesa, pontuando alguns conceitos e algumas informações históricas que envolvem este objeto, livro didático, necessários ao desenvolvimento do trabalho com a unidade didática e também sua relação com o fazer docente.

A subdivisão apresentada, nos itens *disciplina língua portuguesa, livros didáticos, livros didáticos de língua portuguesa e unidade didática de língua portuguesa*, se colocam com o propósito de organizar o texto e também de possibilitar uma visão de conjunto de algumas das pesquisas sobre a temática em questão.

1.1 Pressupostos teóricos e metodológicos

No presente trabalho, assumimos a perspectiva teórica sócio-histórica bakhtiniana a partir da qual, ao tratar da verdadeira substância da língua, Bakhtin/Voloshinov (1929/2002), pontuam que esta é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, onde a própria interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. Dessa forma, para os estudiosos, 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.

Assim, qualquer enunciação, conforme esses autores, por mais significativa e completa que seja, “constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (Id. Ibid., 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” (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).

Nesta perspectiva, ao abordar a noção de linguagem, Bakhtin (1934-1935/1993, p. 81) a conceitua como uma realidade axiologicamente saturada, como um fenômeno sempre estratificado, e não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, nem como um ente gramatical homogêneo.

Para o estudioso, a questão do fenômeno estratificado não é apenas no sentido comum do termo frequentemente usado nos estudos lingüísticos, que envolveria os dialetos regionais, sociais, mas principalmente pela saturação da linguagem pelas axiologias sociais, pelos índices sociais de valores.

Bakhtin/Volochinov (1929/2002) também consideram a linguagem como palco onde se concretizam as relações dialógicas, que proporcionam a evolução da consciência, o que ocorre através do signo, considerado pelos estudiosos como instrumento ideológico por natureza. Se, para eles, todo o signo é ideológico e a “ideologia é um reflexo das estruturas sociais”, “toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (Id. Ibid., p. 15), isso os leva a defender que a língua é determinada e modelada pela ideologia.

Para tanto, tais estudiosos definem a língua como “expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (Id. Ibid., p. 17). Assim a língua é percebida como um conjunto infinito de vozes sociais, vista em seu uso real, possuindo a propriedade de ser dialógica. Ela “vive e

evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem mesmo no psiquismo dos falantes” (Id. Ibid., p. 124).

É nesse sentido que Bakhtin (1952-53/2006) várias vezes diz, figurativamente, que

a língua materna não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (Bakhtin, 1952-53/2006, p. 282).

Todo o 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 lingüístico), entabularão uma relação dialógica (Id. Ibid., 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 (Id. Ibid., p.323).

Dessa forma, para Bakhtin (Id. Ibid., p. 289) “um enunciado absolutamente neutro é impossível”, pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Id. Ibid., p. 272). Assim, conforme Faraco (2003), retomando Bakhtin

para haver relações dialógicas é preciso que qualquer material lingüístico 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, op. cit., p. 297). Desta forma, as relações dialógicas se constituem como relações entre índices sociais de valor, como elemento da interação social.

Pensar no sujeito dialógico, nesta mesma visão teórica, é entendê-lo como “essencialmente social, historicamente concreto e definido e seu discurso é uma linguagem social (ainda que embrião), e não um dialeto individual” (Bakhtin, 1934-1935/1993, p. 135). É nesta atmosfera heterogênea que o sujeito passa a se constituir discursivamente no momento que se encontra mergulhado nas múltiplas relações da interação socioideológica. A partir desse contexto o sujeito é entendido como um conjunto multifacetado, heterogêneo de vozes sociais com seus inúmeros encontros e entrecosques, povoado por vozes em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias.

No processo de construção socioideológica do sujeito, as vozes funcionarão ora como vozes de autoridade, que “não se pode tomar em vão” (p.143), ora como vozes persuasivas, uma “entre outras equivalentes” (p.143). Nesta visão, quanto mais as vozes forem funcionalmente de autoridade para o sujeito, mais monológica será sua consciência; quanto mais internamente persuasivas as vozes, mais dialógica será sua consciência. Dessa forma, pensar no sujeito dialógico é saber que ele se constitui social de ponta a ponta - pela imensa diversidade de vozes e de suas relações dialógicas e, singular de ponta a ponta - na medida em cada um se constitui como um evento único do ser (Faraco, 2003).

Da mesma forma que o sujeito se constitui como um ser dialógico, os enunciados, por sua vez, também são constitutivamente dialógicos. Por possuírem características e traços comuns, podem ser agrupados em gêneros por estarem vinculados a um domínio da atividade humana. 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.

Ao pensar a noção de esfera, Bakhtin (1952-53/2006) remete sempre a uma realidade social plural, isto é, à diversidade das manifestações da atividade discursiva humana e de seus modos de organização em uma dada formação social. Em outros termos, o que é dito sempre está relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos. Portanto, se pretendemos estudar qualquer das inúmeras atividades humanas, precisamos nos ocupar com

os tipos de dizeres, pois o enunciado “cresce e se diversifica à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (p. 262).

Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados, não se podendo produzi-los fora das esferas de ação, o que significa, segundo Bakhtin, que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera.

No dizer de Bakhtin (1959-1961/2006) essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades e acabam por elaborar *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais são denominados pelo autor de “*gêneros do discurso*” (Id. Ibid., p. 262).

Vale a pena destacar que Bakhtin, ao considerar os gêneros do discurso como tipos *relativamente estáveis* de enunciados, leva em consideração a historicidade do gênero, ou seja, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito, indicando uma imprecisão das características e fronteiras dos próprios gêneros.

Como os gêneros estão inseridos nas esferas da atividade humana, à medida que essas esferas se desenvolvem e ficam mais complexas, os gêneros também ganham novos sentidos, diferenciam-se uns dos outros, desaparecem ou aparecem em função das condições sócio-históricas (Id. Ibid., p.262). Essa noção consegue abarcar a realidade plural da atividade humana, ao mesmo tempo em que se assenta sobre o terreno comum da linguagem verbal humana. Dessa forma, essa diversidade é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e dos seus gêneros.

Conforme Bakhtin (Id. Ibid., p. 261), todo gênero discursivo define-se por três elementos essenciais: a sua forma composicional, seu conteúdo temático e estilo, “indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (Id. Ibid., p. 262).

Bakhtin (1924/1993), ao trabalhar com a *forma composicional* faz uma distinção entre esta e as formas arquitetônicas. Para o estudioso as formas arquitetônicas

são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc. [...] são as formas de existência estética na sua singularidade. As formas composicionais [...] têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto [...] A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional: assim, a forma de tragédia (forma do acontecimento, em parte, do personagem – o caráter trágico)

escolhe a forma composicional adequada – a dramática (BAKHTIN, 1959-1961/2006, p.25).

Segundo Bakhtin, as formas composicionais são determinadas pelas arquitetônicas, sendo estas últimas uma construção mais geral em que se realizam as formas de valores morais e da natureza numa determinada singularidade estética (Sartori, 2008). Nesse trabalho a autora, comentando Bakhtin, apresenta duas observações propostas pelo estudioso sobre essa questão. No entender da pesquisadora as formas arquitetônicas não existem em algum lugar sob um aspecto acabado e não podem ser realizadas independentemente das formas composicionais; e, as formas arquitetônicas acabam dissolvidas nas composicionais, sendo, portanto, impossível uma diferenciação rigorosa dos princípios das formas composicionais e arquitetônicas.

A autora acrescenta que tal posição define-se pela necessidade de não reduzir a forma a uma técnica: “a forma não é o simples resultado de uma técnica, também porque forma e conteúdo não podem ser considerados de maneira isolada” (Sartori, op. cit., p. 79). Nesta perspectiva, é necessário compreender “a forma como forma do conteúdo e o conteúdo como conteúdo da forma” (Bakhtin, 1924/1993, p. 69).

Para tratar o aspecto do *tema*, Bakhtin/Voloshinov afirmam que, “cada signo constituído possui seu tema. Assim, cada manifestação verbal tem seu tema” (1929/2002, p. 45). Conforme os estudiosos, o tema possui um “sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. [...] O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável” (Id. Ibid., p. 128). Segundo os autores, o tema se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. E ainda,

o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isso é o que se entende por tema da enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002, p.129).

Ainda, segundo os estudiosos, no interior de cada tema, há uma significação, ou seja, “elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos”, por exemplo, “a significação da enunciação: ‘que horas são?’ é idêntica em todas as instâncias

históricas em que é pronunciada [...] é um aparato técnico para a realização do tema” (Id. Ibid., p.129). Dessa forma, para os autores, a significação representa a estabilidade da palavra e, conseqüentemente, do próprio tema, “caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, seu sentido” (Id. Ibid., p.129). A significação garante a possibilidade de interação entre os diferentes falantes de uma língua. Assim, “não há tema sem significação, e vice versa” (Id. Ibid., p. 129). Bakhtin/Voloshinov afirmam também que toda palavra possui um acento, um tom ou valor apreciativo, ou seja, reveste-se de uma dimensão axiológica, da mesma forma que reflete e refrata o objeto falado.

Quanto ao *estilo*, Bakhtin (1952-53/2006) afirma que este “está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. Todo o enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante [...], ou seja, pode ter estilo individual” (Ibid., p. 265). Para Bakhtin, o estilo é parte constitutiva do enunciado; no seu dizer,

em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de cada campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 1952-53/2006, p. 266).

Nessa perspectiva, entendemos com Bakhtin que o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento, ou seja, “onde há estilo há gênero” (1952-53/2006, p. 268). Sartori (2008) entende que é impossível analisar o estilo de forma isolada ao gênero em que se realiza, pois ao olhar o todo de um enunciado, “para o como o autor diz o que diz, sobressaem-se algumas marcas que lhe são peculiares e que dependem fundamentalmente do próprio gênero” (Sartori, op. cit., p.188). Podemos entender, então, conforme Faraco (2003), que a estilística da enunciação

é uma atividade de seleção, de escolha individual, mas de natureza sociológica, já que o estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo: as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posição axiológica frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais (FARACO, 2003, p. 121).

Em função da abordagem defendida por esses autores, que congrega as conceituações teóricas expostas anteriormente, dentre tantos outros pontos relevantes, embora aqui não elencados, Bakhtin/Voloshinov (1929/2002) propõem o método sociológico como possibilidade de análise para o estudo da língua, partindo da análise dos tipos de interação verbal, articulados com as suas condições de produção, para chegar à análise das formas da língua:

1. as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
2. as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;
3. a partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOSHINOV 1929/2002, p. 124).

Para os estudiosos é nesta mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: “as relações sociais evoluem, depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua” (Bakhtin/Voloshinov, op. cit., p.124).

Esse percurso metodológico apresentado por Bakhtin/Voloshinov, conforme Sartori (2008, p. 21), “aponta para a necessidade de análise de aspectos mais gerais (jamais abstratos) em direção a aspectos mais específicos”, a saber, das condições em que se realiza o gênero, ou seja, da sua esfera de produção e circulação, para o enunciado concreto e, por fim, para as formas da língua.

Nesta mesma direção, ainda esclarecendo o percurso metodológico, com o intuito de trazer elementos que possam nos auxiliar na análise dos diferentes textos, na interpretação dos enunciados, na busca por regularidades no interior das unidades didáticas, nos apoiamos 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” (Ibid., 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” (Ibid., p. 404). Para Bakhtin, esse diálogo é construído a partir de “etapas da progressão dialógica da compreensão: o ponto de partida – o texto dado, para trás – os textos passados, para frente – a presunção (e o início) do contexto futuro” (Ibid., 404).

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 entendemos que ler textos é estar no campo das possibilidades, bem como estar situado num determinado momento histórico-social.

A partir desses pressupostos e com o intuito de articular o maior número de elementos relacionados à constituição da unidade didática como um gênero organizador do livro didático de português, percorremos alguns passos como um caminho possível para o conhecimento deste percurso.

Como um momento inicial da investigação, tomamos contato com vários textos acadêmicos publicados a partir dos anos 1990 no Brasil, que, de certa forma, dialogam com nosso trabalho na medida em que nos oferecem uma base para a pesquisa em questão.

Num segundo momento, tomando por base o primeiro passo do método sociológico, buscaremos defender a ideia de que a unidade didática é um gênero do discurso, organizador do livro didático de português. A partir de tal posicionamento, apresentaremos as condições em que se realiza a unidade didática, ou seja, a esfera de produção e circulação desse gênero. Quanto mais se conhece a respeito da situação de produção e circulação do gênero em questão, mais clareza se terá a respeito do processo de constituição da *unidade didática* em diferentes períodos. Neste sentido, apresentamos uma descrição da estrutura física e da

organização interna dos exemplares selecionados: *Português* (1967), de Domingos Paschoal Cegalla; *Português oral e escrito* (1977), de Dino Preti; *Novo Português através de textos* (1982), de Magda Soares. Pensar nesta organização é considerar que parte desta apresentação interna e externa se vincula às condições de produção em que se inscrevem os livros didáticos e, automaticamente, a unidade didática. Pensar a unidade didática a partir da teoria dos gêneros, conforme estudos do Círculo de Bakhtin (1952-53/2006), é entendê-la não apenas pelo viés estático do produto, mas pelo viés dinâmico da produção.

Por fim, buscaremos compreender as formas da língua na sua interpretação linguística conforme se mostrarem relevantes para a análise dos fenômenos discursivos presentes na constituição da *unidade didática*. Da mesma forma, buscaremos analisar e compreender a constituição da unidade didática ao longo do tempo, bem como estabelecer relações com o fazer docente.

A partir desses passos, iniciaremos apresentando os textos que dialogam de forma direta com o nosso trabalho.

1. 2 Diálogo com diferentes trabalhos

Lendo textos acadêmicos voltados ao interesse deste trabalho, observamos que o de Soares (2002) é muito relevante, por tratar de alguns pontos históricos relativos à constituição da história da disciplina Língua Portuguesa. Já Bittencourt (2008), Soares (1996) e Batista (2004) apresentam alguns conceitos sobre livro didático e algumas informações sobre a história desse livro no processo de constituição do ensino escolar brasileiro. Para tratar do livro didático de língua portuguesa¹¹ como gênero do discurso, os autores Bunzen (2005a), Bunzen (2005b) e Bunzen e Rojo (2005) são de grande relevância. Outros textos como Soares (2002), Batista (1999, 2004), Bunzen (2005b) e Bittencourt (2008) apresentam comentários referentes à possível constituição da *unidade didática*.

Para uma tomada de conhecimento, traremos, em linhas gerais, alguns pontos históricos e alguns conceitos levantados pelos autores nos diferentes trabalhos e que nos interessam para o desenvolvimento desta pesquisa.

¹¹ Outros autores que também abordam o livro didático de Língua Portuguesa: Dionísio e Bezerra (2005), Costa Val e Marcuschi (2005), Rojo e Batista (2003).

1.2.1 Disciplina Língua Portuguesa

Sobre a disciplina língua portuguesa, trazemos o trabalho de Soares (2002), que, segundo a autora faz uma tentativa de aproximação à história da constituição da área de conhecimento língua portuguesa em disciplina escolar, em saber escolar, com o intuito de, “por meio dessa aproximação, explicar e compreender a natureza e os objetivos dessa disciplina na escola brasileira dos dias de hoje” (Soares, 2002, p. 157).

Expõe a autora que, no Brasil Colonial, a língua portuguesa convivia com a língua geral 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 intercurso 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).

Acrescenta a autora que, 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. A partir da reforma pombalina o ensino do vernáculo seguiu a proposta de Luiz Antônio Verney (*O Verdadeiro Método de Estudar*), 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. À medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social, a gramática do português foi ganhando autonomia influenciada pelas numerosas gramáticas brasileiras 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, 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. Os livros didáticos 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 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*.

Para Soares (2002), apesar dessa fusão, a disciplina português manteve até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética porque continuavam a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia, os “filhos-família”, únicos a ter acesso à escola. 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.

Conforme a autora, é a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer 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. Cita a autora, primeiramente, que é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado devido à democratização do acesso à escola; em segundo lugar, como consequência ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores. Para Soares,

é então 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 (SOARES, 2002, p. 167).

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” (p. 168), mas guardam uma relativa autonomia; a gramática apresentada numa metade do livro, os textos na outra metade. E nos anos 1960 completa-se a fusão: “os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical” (p. 168). A autora 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.

Acrescenta a autora que, nos anos 1970, como disciplina curricular, o português sofreu uma radical mudança em função da implantação da Lei 5692/71. Tal mudança não ocorreu progressivamente como vinha sendo até então, pois foi resultado da intervenção do governo

militar instaurado em 1964. A educação foi posta a serviço do desenvolvimento 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).

Nos anos 70 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 substituída pela concepção de língua como *comunicação*. Os objetivos para o ensino se voltam para o desenvolvimento do *uso* da língua¹².

Nos anos 80 a concepção de língua como *comunicação* também sofre críticas e é nesse período que passa a circular uma nova 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. Conforme Soares, é importante lembrar que a denominação *português* é recuperada através de medida do então Conselho Federal de Educação, visando a atender a nova realidade.

Segundo a autora, três áreas recentes vêm trazendo novas 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.

Por fim, Soares conclui que a constituição da disciplina *Português* 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.

¹² 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.

1.2.2 Livro didático

Soares (1996) aponta que, nos últimos anos, vêm sendo lançados muitos olhares sobre o livro didático: um olhar pedagógico, um olhar político e um olhar econômico, os quais prescrevem, criticam ou denunciam esse material. A autora propõe, então, 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.

Conforme relata a autora, o livro didático, 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:

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 (SOARES, 1996, p. 114).

Este vínculo entre livro didático 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. Para a autora a presença insistente e persistente do livro didático na escola 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, segundo a autora, 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” (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 Portugal¹³, 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

¹³ 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.

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 européia.

Quanto aos livros estrangeiros, esse fato se justificava pela falta de condições brasileiras para a edição e impressão dos livros até o início do século XX. De certa forma as condições sociais, culturais e econômicas explicam a circulação, nas escolas brasileiras do século XIX, de livros didáticos estrangeiros. Só a partir de 1930 é que medidas nacionalizadoras propiciaram condições favoráveis ao aparecimento de autores e edições de livros didáticos em nosso país.

Soares comenta que, a partir dos anos 1960, cresce e diversifica-se extraordinariamente a produção de livros didáticos no Brasil devido a diferentes fenômenos.

O primeiro diz respeito à diminuição do tempo de permanência na escola de um determinado livro, que antes se contava em décadas passa a não ultrapassar cinco, seis anos, como consequência do desenvolvimento cada vez mais rápido do conhecimento, obrigando à substituição frequente de um livro didático por outro mais atualizado. Somado a esses fatores, multiplicam-se os autores e as obras, diminuem o número de edições e o número de exemplares vendidos.

Outro fenômeno apresentado pela autora leva em conta a autoria dos livros didáticos, que se desloca progressivamente de cientistas, intelectuais, professores catedráticos de universidade para professores do ensino elementar formados nas Faculdades de Filosofia a partir dos anos 1930. Com esse deslocamento a autoria dos livros didáticos perde o prestígio que tinha e passa a ser considerada atividade menos nobre no campo das publicações científicas.

O terceiro fenômeno apontado por Soares leva em consideração a questão da edição cujo desenvolvimento cresceu rapidamente a partir da segunda metade dos anos 60, devido à expansão da rede de ensino e ampliação do alunado, acelerando o processo de industrialização do país. Com isso há uma ampliação no número de editoras voltadas para a edição de livros didáticos que passam a constituir, nos anos 80, o principal segmento do mercado editorial.

O último fenômeno apontado, que testemunha e explica o crescimento e a diversificação do livro didático nas últimas décadas, remete às mudanças em seu conteúdo e na sua didatização. Para Soares (1996), o desenvolvimento cada vez mais rápido dos conhecimentos conduz a frequentes e significativas alterações nos livros didáticos. A alteração desse conteúdo reflete a natureza dos conhecimentos em cada momento disponíveis,

as expectativas da sociedade em relação a esses conhecimentos para a formação das novas gerações.

Quanto à didatização desse conteúdo, Soares 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).

Soares conclui que as mudanças que ocorrem no livro didático, tanto em seu conteúdo quanto na sua didatização, são, pois, determinadas pela evolução 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.

O trabalho de Bittencourt (2008) apresenta uma reflexão sobre o papel do livro didático na construção do saber escolar brasileiro no decorrer do século XIX e no início do século XX. A autora pensa o livro didático de forma ampla, acompanhando 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.

Expõe a autora que o livro escolar 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. 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.

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, 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 no principal instrumento do 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, 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. Conforme Bittencourt,

foi comum depararmos com títulos *A Nova Gramática, Novíssimo compêndio de..., Novo método de gramática portuguesa...* O “novo” dos títulos servia para credenciar a obra perante seu público consumidor, mas nem sempre correspondia a mudanças efetivas do texto (BITTENCOURT, 2008, p. 83).

Afirma a autora que 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, 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. Dessa forma, segundo Bittencourt, 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.

Por fim, conclui a autora que o livro escolar inscreve-se na história de uma disciplina à medida que ocorre a construção do saber escolar; 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, para a autora, a história do livro didático e a história da disciplina escolar¹⁴ estão intrinsecamente vinculadas.

Nessa mesma perspectiva, 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.

A primeira questão apresentada pelo autor diz respeito à heterogeneidade dos suportes, ou seja, o termo “livro didático” é usado para cobrir uma gama variada de objetos portadores dos impressos que circulam na escola. Para Batista, 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).

A segunda questão apresentada pelo autor refere-se à 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

¹⁴ Sobre a História das Disciplinas Escolares ver Chervel (1990), Santos (1990), Bittencourt (2003), Souza Júnior e Galvão (2005).

mimeógrafo à 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).

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 docente¹⁵. 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 escola¹⁶.

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 escolar¹⁷.

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

¹⁵ 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.

¹⁶ 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.

¹⁷ Para Batista, é nesses livros que, em geral, pensamos quando nos referimos a livros didáticos.

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 utilização¹⁸.

Batista conclui afirmando que, para se construir uma conceituação a respeito do livro didático, 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, utilizam-se e se estudam livros didáticos” (p. 570). Refletir sobre esses interesses é um primeiro passo para se construírem definições e investigações que expressem a complexidade desse gênero de produção.

1.2.3 Livro didático de Língua Portuguesa

Os estudos envolvendo livros didáticos de Língua Portuguesa podem ser observados a partir de diferentes abordagens, dependendo da perspectiva teórica assumida. Segundo Bunzen (2005a) o olhar que normalmente é lançado para entender esse livro é sempre à procura do homogêneo, do fio “uno” e claro; são estudos normalmente avaliativos, que utilizam o livro didático de Português “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). Para o autor, é assim, muitas vezes, que se dá a “nossa entrada pelo *mundo dos livros didáticos*” (p. 558).

Bunzen (2005b) defende 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.” (p.12)

Para 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

¹⁸ 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.

de outras esferas de circulação, didatizados, ou livros didáticos de Português como gênero do discurso, complexo e tramado pela intercalação de gêneros.

Conforme Bunzen e Rojo (2005), 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.

Contrapondo-se a esta perspectiva, 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/USAID¹⁹, 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.

Segundo Bunzen e Rojo, 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, podemos claramente 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).
(negrito nosso)

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;

¹⁹ 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.

(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 escola²⁰.

1.2.4 Unidade Didática de língua portuguesa

Como o trabalho envolvendo a unidade didática do livro de Língua Portuguesa não está ainda sendo levado em consideração nas pesquisas²¹ atuais, foi necessário “garimpar” informações sobre esse objeto em diferentes trabalhos na tentativa de encontrar não um modelo, mas caminhos possíveis para atender a nossos objetivos. Encontramos algumas informações a respeito da *unidade didática* nos trabalhos de Bittencourt (2008), Bunzen (2005b), Soares (2002) e Batista (1999, 2004).

Conforme Bittencourt (2008), 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

²⁰ Esses dados confirmam o que diz Soares (1996).

²¹ Como sinalizado anteriormente, o trabalho com a unidade didática partiu de uma sugestão encontrada em Batista (2004) em nota de rodapé.

exposição assimilável por um público heterogêneo. Entende a autora que 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.

De acordo com Bunzen (2005b), desde o início do século XX até os anos 50, as antologias²² e as gramáticas eram instrumentos que se utilizavam nas escolas para o ensino do português, cada qual com suas próprias características. 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. Para o autor, 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.

Na visão do autor, 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**.

Os dados de Bunzen confirmam as informações propostas por Soares (2002), pois conforme citado anteriormente, com as mudanças ocorridas a partir dos anos 1950 no conteúdo da disciplina português, gramática e texto passaram a conviver num mesmo manual. Segundo Soares, ao completar-se a fusão entre gramática e texto, nos anos 1960, é que os livros didáticos começam a organizar-se em *unidades* constituídas de texto para interpretação e de tópico gramatical.

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^a a 8^a 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).

Batista (2004) sinaliza que 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” (p. 46) :

²² Ver Soares (2001).

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).

No entender do autor, os livros didáticos de Português se caracterizam por um ensino de caráter procedimental por buscarem desenvolver habilidades como ler, escrever, falar, a partir do ensino da leitura, da redação, da linguagem oral. Ao assumir esse caráter procedimental, os livros didáticos passam a ter um alto grau de dependência do contexto da sala de aula, ou seja, “não possuem um resumo do conteúdo” (p.549), parecendo mais cadernos de exercícios do que livros propriamente ditos.

Bunzen (2005b), retomando Carbone (2003), entende que tais 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, Bunzen compreende 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).

A partir dos pontos propostos por Carbone (2003), trazemos alguns exemplos encontrados em um encarte que acompanha o livro didático *Português Oral e Escrito*, de Dino Preti (1977), no que se referem aos itens *i* e *ii*. No que diz respeito “às unidades de conteúdo articuladas a um programa de ensino”, Preti afirma que a “coleção foi planejada tendo em vista as reformas curriculares que se vêm processando em toda a escola brasileira” (s/p), ou seja, o livro de Preti foi elaborado considerando as propostas de órgãos oficiais da

educação que não poderiam ser ignoradas quando do planejamento e da elaboração desse instrumento. Quanto “às unidades de tempo baseadas no calendário escolar”, Preti acrescenta que “cada livro compõe-se basicamente de quatro unidades, destinadas a igual número de períodos letivos” (s/p), sugerindo a seguinte distribuição:

1º período letivo (fevereiro/março/abril): Unidade I – Lições 1 a 3;
2º período letivo (maio/junho): Unidade II – Lições 4 a 6;
3º período letivo (agosto/setembro): Unidade III – Lições 7 a 9;
4º período letivo (outubro/novembro/dezembro): Unidade IV – Lições 10 a 12 (PRETI, 1977, s/p).

Como bem esclareceu Bunzen (2005b), citado anteriormente, a hibridação entre antologia, gramática e aula de português possibilita 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.

Antes de encerrar este capítulo gostaríamos de retomar alguns pontos a partir do que foi exposto: a disciplina Língua Portuguesa, a partir dos anos 1950, conforme Soares (2002), começa a apresentar mudanças significativas no seu conteúdo em função de uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola. Os livros didáticos de língua portuguesa, por sua vez, são testemunhas dessas mudanças na medida em que começam a incluir, a partir dos anos 1960, exercícios de vocabulário, de interpretação de texto, de redação e de gramática, proporcionando ao professor um número maior de informações para suas práticas em sala de aula.

A hibridação entre os gêneros antologia, gramática e aula de português, possibilita o surgimento de um “novo” manual escolar organizado em *unidades didáticas* para o desenvolvimento da leitura, da redação, da linguagem oral e do aprendizado da gramática. Fatores de ordem econômica e tecnológica também ajudaram a modificar as características materiais, discursivas e estruturais dos livros didáticos e, automaticamente, da unidade didática, a saber, mudança na forma física dos suportes, nas dimensões, nas técnicas de encadernações, na qualidade de impressão, no modo de elaboração, comercialização e produção desse objeto (Batista, 1999).

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), como veremos, no capítulo seguinte.

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. Não podemos esquecer que os livros didáticos que iremos analisar, ou melhor, as suas unidades didáticas são resultado justamente de um movimento de mudanças na configuração e constituição desse objeto em função dos diferentes fatores que atuaram neste período.

No capítulo que segue, procuramos defender a ideia de tratar a unidade didática como um gênero do discurso organizador do livro didático de português, caracterizando a esfera de produção e circulação desse gênero com a finalidade de compreender sua constituição.

2 UNIDADE DIDÁTICA: UM GÊNERO DO DISCURSO

Um gênero vive no presente, mas sempre tem a memória do seu passado, das suas origens (BAKHTIN, 1929-1963/1997, p. 106).

Desde a década de noventa, vimos o aumento significativo das pesquisas em torno dos gêneros do discurso, de vertente bakhtiniana, que, de certa forma, vêm auxiliar estudiosos e pesquisadores de correntes teóricas diferentes a compreender as práticas de linguagem disponíveis na sociedade e que estão sempre em processo de transformação (Gomes-Santos, 2003).

Desta forma, apoiados nos estudos de Mikhail Bakhtin (1952-53/2006), procuramos defender, neste capítulo, a relevância de se tratar a unidade didática como um gênero do discurso organizador do livro didático, pela possibilidade de considerarmos o conceito de gênero do discurso, de base sócio-histórica, como uma forma de abordar esse elemento que compõe o livro didático de língua portuguesa. A partir de tal objetivo e sustentados pelas concepções já expostas, apresentaremos, tomando por base o primeiro passo do método sociológico, as condições em que se realiza a unidade didática, ou seja, sua esfera de produção e circulação. Assim sendo, estaremos procurando ver o processo de constituição do gênero *unidade didática* não como algo estável, um produto final, mas como um processo essencialmente em diálogo com os enunciados que a precederam e com os que a sucederão, uma vez que não há enunciados isolados na cadeia de interação verbal (Bakhtin, 1952-1953/2006).

2.1 A unidade didática como um gênero do discurso

Os enunciados, por possuírem características e traços comuns, podem ser agrupados em gêneros por estarem vinculados a um domínio da atividade humana. Existe um vínculo intrínseco, no dizer de Fiorin (2006), retomando Bakhtin, entre a utilização da linguagem e as diferentes esferas das atividades humanas, onde os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação.

Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados, não se podendo produzi-los fora das esferas de ação, o que significa, segundo Bakhtin (1952-1953/2006), que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades e acabam por elaborar tipos relativamente estáveis de enunciados.

Entendemos, dessa forma, que a unidade didática é um gênero do discurso, conforme Bakhtin (1952-53/2006, p. 262), que concebe os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, caracterizados por um “conteúdo temático, construção composicional e estilo” (Bakhtin, 1952-53/2006, p. 262), indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Nesse sentido, as formas relativamente estáveis do dizer no interior de uma atividade qualquer têm de ser abertas à contínua remodelagem, precisam ser capazes de responder ao novo e à mudança. Dessa forma, conforme Bakhtin, o repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa, pois:

a riqueza e a diversidade dos gêneros dos discursos são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 1952-53/2006, p. 262).

Entendemos que olhar para a unidade didática como um gênero do discurso significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, observar suas contínuas transformações que têm forte relação com o próprio dinamismo das atividades humanas (Faraco, 2003). E ainda, é procurar entendê-la como um produto sócio-histórico em que diferentes agentes estão envolvidos na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades. Dessa forma, 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” (Bunzen, 2005b, p. 37).

A partir desta perspectiva é possível considerar que, conforme Bunzen (2005b), no momento em que os autores, editores e outros agentes envolvidos no processo de edição dos livros didáticos selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram **unidades didáticas** para ensinar tais objetos, eles estão produzindo um enunciado em um gênero do discurso, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o

que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de ensino-aprendizagem. É considerar também a própria historicidade da unidade em diferentes momentos do ensino de língua portuguesa, como resultado de fatores internos e externos que interferem diretamente na sua constituição.

Dessa forma, é possível considerar que a unidade didática, sendo um gênero do discurso, é um modo e/ou forma de interação verbal criada no âmbito de uma determinada esfera da atividade humana (livro didático e escola) constituída sócio-historicamente, possuindo a capacidade de refletir as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas de origem e de circulação (Bakhtin 1952-1953/2006).

Assim sendo, para entendermos a constituição do nosso objeto de investigação, a unidade didática, como um gênero do discurso, precisamos situá-la no tempo (diferentes décadas) e no espaço (livro didático – esfera escolar) como caminho possível para encontrarmos elementos sócio-históricos na sua constituição.

2. 2 Contexto de produção e de circulação da unidade didática

O contexto de produção e de circulação da unidade didática está, nesta pesquisa, diretamente relacionado ao do livro didático em função de estarmos investigando o processo de constituição desse gênero em diferentes exemplares de diferentes coleções de livros didáticos de língua portuguesa publicados em períodos distintos. Entendemos, dessa forma, que a unidade didática dialoga com o livro didático na medida em que a presença de um torna-se condição necessária para a existência do outro a partir dos anos 1960. Se a unidade didática passa a fazer parte do livro didático, conhecer o contexto de produção/circulação desse livro é conhecer o contexto de produção/circulação da unidade didática.

Entendendo que a unidade didática está inserida e se configura no interior de uma determinada esfera da atividade humana, a esfera escolar, parece-nos importante retomar um pouco desse percurso histórico considerando que o gênero nasce e evolui neste espaço. 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*²³, composta por uma coletânea de textos de autores consagrados, portugueses e brasileiros. Acrescenta a autora que, 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”²⁴, dirigidas “aos alunos, aos que aprendem, não aos professores, aos que ensinam” (p. 72). Para Soares, 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.

Aos poucos este cenário foi se alterando 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*” (p. 33). 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).

Quando, a partir dos anos 50 e 60²⁵, 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, confirma-se, para a autora, uma tendência já anunciada nas “anotações esclarecedoras” introduzidas por Daltro Santos na *Antologia Nacional*.

²³ 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.

²⁴ Para Soares (2001), as “anotações esclarecedoras” são introduzidas por Daltro Santos na *Antologia Nacional*, em sua 25ª edição, de 1942.

²⁵ De acordo com Soares (2001), os livros didáticos das demais disciplinas também sofrem modificações semelhantes. Outras informações também podem ser encontradas em **Que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico**. Biblioteca Central. Serviço de Informação sobre Livro Didático. Campinas: Unicamp, 1989.

Comenta Soares (2001) que, no início dos anos 70, chega às escolas brasileiras o livro didático *Estudo dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira²⁶. Para a autora, a coleção de Ferreira “foi uma 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). Além disso, a coleção oferecia sugestões de provas (propunha até o valor a ser atribuído a cada questão proposta) e teste de sondagem. No dizer de Soares (2001), há uma mudança visível de concepção de professor e do fazer docente nos diferentes períodos em que se inscrevem os dois manuais didáticos (a *Antologia Nacional* e *Estudo Dirigido de Português*).

Ainda sobre esse assunto, Bunzen (2005b) apresenta outros elementos que dialogam e interferem na produção do livro didático como um gênero do discurso. Para o estudioso, “são os autores dos livros didáticos e os editores, na grande maioria dos casos, os responsáveis pela seleção dos objetos de ensino e pela criação de um modelo didático para a apresentação dos objetos selecionados e negociados” (p.76):

São os editores que definem o projeto inicial da obra juntamente com os autores, participam da leitura e re-leitura fazendo os ajustes de cada **unidade didática**, observam a adequação dos textos e imagens escolhidos pelos autores para fazerem parte da coleção, discutem questões de linguagem e **do(s) modelo(s) didáticos** presentes em cada coleção (BUNZEN, 2005b, p.95). (negrito nosso)

Ainda neste sentido, outro aspecto deve ser observado: a autoria dos livros didáticos. Para Soares (2001), a autoria de livros didáticos deixou de ser exercida por profissionais de ensino superior, passando a ser considerada atividade menos nobre no campo das publicações científicas. Essas mudanças na autoria vão se agravando a partir dos anos 1960 a tal ponto que

uma das recomendações das diretrizes do MEC que definem os critérios para a avaliação dos livros didáticos é que estes apresentem dados sobre seus autores, sua formação e atuação profissional (Soares, 2001, p. 68).

²⁶ 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.

Essas recomendações ganham força a partir da década de 90 em função da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciativa do Ministério da Educação (MEC)²⁷.

É necessário lembrar ainda outro agente participante dessa esfera de produção da unidade didática, a saber, o papel desempenhado pelas editoras, sendo atualmente consideradas “esferas de produção onde se produzem/negociam os saberes escolares legítimos que são apresentados aos professores e alunos” (Bunzen, 2005b, p.76). As editoras estão produzindo uma mercadoria, o que implica toda uma relação complexa entre alguns segmentos da sociedade para produção, distribuição, difusão e uso deste objeto cultural.

A unidade didática, conforme comentado, no seu contexto de produção sofre a interferência de diferentes agentes envolvidos em sua elaboração. Da mesma forma ocorre com a circulação da unidade, ou seja, sendo produzida por diferentes agentes, é possível considerar que o primeiro lugar por onde ela circula ocorra neste lugar de produção.

Na esteira de Bunzen (2005), retomando Gérard e Roegiers (1998), é possível considerarmos que, assim como o livro didático, a unidade didática ao ser produzida, envolve quatro grandes pólos inter-relacionados com determinados atores que interagem num processo circular e dinâmico. Cita o autor, em primeiro lugar, que na fase de *concepção* do livro didático, esse material circula entre autores, diretor da coleção, ilustrador, conselheiro técnico. A seguir, na *fase de edição*, passa a circular nas mãos do editor, tipógrafo, paginador. Passada esta fase de edição, o livro didático é encaminhado para os *avaliadores*, a saber, professores convidados pelas editoras, pareceristas do Ministério da Educação e Cultura e acadêmicos. Por fim, o livro didático passa pela fase de *utilização* por experienciadores, divulgadores, professores e alunos. Conforme Bunzen (2005), todos esses pólos demonstram uma interação entre os diversos agentes na elaboração/circulação de um livro didático e, conseqüentemente, da unidade didática por esta ser parte deste material.

Lembra ainda Bunzen (2005) que, no momento em que o livro didático circula nesses diferentes pólos, acaba sofrendo interferência desses diferentes agentes. Dessa forma, alguns interferem na fase de delimitação do projeto do livro didático:

é o momento em que os autores traçam uma primeira delimitação dos objetos de ensino e realizam um primeiro esboço do sumário geral, a partir das informações recolhidas em pesquisas editoriais, da análise das coleções concorrentes e da sua experiência profissional (BUNZEN, 2005, p. 83).

²⁷ Ver (Batista, 2003).

Outros, segundo Bunzen (2005), interferem na fase de escrita do livro didático, onde os autores passam a dialogar com vários atores envolvidos no processo de produção, “sendo criados setores na editora, muitas vezes, só para lidar com questões dos direitos autorais das imagens e do material textual selecionado” (Bunzen, 2005b, p. 85). E ainda, há os que interferem na fase de fabricação, ou seja, os diferentes agentes, apesar de atuarem em aspectos pontuais, colaboram para a construção do todo da obra didática.

Não podemos esquecer, conforme aponta Bunzen (2005), que o livro didático – e conseqüentemente a unidade didática – circula também nas chamadas ‘Casas do professor’ que são montadas nas maiores cidades brasileiras com o objetivo de “prestar atendimento *in loco* para os professores, entre outras finalidades” (p.76).

Ao entrar na esfera escolar, as unidades didáticas passam a circular entre professores e alunos através de um mesmo manual (Soares, 2001), servindo tanto para o docente quanto para o discente. Entendemos, dessa forma, que a unidade didática, como um conjunto de atividades, circula entre os dois grupos, mas com funções diferentes, sendo o professor o responsável pela condução e direção das atividades.

Assim, é possível considerar que as unidades que compõem o livro didático *Português* foram elaboradas para circular especificamente na sala de aula em função de não haver nenhuma indicação, nos exercícios, questionários, ou seja, na própria unidade, que remeta para uma atividade extraclasse. Como, em nossa pesquisa, não estamos preocupados com o uso efetivo da unidade didática, não é possível conhecer os procedimentos metodológicos de cada professor que poderia, por exemplo, solicitar que algumas atividades fossem realizadas em casa para serem corrigidas em sala de aula. É importante destacar também que, por ser um livro que não previa espaço para os alunos fazerem os exercícios, fazia-se necessária a utilização de um caderno para a realização das diferentes atividades do livro didático.

Ao tomarmos os livros didáticos *Português oral e escrito* (1977) e *Novo Português através de textos* (1982), percebemos que a circulação da unidade é ampliada consideravelmente com relação ao manual anterior. Essa ampliação se deve, principalmente, ao desenvolvimento acelerado do processo de industrialização do país no final dos anos 1960 e início dos anos 1970,

“trazendo rápido desenvolvimento da indústria gráfica, que se torna apta a responder com mais agilidade e eficiência às demandas de material didático para atender às novas necessidades educacionais” (SOARES, 1996, p. 123)

Dessa forma, a circulação da unidade didática passa a ser compartilhada, necessariamente por uma equipe de especialistas que interferem na produção da obra. Tal situação pode ser observada a partir da indicação presente nas fichas catalográficas de *Novo Português através de textos* e *Português oral e escrito* (anexo A), onde podem ser encontrados os seguintes agentes: autor, produtor da capa, diagramador, editor-chefe, programador visual, gerente de marketing, chefe de arte, ilustrador e outros tantos agentes.

Quando a unidade didática destes dois manuais chega à esfera escolar, passa também a circular de maneira diferente, porque chegam à sala de aula dois livros didáticos com destinatários específicos: o livro do professor e o livro do aluno. O primeiro deve apenas circular 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 segundo 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. É importante lembrar que neste processo de circulação o professor tem acesso às unidades que compõem o livro didático do aluno, mas ao aluno não é permitido ter acesso às unidades didáticas que constituem o manual do professor.

Revedo esse conjunto de informações relativas ao contexto de produção e de circulação da *unidade didática*, é possível afirmar que esse gênero produzido por autores e editores é organizada e destinada especificamente para a esfera escolar onde passa a circular entre professores e alunos nas aulas de língua portuguesa. O que se tinha inicialmente, anterior à década de 1950, era uma coletânea de textos literários, denominada Antologia, sem qualquer tipo de atividades, exercícios ou sugestões metodológicas. Ao professor de português era delegada a função de definir uma metodologia de trabalho a partir do conjunto de textos que possuía em mãos.

O que o professor tem em mãos a partir dos anos 60 é uma unidade didática altamente codificada que permite tanto a ele, quanto ao aluno reconhecer os objetos de ensino selecionados para serem desenvolvidos em cada unidade. Essa decodificação se torna possível em função da existência dessa ordem metodológica, estabelecida pelos autores dos manuais, no interior de cada unidade, organizadas em torno de um conjunto de atividades direcionadas para o desenvolvimento da leitura, da redação, da linguagem oral e do aprendizado gramatical (Batista, 1999).

Entendemos, dessa forma, que a unidade didática, como uma forma relativamente estável do dizer no interior de uma atividade humana, surge neste contexto da educação brasileira, como instrumento para auxiliar esse ‘outro’ professor, deficiente de formação, mal

remunerado, que trabalha em condições precárias e que busca estratégias para ajudar no seu fazer docente. A unidade didática se constitui como resposta às necessidades desses professores, não deixando de estar em contínua mutação, ou seja, aberta a contínuas remodelagens, capaz de responder ao novo e à mudança.

Como as unidades didáticas estão inseridas em diferentes livros didáticos de língua portuguesa, passamos, na seção seguinte, a apresentar alguns dados referentes ao nosso corpus de pesquisa.

2.3 Estrutura física e organização interna dos exemplares

Pensar na estrutura física e na organização interna dos livros didáticos é considerar que parte desses aspectos refletem características específicas dos diferentes períodos em que se inscrevem os distintos manuais. Conforme Soares (1996), a partir dos anos 1960, os livros didáticos começam a sofrer fortes transformações, quando as características do livro foram se adaptando à nova realidade escolar. Para Batista (1999), alguns sinais mais visíveis destas alterações foram: mudança no formato, no aspecto visual das capas, na encadernação, na qualidade do papel, na qualidade da impressão, etc.

Assim sendo, passamos a apresentar algumas poucas informações sobre a estrutura física e organizacional dos livros didáticos como uma tomada de conhecimento desse material.

2.3.1 Português

O livro didático *Português*, de Domingos Paschoal Cegalla, foi publicado pela Companhia Editora Nacional em 1967, destinado à quarta série ginásial, sendo lançado 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 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries ginásiais. A estrutura física do livro é semelhante a outros publicados naquela década²⁸: possui dimensões entre 13,5cm x

²⁸ Conforme Batista (2004).

20,0cm, apresenta capa dura com tons moderados e cores discretas como cinza, branco, gelo. O título do livro aparece na parte superior do manual com letras sombreadas e logo abaixo, o nome do autor, Domingos Paschoal Cegalla. Destaca-se na capa um *P* estilizado com o uso das cores rosa, preto e branco, sugerindo a letra inicial da disciplina Português (ver anexo B).

Na folha de rosto, encontram-se várias informações importantes a respeito do livro, iniciando, primeiramente, pelo autor principal, Domingos Paschoal Cegalla, com a referência *Licenciado em Letras Clássicas* e, a seguir, o segundo autor, Décio Duboc Du Rocher, cujo nome não consta na capa do livro, somente na folha de rosto. Segundo indicação encontrada no livro, esse autor era professor do Colégio Pedro II, estabelecimento considerado modelo para o ensino em geral e para os estudos da língua portuguesa do país, fato esse que dava certa “credibilidade e legitimidade ao autor” (Soares, 2002, p. 163). Abaixo dos autores, destacado em fonte maior, maiúscula, está o nome do livro PORTUGUÊS, seguido de três tópicos que são abordados no manual: Gramática – Antologia – Exercícios. Na página seguinte, são incluídos alguns títulos de obras elaboradas por Cegalla, como forma de credibilidade, competência comprovada do autor. É relevante destacar que o manual aparece identificado como exemplar número 17.696, impresso no Brasil, característica importante como bem destaca Soares (1996).

O índice do livro apresenta uma divisão bastante clara (anexo C). Primeiro, a indicação de dois textos: *Amplitude e desenvolvimento do programa de Português (Instruções do Conselho Federal de Educação)* e *O ensino do Português através dos textos*; em segundo lugar, a *Antologia* e em terceiro, a *Gramática*.

Quanto à organização interna da obra, destacamos que ela se encontra dividida a partir de um conjunto de atividades iniciadas por um texto numerado sugerindo a ideia de unidade didática (embora o uso do termo não apareça ainda na época), num total de trinta e um textos ou trinta e uma unidades didáticas (anexo C apresentado anteriormente).

No corpo do livro, há um projeto gráfico linear, sem alterações, do começo ao fim; excetuando a capa, não há uso de ilustrações, imagens, cores. Aqui, diferentemente do índice, *antologia* e *gramática* estão apresentadas na mesma unidade, cada qual com suas respectivas partes: exercícios e questionários. A preocupação do livro 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.

2.3.2 Português Oral e Escrito

Destinado à sexta série do Ensino de Primeiro Grau, o exemplar de *Português Oral e Escrito* foi publicado em 1977, na época em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 5.692/71, vigorava nas escolas brasileiras. Nesse período ocorreu a substituição da nomenclatura 1^a, 2^a, 3^a, 4^a séries ginasiais pela nova estabelecida: 5^a, 6^a, 7^a, 8^a séries do ensino de primeiro grau.

O livro apresenta uma capa colorida, tem como plano de fundo a cor marrom, título com letras em caixa alta, na cor branca, e o número que indica a série aparece destacado em fonte maior na cor vermelha. No lado superior direito, encontra-se um círculo com a indicação *Exemplar do professor – venda proibida*. Há na capa quatro fotografias com cenas cotidianas: um homem pescando, alguém pegando um livro, uma calçada movimentada e uma pista de aeroporto. 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)²⁹. Esses dados podem ser observados a partir do (anexo D).

Na página de rosto, em destaque consta a informação: “contém 600 exercícios de treinamento de linguagem oral e escrita”.

Na página seguinte consta, detalhadamente, quem é o autor desse livro didático. Dentre os dados fornecidos é divulgado que Dino Preti é doutor em Sociolinguística, professor, por muitos anos, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e integrante do projeto de pesquisa denominado Norma Urbana Culta (NURC).

Ao abrir o livro didático em questão, três aspectos chamam a atenção: primeiro, este é o livro do professor; segundo, há um encarte, separado do livro, intitulado *A orientação dessa obra* e terceiro, o livro é dividido em quatro unidades didáticas.

Cada uma das unidades didáticas é composta por três conjuntos de atividades, ou lições, conforme indicação do próprio autor no encarte ao professor, organizados a partir de

²⁹ 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.

um texto literário. À união desses três conjuntos, o autor denomina “unidade”, e não a cada conjunto isoladamente, perfazendo um total de doze conjuntos de atividades (anexo E).

Os textos literários são ilustrados geralmente com figuras relacionadas ao assunto abordado. Após a apresentação de cada texto, há uma breve referência biográfica com a fotografia do respectivo autor.

2.3.3 *Novo Português Através de Textos*

Novo Português Através de Textos, de Magda Soares, foi publicado em 1982 pela Editora Abril Educação; destinado à sexta série do Ensino Fundamental, apresenta estrutura física semelhante à do livro *Português Oral e Escrito*, porém em espiral. A capa do livro se configura pela apresentação de várias informações escritas em cor branca, tendo como fundo a cor azul. Na parte superior encontra-se o nome da autora do livro, seguido da informação *Comunicação e expressão* e abaixo, em caixa alta, a indicação *Livro do Professor*. No canto superior esquerdo encontra-se a seguinte observação: “Somente o livro do professor tem a espiral de arame”. Na parte inferior é apresentado o título do livro, centralizado, e, logo abaixo, à direita, em retângulo branco, encontra-se o número seis, relativo à série a que se destina o manual, seguido do nome da editora (conforme indicado no anexo F).

Junto à ficha catalográfica encontram-se informações relativas à autora do livro como forma de saber quem é este que se autoriza a publicar um livro didático. Dentre as informações destacamos algumas: licenciada em Letras Neolatinas pela Faculdade de Filosofia da UFMG, Livre Docente e Doutora em Didática Geral e Especial pela Faculdade de Filosofia da UFMG; professora de Didática Geral e de Português na UFMG desde 1960, em cursos de graduação e pós-graduação, conforme ficha catalográfica anteriormente apresentada (anexo A).

A folha de rosto é composta por uma carta direcionada ao professor onde a autora procura justificar, primeiramente, a situação, na época da publicação, em que se encontravam os professores no Brasil e, a seguir, apresenta sua proposta como forma de estar participando do processo de ensino. Alguns pontos da carta merecem destaque:

São bem conhecidas as condições de trabalho do professor, no Brasil, hoje. É preciso dar muitas aulas, para sobreviver; não há, quase, tempo para preparar essas muitas aulas, nem para corrigir exercícios, muito menos para planejar

atividades que complementem ou enriqueçam o livro didático. Foi pensando nisso que criamos (...) o **livro do professor** (...) tornando menos difícil as condições em que o professor de língua materna realiza seu trabalho (...) (SOARES, 1982, s/p). (negrito nosso)

Novo Português Através de Textos confirma uma tendência apresentada no texto de Bittencourt (2008) exposto anteriormente, em que os autores e editores dos livros didáticos, por diferentes fatores, criavam estratégias para facilitar a comercialização dos seus exemplares. Uma dessas estratégias foi a introdução do termo “novo” nos títulos como forma de credenciar a obra perante seu público consumidor, mas nem sempre correspondendo a mudanças efetivas no texto³⁰.

Após tomarmos conhecimento de alguns aspectos da estrutura física e da organização dos livros didáticos, é possível considerar que existe uma relação próxima entre a estrutura física e interna dos livros com a unidade didática. Observando o livro didático *Português*, percebe-se que a formalidade dos aspectos externos, ou seja, o uso de cores apenas na capa, sem ilustrações, imagens, de certa forma, antecipa a própria produção da unidade, que também se apresenta sem nenhum tipo de ilustração, do começo ao fim, sugerindo uma ideia de seriedade, de austeridade com que o ensino é projetado. As unidades didáticas possuem uma estrutura linear, sem o uso de comentários ou motivações para auxiliar o professor ou aluno, apresentando apenas textos literários, gramática, cada qual com seus respectivos exercícios.

No exemplar *Português oral e escrito*, a inclusão de cores, imagens, fotos, a distribuição de gravuras é uma indicação do que será incorporado e/ou utilizado na composição da unidade. A alteração provoca um princípio de informalidade que perpassa tanto a estrutura externa quanto o conjunto das atividades, ou lições.

Já no livro *Novo Português através de textos*, o *layout* externo é muito econômico semelhante ao projeto gráfico interno, ou seja, utilizam um número restrito de cores, imagens, gravuras.

De forma geral, é possível depreender que há uma sintonia entre o projeto gráfico de cada coleção e a composição das unidades: elas não escapam a um projeto pensado para a obra toda, aos recursos disponíveis do ponto de vista gráfico de uma época.

Antes de encerrar este capítulo, podemos dizer ainda que, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre gênero, defendemos a ideia de que a unidade didática, do ponto de

³⁰ A nossa pesquisa não tem a intenção de investigar a introdução desse termo no título da obra, bem como seu efeito no livro. Para saber mais sobre isso, outra investigação precisa acontecer.

vista sócio-histórico, é um gênero do discurso, produzida por autores, editores e outros agentes envolvidos no processo de edição. Assim sendo, as unidades didáticas produzidas pelos autores passam a circular na esfera escolar via livro didático. Este processo de circulação ocorre de diferentes formas, individual, em grupo, entre professor e aluno, entre aluno/aluno, professor/professor, sempre entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem. Embora nas mesmas mãos, essa circulação passa a ter características diferentes com a publicação e introdução, na esfera escolar, do livro do professor.

No capítulo a seguir, buscaremos compreender os enunciados produzidos em cada uma das dimensões desse gênero: forma composicional, tema e estilo. Para esta etapa utilizaremos o segundo momento do método sociológico bakhtiniano, estudar as “formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal” (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2002, p. 124).

3 A UNIDADE DIDÁTICA NAS TRÊS DIMENSÕES DO GÊNERO

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero (BAKHTIN, 1929-1963/1997, p. 106).

Empreendemos nossa pesquisa dando ênfase à unidade didática como gênero do discurso, buscando conhecer os elementos de seu processo de constituição através das diferentes condições de produção/circulação nos distintos livros didáticos. Ao defendermos a unidade didática como um gênero do discurso, assumimos que este gênero é definido por três elementos, a saber, forma composicional, conteúdo temático e estilo, conforme Bakhtin (1952-53/2006), todos intrinsecamente relacionados na constituição do enunciado.

Nosso olhar, neste capítulo, deter-se-á na análise dessas três dimensões do gênero, na seguinte ordem: primeiro, livro didático *Português*; segundo, *Português oral e escrito*; e, terceiro, *Novo Português através dos textos*. Nesse processo, buscamos perceber os diferentes elementos que integram a forma composicional, a apresentação do tema e estilo das unidades didáticas nesses livros, representante de cada década.

3. 1 *Português*, de Domingos Paschoal Cegalla

O livro didático *Português* (1967) começa a circular na esfera escolar num período em que os manuais didáticos estavam passando por uma nova configuração didática (Bunzen, 2005b). O que circulava na escola, anterior a este período, era uma *gramática*, que não tinha um caráter puramente didático, pois não trazia comentários pedagógicos ou atividades e, as *antologias*, que traziam apenas uma seleção de textos literários consagrados.

O exemplar *Português* é resultado da ‘fusão’³¹ entre antologia e gramática, ou seja, conserva no seu interior a tradição de apresentar excertos de “textos literários de modelares escritores nacionais” (Cegalla, 1967, p. 13) juntamente com o ensino da gramática, sendo que esta, conforme orientação do autor na apresentação do livro, “fluirá, tanto quanto possível,

³¹ Essa fusão já se encontrava presente em outros livros didáticos de língua portuguesa naquela época.

dos textos” (Cegalla, 1967, p. 12). Nessa fusão o autor passa a incluir exercícios e informações para o professor, informações essas que, nesse livro, se encontram na carta ao professor. O que passa a circular na escola é um manual em que, no dizer de Bunzen (2005b, p. 39), ocorre uma “hibridação entre os gêneros antologia, gramática e aula de língua portuguesa na construção de um ‘novo’ manual escolar”.

As unidades didáticas³² previstas nesse livro apresentam uma determinada sequência na exposição das atividades que é entendida por nós como sendo a sua forma composicional para cuja exemplificação apresentamos a unidade 1 (ver anexo G)³³, como representativa das unidades.

Ao examinar cada unidade, constatamos que a estrutura é basicamente a mesma do início ao fim: ela se inicia com a apresentação de um texto literário, tanto em prosa como em verso (compondo a denominada *antologia*), numerado de um a trinta e um, sendo que trinta são de autores brasileiros e um de autor português. Assim, 1 – Os jangadeiros; 2 – Olhai os lírios do campo; 3 – Língua portuguesa; 4 – Oração e trabalho; 5 – Os campeiros; 24 – Meu casal; 25 – Conselhos aos moços; 30 – O trem de ferro; 31 – Os navios, são exemplos de alguns textos que compõem o manual.

O trabalho com cada texto está organizado segundo uma sistemática invariável: após sua apresentação, é fornecida a identificação de sua autoria, além de alguns outros dados sobre o escritor, como formação acadêmica, títulos recebidos e a fonte de onde o texto foi retirado. Na sequência são fixadas notas na parte inferior da página, esclarecendo o sentido de algumas expressões, como um vocabulário auxiliar para uma melhor compreensão textual. Em alguns momentos o autor também apresenta alguns comentários adicionais referentes a aspectos do texto, para auxiliar o aluno na leitura³⁴.

Na sequência consta um questionário, como forma de retomar o texto lido, onde são incluídas diversas questões, algumas ligadas diretamente ao texto, precisando o aluno apenas consultá-lo para responder a elas; outras são questões de interpretação, exigindo assim mais

³² Embora o autor não use a terminologia unidade didática, ela já está presente. Os capítulos previstos pelo autor são entendidos, por nós, como unidades didáticas.

³³ Selecionamos a unidade didática 1 em função de conter o maior número de dados representativos para a análise.

³⁴ Lembramos, conforme aponta Soares (2001), que todas essas notas, comentários eram dirigidos aos alunos, aos que aprendem, não aos professores, aos que ensinam por ser este professor capaz de, autonomamente, definir uma metodologia de trabalho.

que uma retomada do texto lido. O exemplo retirado do texto 8, *As Roças de cacau*, de Jorge Amado (p. 83), é ilustrativo para tal situação:

Questionário:

- 1) O trecho acima é narrativo ou descritivo? É de cunho literário ou científico?
- 2) Os cacauais de que fala o autor são de que lugar?
- 3) Qual a cor predominante das roças de cacau? Essa cor é, ali, uniforme, ou apresenta diversas tonalidades?
- 4) Em vez de trivialmente dizer: “Dos galhos dos cacauais pendem frutos maduros e amarelos”, como preferiu escrever o autor?
- 5) Que imagens ou impressões predominam no texto (visuais, táteis, auditivas, etc)?
- 6) Que acontece nos cacauais quando sopra uma leve brisa?
- 7) Que impressões nos dá, que nos sugere, a frase: “Todo aquele mar de amarelos se balança”?
- 8) Transcreva uma frase do texto que traduz surpresa, encanto, admiração.

Ainda trabalhando sobre o texto, é apresentado um exercício intitulado *Exercício de expressão oral* que vem com o seguinte enunciado: “faça uma breve interpretação do texto acima”, sem qualquer outra orientação.

Ainda ligado ao texto, são apresentados exercícios de classificar, responder, marcar, completar, dentre outros, que tratam de assuntos gramaticais variados sobre acentuação, ortografia, sintaxe, semântica (incluindo exercícios de sinônimos e antônimos), em que são utilizadas geralmente frases do texto trabalhado. Os seguintes exercícios retirados do texto 19, *Suplício da Marquesa de Távora*, de Camilo Castelo Branco, podem exemplificar tal situação, (p.183):

Exercícios:

223. **Substitua** as palavras grifadas por sinônimos:

1) Alas de tropas ladeavam o préstimo.

2) A padecente subiu a escada do patíbulo na sua atitude altiva, direita, com os olhos fitos no espetáculo dos tormentos.

224. **Diga** com outras palavras:

Nuvens esfumadas, a espaços, saraivavam aguaceiros glaciais.

225. **Separe** os verbos em dois grupos: 1) os que traduzem ação incompleta; 2) os que exprimem ação recíproca.

Entrecruzar-se, entrever, entreabrir, entreaparecer, entrematar-se, entrefechar, entreluzir, entreolhar-se, entreouvir, entrechocar-se, entremorder-se.

226. Com o auxílio do sufixo –**ejar**, **forme** verbos derivados das palavras abaixo:

Alvor, alvo, boca, branco, bordo, catadupa, chama, cravo, dardo, doido, estrondo, flama, força, fronde, lágrima, louro, luz, manco, mouro, mercado, negro, preto, pano, pestana, púrpura, rasto, rubor, serpente, tromba, vara, verso, verde, vermelho.

227. **Forme** frases empregando transitivamente os seguintes verbos intransitivos por natureza:

Nevar, chover, bocejar, correr, dormir, viver, tropejar, soluçar. Modelo: “O inverno nevou os montes”. (Aulete) (Negrito nosso)

O número de atividades neste tipo de exercício é grande, variando de oito a quinze, contendo um número variável de frases em cada um, entre oito a doze, conforme é possível observar no exemplo acima. É curioso notar que os exercícios do livro seguem uma numeração contínua, incluindo os exercícios referentes ao texto e à gramática, totalizando um número de trezentos e quarenta exercícios. Sempre finalizando a sequência dessas atividades referentes ao texto, são apresentadas duas a quatro sugestões de temas para redação, as quais têm vínculo direto com o texto trabalhado. A título de ilustração podemos observar dois exemplos retirados de duas unidades didáticas diferentes: o primeiro, do texto 9, *São João*, de Amando Fontes (p.91) e, o segundo, a partir do texto 22, *Vozes D' África*, de Castro Alves (p. 211).

109. Temas para redação:

- 1) *Noite de São João.*
- 2) *Festas juninas.*

261. Temas para redação:

- 1) *A escravidão negra no Brasil.*
- 2) *A liberdade.*
- 3) *Castro Alves.*

Como é possível observar, embora os títulos mantenham vínculo com o texto, o autor não o explicita cabendo ao aluno estabelecer a relação como forma de preparo para a elaboração do texto.

Após as atividades com o texto, dá-se início propriamente ao estudo da gramática, com o tema a ser trabalhado, conceitos gramaticais e citações de exemplos com número variável. O que se percebe nessa atividade gramatical é uma longa exposição de conteúdo e de exemplos para que o aluno possa entrar em contato, de forma sistemática, com os elementos da língua culta. Através do fragmento, a seguir, retirado da unidade didática 5, *Os Campeiros*, de Barbosa Lessa (p.58), queremos exemplificar como isso se apresenta:

Gramática

Orações subordinadas adverbiais

1. As orações subordinadas adverbiais têm as seguintes características:

- 1) *Quando se apresentam desenvolvidas, iniciam pelas conjunções subordinativas (excluídas as subordinativas integrantes);*
- 2) *Têm a função dos adjuntos adverbiais. Exemplo: chegamos quando amanhecia. (quando amanhecia = de manhã cedo).*

2. De acordo com as conjunções que as introduzem, ou as circunstâncias que exprimem, classificam-se em:

- 1) *CAUSAIS: não fui, porque chovia.*
- 2) *COMPARATIVAS: a luz é mais veloz que o som.*
- 3) *CONCESSIVAS: embora chova, iremos à cidade.*

- 4) **CONDICIONAIS**: *se não desanimares, conseguirás.*
- 5) **CONFORMATIVAS**: *fiz tudo como você me recomendou.*
- 6) **CONSECUTIVAS**: *falou tanto, que enrouqueceu.*
- 7) **FINAIS**: *afastou-se para que o não vissem.*
- 8) **PROPORCIONAIS**: *à medida que se vive, mais se aprende.*
- 9) **TEMPORAIS**: *quando saíres, avisa-me.*

3. Quanto à forma, as orações adverbiais podem apresentar-se desenvolvidas ou reduzidas; neste último caso podem ter o verbo no gerúndio, no infinitivo ou no particípio:
Chegando, todos o cumprimentaram.
Ao sair, você fechará a porta.
Terminada a obra, os operários se retiraram.

Orações subordinadas coordenadas

4. Duas ou mais orações subordinadas com a mesma função podem estar coordenadas entre si. Exemplos:

Espero que venças e (que) sejas feliz.

e (que) sejas feliz: or. sub. subs. objetiva direta, coordenada à oração anterior.

Peço que leias o livro ou que o devolvas.

Quando me ergui e olhei em torno, não vi ninguém.

e (quando) olhei em torno: oração subordinada adverbial temporal, coordenada à oração anterior.

O homem que trabalha e (que) é honesto, tem uma vida feliz.

e (que) é honesto: or. sub. adjetiva restritiva, coordenada à oração anterior.

Obs.: só se podem coordenar orações subordinadas da mesma espécie. Frequentemente, ocorre a elipse do conectivo.

O exemplo acima assinala uma forma corrente, no período, de se ensinar a língua portuguesa culta através da exposição de conceitos e de exemplos da gramática normativa, prática essa, segundo compreensão da época, levaria o aluno a adquirir progressivamente o domínio da língua portuguesa culta.

Após essa apresentação, é proposta uma grande quantidade de exercícios de fixação (numerar, classificar, completar, sublinhar, dividir, reconhecer, etc.) do conceito gramatical abordado. Neles é frequente a utilização de frases de autores literários reconhecidos, mas não do texto trabalhado. Vejamos como isso ocorre nos exercícios gramaticais, retirados da mesma unidade didática 5, *Os Campeiros*, de Barbosa Lessa:

Exercícios

58. *Sublinhe e classifique as orações subordinadas adverbiais:*

- 1) *Como fizesse bom tempo, saímos a passeio.*
- 2) *As ciências são úteis, se bem que imperfeitas.*
- 3) *Conseguirás desde que tomes os meios.*
- 4) *Chegados que fomos, demos início à obra.*
- 5) *Quero isto, porque é justo.*
- 6) *Por mais que gritasse, não o ouviram.*
- 7) *Falarei, contanto que me ouçam com atenção.*
- 8) *Sua vida, conquanto modesta, foi sempre honrada.*
- 9) *Sempre que me visita, traz-me lembranças.*
- 10) *Era o povo tanto, que não cabia na igreja.*
- 11) *Os homens não são piores do que eram em outros tempos. (M. de Assis)*
- 12) *Tal era a expressão do seu olhar, que a todos seduzia.*
- 13) *Mas comove-se tanto, aí, que perde a fala. (Cleómenes Campos)*

59. *Como no exercício precedente:*

- 1) *Fiz a análise como o senhor me ensinou.*
- 2) *Como era inteligente, aprendeu em pouco tempo.*
- 3) *Cessando a causa, cessarão os efeitos.*
- 4) *A ser eu o responsável, agiria de outro modo.*
- 5) *Um homem, por pior que seja, sempre tem alguma coisa de bom.*
- 6) *Ouvindo a notícia, saiu apressadamente.*
- 7) *Dois minutos que fossem, ainda assim era muito tempo.*
- 8) *Para ser feliz não bastam riquezas.*
- 9) *Almocei que foi uma delícia.*
- 10) *Mal o avistaram, prorromperam em vivas.*
- 11) *Poti zambará de Irapuã, como zombou quando combatiam cem contra ti. (Alencar).*
- 12) *Um dos garotos descia e segurava a canoa, não fôssem as ondas desprendê-la. (Ferreira de Castro).*

Em alguns momentos são apresentados exercícios de corrigir e fazer “como o modelo”, atividade esta última pouco comum neste manual, mas chama a atenção por ser um novo tipo de enunciado que começa a surgir, conforme indicado no exemplo abaixo (p. 61):

62. Os períodos abaixo são compostos por coordenação. **Transforme-os** em períodos compostos por subordinação, unindo as orações:

1º com conjunções subordinativas causais;

2º com conjunções subordinativas consecutivas.

1) *Choveu muito durante a noite e os rios transbordaram.*

2) *A verdade era manifesta, ninguém ousou contestá-la.*

3) *Haverão de encontrar muitas dificuldades e desanimarão antes de iniciar a obra.*

4) *Há manifestações de desordem e o presidente suspende a sessão.*

Modelo:

1) *Como choveu muito durante a noite, os rios transbordaram.*

Choveu tanto durante a noite que os rios transbordaram.

Ao final dos exercícios gramaticais ou encerrando as atividades do texto, está incluída a recitação, atividade oral sobre um texto poético, que aparece apenas quatro vezes no manual todo: nos textos 1, 8, 15 e 21.

A partir dos dados levantados, podemos visualizar que as unidades didáticas estão estruturadas a partir de uma organização mínima: texto e gramática, e organizadas em elementos conforme a tabela 1:

Tabela 1 – Organização das unidades didáticas no livro *Português*

UNIDADES DIDÁTICAS									
Texto	Notas	Vocabulário	Questionário	Expressão oral	Exercícios	Temas para redação	Gramática	Exercícios	Recitação

Todos esses elementos elencados nos servem de suporte para olharmos para a unidade didática a partir das três dimensões do gênero. Ao analisarmos a sua *forma composicional*, é possível percebermos que há um modo específico de estruturação/organização 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. Quando ocorre alguma alteração, esta se refere à exclusão de uma seção secundária (nunca o texto, nunca a gramática), como por exemplo, a recitação, as notas de rodapé.

O que se nota a partir de tais dados é que a estruturação da unidade didática reflete de forma rígida e regular um caráter procedimental do ensino de língua portuguesa: ler, escrever, falar, a partir do ensino da leitura, oralidade, escrita e gramática, tendo esta última, função primordial no ensino e na constituição da unidade didática (Batista, 1999).

Esse conjunto de atividades previstas apresenta uma “configuração didática”, que 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.

Intrinsecamente ligado à forma composicional, está o *tema*, entendido como os objetos de ensino selecionados para a transmissão, explicação e produção de conhecimentos e saberes, os quais recebem um determinado acento do autor sobre o que e como ensinar língua portuguesa padrão.

Tomando por base as trinta e uma unidades didáticas que compõem o livro *Português*, percebemos que a partir dos dois grandes eixos, texto e gramática, está previsto o desenvolvimento de atividades através da seleção de alguns objetos de ensino: *leitura*, que envolve atividades de interpretação textual, vocabulário (notas de rodapé) e questionário; a *oralidade*, que se dá através de interpretação oral do texto e da recitação; a *gramática*, que é desenvolvida através de frases do texto literário em questão e de frases isoladas de autores da literatura e é explicada pela exposição de conceitos e fixada através de muitos exercícios e exemplos; a *escrita*, que é trabalhada através dos vários exercícios do texto e da gramática e também através da redação.

Dentre esses objetos, a maior ênfase é dada à gramática, tanto na parte associada ao texto quanto nos estudos propriamente gramaticais, fato que se revela na quantidade extremamente grande de exercícios gramaticais. Como foi apontado, há um número de trezentos e quarenta exercícios no livro todo; desse total apenas trinta e um exercícios são destinados à escrita através da atividade de redação. As atividades de leitura (questionário e notas), ocupam também um espaço muito restrito. Da mesma forma ocorre com as atividades de oralidade: aparecem esporadicamente, principalmente através da recitação, cuja presença é

registrada em apenas quatro unidades. Dessa forma, podemos afirmar que a leitura, a oralidade e a escrita são menos trabalhadas que a gramática, ocupando um lugar secundário.

Assim, podemos considerar que o acento dado pelo autor ao elaborar as suas unidades recai sobre a ênfase dada à gramática, ao ensino da norma padrão baseada em textos literários e da correta expressão oral e escrita. De fato, a escolha privilegia o ensino baseado no paradigma normativo-literário, marcando, com isso, a sua posição axiológica.

Ligado à forma composicional e ao tema, encontramos a presença de duas vozes: a voz da academia, uma voz legitimada, de autoridade, constituída como a voz da tradição sobre os Estudos da Linguagem; e a voz do autor, produtor da unidade didática, que se marca por apoiar-se na voz da academia no momento em que transfere para o interior das unidades didáticas apenas textos literários (Antologia) e fragmentos dos estudos gramaticais. A voz do autor é também uma voz de autoridade que pede, ordena, determina o que deve ser realizado no ensino de língua portuguesa, mostrando-se de forma impessoal, indireta, mantendo certo distanciamento do seu interlocutor, o aluno. Tal situação pode ser compreendida a partir dos próprios enunciados das atividades previstas, onde há a predominância de ordens a serem executadas pelo aluno como, por exemplo, *faça, escreva, sublinhe, divida, classifique, escreva, observe*. O autor assume a voz da tradição para parafrasear o que já havia sido proposto pelos Estudos da Linguagem, ou seja, assume um lugar de porta-voz dos estudos gramaticais. Essa posição ocupada por ele é também legitimada, de autoridade, por se constituir como alguém que possui uma trajetória junto à instituição escolar, publicando diferentes obras para o ensino.

É possível depreender, então, que há uma relação dialógica, de acolhimento entre essas duas vozes, ou seja, na voz do autor está presente a voz da academia. A sua palavra está sempre perpassada pela palavra do outro, enunciando o que é legitimamente reconhecido pela voz da tradição. Essas vozes se articulam constituindo a marca estilística desse gênero.

3.2 *Português Oral e Escrito*, de Dino Preti

Português Oral e Escrito (1977) se inscreve em um período em que o livro didático deve oferecer não só os textos para a leitura, mas também orientações metodológicas, atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo *as respostas* às questões formuladas (livro do professor). É um manual 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*, da década anterior.

A denominação do termo *unidade* está presente no manual já na apresentação do sumário, embora seu sentido seja um pouco diferente do assumido neste trabalho. O livro apresenta-se organizado em quatro unidades, sendo que cada uma é composta por três lições, entendidas, neste trabalho, como unidades didáticas. Essas lições, totalizando doze, são abertas por um texto; estruturam-se obedecendo a uma determinada sequência, mantendo-se, predominantemente, invariável da primeira à última (ver anexo E). A partir da sequência prevista é possível pensar a forma composicional da unidade didática em Preti.

O texto é o elemento que abre as unidades, vindo ilustrado com sobriedade, em geral com montagens fotográficas sobre o assunto neles tratado, sendo que, na maioria das vezes, a ilustração aparece na folha esquerda e o texto, na folha direita (ver anexo H)³⁵. Os textos são predominantemente de autores da literatura brasileira contemporânea, como, por exemplos, Érico Veríssimo, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino. O autor seleciona textos de assuntos variados tendo alguns com marcas regionais, como forma de os alunos poderem tomar contato com a cultura de várias comunidades brasileiras.

Após a apresentação de cada texto, há, além de uma fotografia do seu autor, uma breve referência biográfica como uma possibilidade de o aluno conhecer um pouco mais a respeito da vida e obra do escritor.

Paralelo ao texto há um vocabulário que ajuda o leitor na leitura e compreensão e que se localiza ao lado da linha em que aparece a palavra a ser explicada.

Depois da leitura, são apresentadas diferentes atividades. A primeira delas está relacionada ao estudo do texto e está dividida em: *O sentido das palavras* e *O sentido do texto*. Em *O sentido das palavras*, são apresentados exercícios envolvendo, em geral, pesquisa no vocabulário localizado ao final do livro ou no dicionário. Vejamos, a partir do exemplo abaixo, um enunciado dessas atividades, retirado da unidade didática 1, *Por causa de uma dor de dente* (p.05):

O sentido das palavras

Pesquise, no vocabulário do final do livro ou no dicionário, o sentido das palavras e expressões assinaladas nas frases abaixo.

³⁵ A escolha da unidade 6 se dá pelo fato de apresentar todos os elementos previstos para a forma composicional da unidade.

Ao escolher o melhor sinônimo (palavra do mesmo significado), considere sempre o contexto, isto é, o que vem imediatamente antes ou depois do vocábulo ou expressão procurados. Em seguida, reconstrua as frases, a partir do sinônimo. Ex.: ... por causa de um dente que me doía horripelmente.

terrivelmente

O número de exercícios envolvendo esta atividade é muito variável, de cinco a dez. Em função de termos em mãos o livro do professor, destacamos (anexo H) a presença das respostas das questões, que vêm grafadas com letra cursiva, em todas as unidades, sem exceção.

Já em *O sentido do texto*, é apresentado um questionário, normalmente com dez perguntas variadas, sobre os mais diversos aspectos que o trecho lido oferece. As questões são ligadas diretamente ao texto onde o aluno encontra as respostas com facilidade. No exemplo abaixo, retirado da unidade didática 5, *Plebiscito*, p. 75, apresentamos parte de um desses exercícios:

O sentido das palavras

Responda com breves palavras:

1 – Por que o sr. Rodrigues quis deixar a sala e refugiar-se no quarto?

Para poder consultar o dicionário.

2 – Como você julga a atitude de d. Bernardina, confessando que não sabia o sentido da palavra?

É uma atitude honesta de quem reconhece as suas limitações.

3 – A atitude do sr. Rodrigues já tinha antecedentes?

Sim, já havia ocorrido a mesma coisa, a propósito da palavra “proletário”.

4 – Quando se passa a cena? Em que momento da vida familiar do sr. Rodrigues?

A cena passa-se em 1890, quando a família, após o jantar, está reunida na sala.

(...)

Outra atividade apresentada é o *Treinamento oral* e *Treinamento escrito* em que há o predomínio do ensino gramatical. O primeiro apresenta exercícios envolvendo classes gramaticais e suas flexão, variação de estrutura de frases, concordância nominal ou verbal dentre outros. Essa atividade envolve exercícios estruturais de repetição, substituição, ampliação, redução, correlação, seguir como o modelo, prosseguir, na tentativa de treinar o aluno para a aquisição de novas estruturas, novas formas linguísticas da variedade culta. Para exemplificação, transcrevemos parcialmente em exemplo dessa atividade retirada da unidade didática 8, *Lugar reservado*, p. 123:

Treinamento oral

Varição de estrutura da frase

1. Mude o emprego popular oral do verbo *ter* na frase, para as formas cultas com verbo *haver* ou *existir*:

Está lotado, não tem mais lugar.

*há
existe*

Continue, em voz alta, fazendo as variações:
(...)

Destacamos que essa atividade oral prevê um modelo de ensino e aprendizagem de base behaviorista, bem sintonizado com o que se previa academicamente para o ensino de língua naquele período.

O número de atividades envolvendo o treinamento oral é, em geral, extenso. Paralelo ao treinamento oral ocorre também o treinamento escrito. São acrescentados, ainda no interior dos exercícios, dentro de retângulos, notas de teor gramatical através dos seguintes enunciados: *observe, anote*, servindo de referência para a realização dos exercícios solicitados. Ainda nesta atividade, em alguns momentos, são desenvolvidos exercícios que envolvem a linguagem popular ou coloquial para que o aluno possa fazer uma relação desta com a linguagem culta, conforme exemplo citado.

Quanto aos exercícios do *Treinamento escrito*, são semelhantes ao anterior, pois o aluno repete as estruturas, objetivando a aprendizagem do conteúdo trabalhado. A atividade prevê diferentes exercícios gramaticais, a saber, estrutura da oração, classes gramaticais, variações de linguagem; frase nominal, variação de estrutura de frase, concordância, etc. Vejamos alguns exemplos abaixo:

Unidade didática 2, *O soldado e a trombeta*, p. 32:

Classes gramaticais: o verbo e o advérbio (revisão)

11. Acrescente um advérbio ou locução adverbial em qualquer lugar das frases propostas.

Modelo:

É justo que a espada tu quebres.

É justo que a espada tu quebres (assim).

Continue:

Eu sou inocente.

Eu não sou inocente.

Um velho soldado tirou a espada.

Um velho soldado tirou rapidamente a espada.

E ele repousou.

E ele repousou finalmente.

(...)

Unidade didática 6, *O importuno*, p. 98:

A estrutura da oração (revisão)

20. Indique adiante a estrutura destas orações, conforme o modelo:

Formamos a frase única: *sujeito + predicado verbal (com objeto direto)*

Continue:

Funcionários batiam palmas: sujeito + predicado verbal (com objeto direto)

Esta algazarra resulta da ampla liberdade de opinião: sujeito + predicado verbal (com objeto indireto)

O servente comanda o coro: sujeito + predicado verbal (com objeto direto)
Você é bom brasileiro? Sujeito + predicado nominal

O trabalho com a gramática, é aqui parcialmente diferente do anterior, pois os alunos devem escrever as respostas e não somente lê-las em voz alta após a explicação de um determinado conteúdo gramatical.

Outra atividade que aparece no livro é *Atividades de comunicação e expressão*, constituída de sugestões de trabalhos que envolvem expressão oral e escrita, aparecendo sistematicamente no final de todas as unidades didáticas. Os exercícios são em grande número e os mais diversos, como: jogral, pesquisa, teatro, bingo, produção de peças teatrais, dramatizações, recitações, gravações, recortes e colagens, elaboração de cartazes, histórias em quadrinhos, todas ligadas ao tema do texto trabalhado. Acompanhando as atividades encontram-se figuras, imagens, ilustrações, ajudando a orientar as atividades solicitadas (conforme anexo H).

Podemos observar, também, na mesma atividade, uma determinada sequencialidade para o seu desenvolvimento, com a utilização de várias propostas e orientações de trabalho. É o que verificamos na proposta de trabalho abaixo apresentada, intitulada *Dramatização. O teatrinho da aula de Português* (p. 84), a ser desenvolvida a partir de nove exercícios diferentes:

1. Cinco alunos vão fazer uma leitura dramatizada do texto, (...).
2. Montar a cena, fazendo uma adaptação para teatro em classe (...).
3. Depois (...) fazer uma auto-análise de seu tipo psicológico (...).
4. Motivados (...), os alunos poderão escrever pequenas cenas (...).
5. (...) visita a um teatro (...).
6. Transformar outros textos deste livro em teatro (...).
7. Pesquisar pequenas peças (...).
8. Reescrever (...).
9. Dois alunos estabelecerão um diálogo bem simples (...).

Um dado muito importante na composição das unidades são notas pontuais apresentadas pelo autor que direcionam o trabalho do professor, aparecendo manuscritas, ao lado das atividades, ao término e/ou no início do exercício, dependendo da atividade que está sendo realizada.

Vamos aqui retomá-las (anexo H) em função de serem em elemento novo que surge no processo de configuração da unidade didática.

Prof.: quanto à flexão dos substantivos e adjetivos é conveniente limitar-nos aos casos mais gerais e de aplicação mais freqüente” (p. 93). (negrito nosso),

“Professor: neste tipo de exercício é **de se esperar** alguma variação nas respostas dos alunos, o que, aliás, constitui aspecto positivo da aula, pois favorece a discussão do sentido das palavras” (p. 99). (negrito nosso).

“Prof.: **este tipo de exercício desenvolve** os dotes de observação e análise do aluno” (p. 101). (negrito nosso)

“Professor: **seria bom incentivar** de todas as formas possíveis as atividades que visem à desinibição do aluno”. (p.102).

Nessas notas o autor modaliza as ordens quando se dirige ao professor, transformando-as geralmente em sugestões: “*é conveniente limitar-nos, é de se esperar, seria bom incentivar*”. Situação contrária acontece nos enunciados direcionados aos alunos quando a ordem é direta, sem relação de proximidade onde o autor usa apenas o imperativo como ordem expressa para as atividades serem executadas. Isso se observa nos exemplos das diferentes atividades apresentadas: *observe, flexione, prossiga, anote, continue, escolha, faça, pesquise, indique, leia, responda, etc.*

São trinta notas em todo o livro direcionadas ao professor, distribuídas entre as diferentes atividades, conforme tabela 2, abaixo:

Tabela 2 – Distribuição de notas por unidades didáticas

Unidades didáticas	Unidade (Lições)	NÚMERO DE NOTAS AO PROFESSOR POR ATIVIDADE				
		O sentido das palavras	O sentido do texto	Treinamento oral	Treinamento escrito	Atividade de comunicação e expressão
UNIDADE DIDÁTICA I	1	1	1			
	2	1		1	2	
	3					2
UNIDADE DIDÁTICA II	4				1	
	5					
	6			1	1	2
UNIDADE DIDÁTICA III	7					1
	8			2	1	
	9				1	3
UNIDADE DIDÁTICA IV	10			2		1
	11		1			2
	12	1			1	1
TOTAL	12	3	2	6	7	12

Podemos perceber que as notas são distribuídas em todas as seções previstas, mas de formas desigual nas diferentes atividades: a seção que recebe um maior número de orientações é *Atividades de comunicação e expressão* com doze notas. Já *Treinamento oral e escrito* recebem juntas treze, enquanto que às atividades *O sentido das palavras e O sentido do texto* são destinadas apenas cinco.

O uso das notas e sua distribuição nas várias seções da unidade revelam a imagem construída pelo autor do livro didático de um professor que necessita de outros elementos que possam o auxiliar no desenvolvimento das atividades. Assim, cabe ao autor deixar os passos claros e bem resolvidos, preferencialmente em certas seções, para que o professor realize o acompanhamento das atividades junto ao aluno.

A partir do exposto em Preti, é possível observar que a estrutura organizacional das unidades didáticas ocorre da seguinte forma:

Tabela 3 – Organização das unidades didáticas no livro *Português oral e escrito*

UNIDADES DIDÁTICAS							
Texto	Referência biográfica	Vocabulário	O sentido das palavras	O sentido do texto	Treinamento oral	Treinamento escrito	Atividade de comunicação e expressão

É possível considerar que o autor opta por uma forma composicional organizada a partir de uma estrutura fixa de seções para a apresentação dos objetos de ensino. Tal organização reflete uma estrutura sequencial, sem variações, obedecendo a uma determinada ordem: texto e gramática, sempre desenvolvidos a partir de uma progressão de atividades e exercícios. As pequenas alterações ocorridas no interior das unidades não interferem na estrutura do todo: é o caso, por exemplo, da atividade de treinamento oral, deixada de lado em algumas unidades.

Essa forma de organização demonstra que as atividades de ler, escrever, falar fazem parte de uma visão procedimental do ensino de língua portuguesa (Batista, 1999), onde cada uma delas ocupa um lugar específico nas unidades de acordo com a apreciação valorativa do autor.

Assim, a forma composicional dessas unidades sugere um projeto de aula que passa a ganhar novos elementos para atender um novo professor e um novo aluno, mas continua a ser um esquema altamente codificado e previsto, isto é, há uma configuração didática estabelecida onde professor e aluno possam reconhecer os objetos de ensino selecionados. Esses novos elementos são reflexos das escolhas/ seleções do autor das unidades didáticas que dá a elas uma configuração diferenciada, própria, mas sem perder sua finalidade, que é ensinar, instruir e conduzir o aluno no ensino da língua portuguesa (tema).

De certa forma, no processo de constituição da unidade, diferentes elementos vão sendo privilegiados, ganhando maior destaque em função da própria configuração do ensino em que o manual se inscreve. Neste processo, examinar uma unidade – e também cada plano didático – é saber o que são todas as outras, pois o esquema é o mesmo, sem variação.

As unidades didáticas de *Português oral e escrito*, privilegiam o ensino da língua portuguesa a partir de dois pilares: o texto e a gramática, que desenvolvem atividades através da seleção de objetos de ensino: *leitura*, com atividades de interpretação textual, exercitadas através do sentido das palavras e do texto e vocabulário; *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.

Esses objetos de ensino, para o desenvolvimento do tema, recebem um determinado acento, valor apreciativo do autor. A ênfase dada à gramática se traduz através do alto número de exercícios. Embora haja a presença de atividades envolvendo a variedade linguística, estruturas e vocabulário tipicamente coloquiais, o que está previsto é a necessidade de treinar o aluno para que ele atinja os níveis cultos da língua portuguesa sem dispensar o ensino da língua através da gramática normativa.

Ocupando a gramática tal posição, resta-nos dizer que as demais atividades, oralidade, escrita e leitura ocupam uma posição secundária. Mas, dentre esses últimos três objetos, a oralidade e a escrita recebem um acento especial, diferenciado através das *Atividades de comunicação e expressão*, pelo fato de desenvolver muitos exercícios de leitura, dramatizações, jograis, histórias em quadrinhos, debates, enquetes, gravações, teatro, exercícios mímicos, produção de cartazes e tantas outras. Embora seja uma atividade considerada pelo autor como de treinamento para que o aluno adquira formas variadas e adequadas a situações de comunicação diferentes, é uma atividade que procura explorar a criatividade do aluno, deixando-o a fazer escolhas.

O trabalho com textos de diferentes regiões do país, de diferentes registros demonstra uma preocupação com a variedade linguística e, conseqüentemente, uma concepção de língua diferenciada para o período, pensada como um conjunto de variedades, embora continue priorizando o ensino da variedade padrão.

O título do livro de Preti anuncia esse diferencial na forma de entender a língua e o seu estudo (escrita e falada) e entender o ensino de língua portuguesa (muito marcado até então apenas pela escrita). Essa visão está ligada aos estudos linguísticos da época, principalmente à sociolinguística, que traziam a oralidade para o mesmo plano da escrita.

Concomitante aos elementos tema e forma composicional, se constitui o estilo dessas unidades, mais didatizado por apresentar para o aluno um encaminhamento paulatino dos conteúdos, das atividades, com notas explicativas, quadros com aspectos centrais que destacam conceitos, explicação de conceitos; para o professor, notas explicativas pontuais,

orientações para um melhor desempenho em sala de aula, sugestões de atividades que vão sendo apresentadas, etc. Essas orientações são decorrentes da apreciação valorativa do autor sobre seu interlocutor (professor e aluno), determinando, assim, o modo específico de dispor e de construir a unidade didática.

Essa apreciação está marcada pela presença de duas vozes ligadas por uma relação dialógica: a voz da academia (presença dos estudos lingüísticos principalmente com a interferência da sociolinguística) e a voz do autor (produtor da unidade didática) que acolhe essa voz e a divulga nas unidades didáticas.

A voz da academia, como voz de autoridade, legitimada, vem marcada pela tradição dos estudos gramaticais e agora também pelos estudos da linguística, que começa a fortalecer-se no ensino de língua portuguesa, principalmente a partir dos anos 1970. A voz do autor procura, dessa forma, responder às novas exigências sociais que se colocam no ensino, assumindo para si a tarefa de projetar as aulas, elaborar atividades e exercícios de acordo não só com o que é estabelecido pela voz da academia, mas também de acordo com as necessidades da realidade social em que se inscreve o professor.

3.3 *Novo Português através de textos*, de Magda Soares

Novo Português através de textos (1982) se inscreve em um período marcado pela redemocratização política do país, pela presença da Linguística, que passa a ser marcante nas iniciativas de mudanças do ensino de língua (através das novas concepções de linguagem, língua e das práticas de ensino de língua portuguesa); pela presença de livros didáticos configurados com um alto índice de informações e orientações que passam a fazer parte da esfera escolar para atender à demanda de professores. Este cenário, de certa forma, influencia diretamente na configuração deste manual.

A autora, Magda Soares, compõe seu manual através de dezoito *unidades didáticas*, cada uma delas se desenvolvendo em torno do texto. O termo *unidade didática* aparece em um único momento no manual, nas orientações iniciais para o professor, da seguinte forma: “*Cada volume se compõe de **unidades**. Cada unidade se desenvolve em torno de um **texto***” (p. VII) (negritos da autora).

A sequência de exposição de cada uma delas estrutura-se a partir da seguinte ordem: texto, compreensão textual, vocabulário, ortografia, gramática, redação, linguagem oral, elementos esses constitutivos da forma composicional. Esta organização caracteriza-se por ser extremamente minuciosa, por apresentar comentários para o professor a cada página do livro e em todas as atividades, sem exceção. Para a apresentação dos comentários, é utilizada a seguinte estratégia: inclui-se as páginas do livro do aluno em tamanho reduzido, de forma a apresentar, na parte inferior de cada página do manual, os comentários aos exercícios. As respostas das questões apresentadas estão dispostas junto à página do aluno (ver anexo I)³⁶. Dessa forma, tem-se a impressão de que a autora quer 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, conforme já explicitado na carta ao professor.

As unidades didáticas iniciam pela exposição de um *texto* predominantemente narrativo, escrito por autor de valor amplamente reconhecido na literatura nacional como Luís Jardim, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Fernando Sabino, Clarice Lispector, Aníbal Machado, Marina Colasanti, dentre outros. Para o estudo do texto, está prevista uma motivação inicial para a sua apresentação como forma de preparar o aluno para a leitura, que poderá ser tanto silenciosa quanto oral. A autora vai sinalizando como o professor deverá fazer uso dessa motivação e proceder com a leitura. Vejamos o comentário proposto no texto 1, *A dança dos pavões*, referente à leitura (p.06):

2 – Leitura

a) **Leitura silenciosa apenas da página 5.** Em seguida, perguntas aos alunos para verificar a compreensão e esclarecer dúvidas (quem são as personagens, o que pretendia o caçador, o que pretendia o menino Jesus, inventando a dança dos pavões, etc.). b) **Leitura oral, pelo professor, da continuação, página 6.** Os alunos devem apenas ouvir (o ritmo dessa parte do texto é o aspecto mais importante; numa leitura silenciosa, os alunos, provavelmente, não o perceberiam). c) Se houver espaço na sala de aula, ou se for possível levar a turma para o pátio da escola, levar 12 alunos a **representar** a dança dos pavões. O professor vai relendo, lentamente, o texto, e os alunos vão traduzindo-o em movimentos (é a melhor maneira de os alunos compreenderem bem a descrição da dança). Em seguida, levar os alunos a analisar as ilustrações do exercício 6 de **Compreensão do Texto** (p.7 e 8), identificando, nelas, a descrição da dança. Se não for possível a representação da dança pelos alunos, fazer, apenas, essa análise das ilustrações do exercício 6. d) **Leitura silenciosa de todo o texto. Observação:** sugerir aos alunos a leitura de um dos livros de Luís Jardim.

³⁶ Não utilizamos nenhum critério para a seleção da unidade didática em função de todas apresentarem predominantemente a mesma estrutura.

Orientações semelhantes prosseguem na atividade seguinte, que é a *compreensão do texto*, composta por cinco a doze exercícios, com igual número de notas para o professor.

O trabalho com o *vocabulário* vem logo a seguir onde são desenvolvidas habilidades de uso do dicionário. Os exercícios propostos, que variam de quatro a dez, podem ser resolvidos em casa, individualmente, ou na aula, individualmente ou em grupo, dependendo do comentário da autora.

A atividade de *ortografia* é o próximo elemento trabalhado, apresentando um número de atividades variável, de três a seis, geralmente com espaços para serem resolvidos no livro. Seu conteúdo basicamente são as regras de acentuação gráfica, normas de partição de palavras no fim da linha, emprego de certas letras, emprego de iniciais maiúsculas, emprego do hífen, uso de abreviaturas e siglas etc.

A seção seguinte trata da *gramática*, em que está previsto o trabalho com uma série de elementos gramaticais com seus respectivos exercícios organizados da seguinte forma: parte-se sempre da observação de exemplos, estruturas (nunca do conceito) para, a seguir, realizar os exercícios a partir do que foi observado, conforme é possível verificar no anexo I.

As orientações gramaticais vão sendo apresentadas apenas para o professor nos comentários de cada exercício, através de esclarecimentos, distinções de conceitos. Não há a preocupação de fornecer conceitos ao aluno, mas levá-lo a trabalhar com eles, utilizando apenas a nomenclatura gramatical, trabalhando com a ideia de frase como estrutura formada pela distribuição de palavras em classes, conforme exemplo, da unidade didática 2, p. 27:

2 – Complete o quadro, escrevendo verbos de ligação que liguem o sujeito aos predicativos:

SUJEITO	PREDICADO NOMINAL	
	Verbo de ligação	Predicativos (nomes)
<i>O guarda noturno</i>	<i>é</i>	<i>um anjo sem asas.</i>
<i>A noite</i>	<i>é</i>	<i>serena.</i>
<i>A rua</i>	<i>está</i>	<i>em paz.</i>
<i>O mundo</i>	<i>é</i>	<i>bonito.</i>
<i>Os doentes</i>	<i>parecem</i>	<i>felizes.</i>
<i>Os insetos</i>	<i>estão</i>	<i>extasiados.</i>

Esse exemplo trabalha com a segmentação das frases em unidades menores, estabelecendo equivalência entre termos que ocupam a mesma posição, conforme é proposto

pelo método distribucional presente na Linguística Estrutural, adotado pela autora nessa obra
37.

O número de exercícios gramaticais em cada unidade varia de quatro a onze, com subdivisões em cada um deles e sempre envolve sintaxe e morfologia, conforme esclarecimento da autora em nota ao professor. As frases usadas nos exercícios são retiradas do texto ou nele baseadas. À medida que as unidades vão sendo trabalhadas, os exercícios crescem em complexidade dentro da mesma unidade e de uma unidade a outra, possibilitando ao aluno uma progressão nos estudos gramaticais.

A *redação*, próxima atividade apresentada, é desenvolvida a partir de dois momentos: primeiro, exercícios de preparação para a redação como, por exemplo, o trabalho com o vocabulário, atividades gramaticais, compreensão do texto; segundo, exercício de redação propriamente dita a partir de uma sequência prevista. Essa atividade, procura desenvolver habilidades de estruturação (introdução, desenvolvimento, conclusão), sendo que a cada novo exercício é previsto que ocorra um progressivo desenvolvimento do aluno. A partir dos exemplos, a seguir, podemos observar melhor este fato:

Unidade didática 2 (p. 28):

Redação

Você escreveu sobre as cores à sua volta. Procure, agora, ouvir os sons à sua volta.

1 – Coloque-se em um ponto qualquer de sua casa, numa hora qualquer. Feche os olhos e escute, durante alguns minutos, os ruídos a sua volta; procure perceber **todos** os ruídos e indique:

- **a origem dos ruídos:** passos; vozes; campainha da porta, do telefone; água caindo; relógio que bate; etc.
- **de onde vêm os ruídos:** da cozinha ou outro cômodo; do quintal; da rua; etc.

Tente **caracterizar cada ruído:**

- com um verbo – a porta **bate**; um passarinho **canta**;
- ou com um substantivo – o **estrondo** da porta que bate; o **gorjeio** de um passarinho;
- ou com um substantivo modificado por um adjetivo: o **estrondo inesperado** da porta que bate; o **gorjeio suave** de um passarinho.

Faça no seu caderno um quadro igual a este, mas ampliado, e anote suas observações:

Origem dos ruídos	De onde vêm os ruídos	Caracterização dos ruídos

2 – Em seguida, determine sua impressão geral: sua casa é barulhenta? Agitada? Calma? Triste? Alegre? Responda em um parágrafo. Use seu caderno.

3 – Escreva agora sua redação.

1º parágrafo – **introdução:** indique **onde** você se colocou para ouvir os ruídos de sua casa e **durante quanto tempo** ficou, de olhos fechados, escutando os ruídos à sua volta.

2º parágrafo – **enumere** os ruídos que ouviu: sua origem, de onde vinham e sua caracterização. Use o quadro do exercício 1.

3º parágrafo – **conclusão:** sua impressão – use o parágrafo do exercício 2.

4 – Dê um título à sua redação.

³⁷ Conforme Orlandi (1999), o objetivo do método distribucional é detectar unidades e estabelecer classes de equivalência entre elas, através da comparação dos contextos em que ocorrem: quando ocorrem nos mesmos contextos, pertencem às mesmas classes.

(negritos da autora)

Unidade didática 11 (p.145):

Redação

Você já escreveu:

- sobre um objeto que possui e a que dá muito valor;
- sobre um objeto que **não** gostaria de possuir.

Escreva agora sobre um objeto que você gostaria muito de possuir. Use seu caderno.

- 1 – *Que objeto você gostaria muito de possuir?*
- 2 – *Por que você não tem, esse objeto? Anote as causas.*
- 3 – *Por que você gostaria tanto de ter esse objeto? Anote as razões.*
- 4 – *Você espera obter algum dia esse objeto? Como? Anote as possibilidades.*
- 5 – *Organize o plano de sua redação, utilizando as questões anteriores:*

Introdução:

(Questão 1)

Desenvolvimento:

- a) *(Questão 2)*
- b) *(Questão 3)*

Conclusão:

(Questão 4)

6 – *Escreva agora sua redação, seguindo esse plano.*

7 – *Dê um título à sua redação.*

(negrito da autora)

Unidade didática 16 (p.208):

Redação

- 1 – *Escreva, numa folha de papel, costumes que você e as pessoas à sua volta têm. Sugestões: escovar dentes, dormir em cama, enterrar os mortos, visitar os doentes – esses são apenas alguns dos inúmeros costumes que temos.*
- 2 – *Escolha um desses costumes e descreva-o; acrescente exemplos de sua experiência.*
- 3 – *Determine o objetivo do costume escolhido: o que pretende alcançar com ele?*
- 4 – *Sugira um ou mais comportamentos que poderiam substituir o costume escolhido e indique as vantagens dessa substituição.*
- 5 – *Conclua: o costume escolhido deveria ser mudado? Por quê?*
- 6 – *Organize as respostas acima numa redação de quatro ou cinco parágrafos.*
- 7 – *Dê um título à sua redação.*

Podemos observar, através dos exemplos, que as orientações ao aluno para a elaboração da redação vão se tornando progressivamente menos minuciosas, mais diretas, pontuais em função de se esperar que o discente esteja mais preparado, com o passar das atividades, de dividir suas ideias em parágrafos. No primeiro exemplo, o aluno é levado a colocar-se em algum lugar qualquer de sua casa, para perceber os ruídos, sua origem, de onde vêm, como se caracterizam, para depois, com as informações recolhidas, seguir os três passos para a produção da redação: introdução, desenvolvimento e conclusão, dando, por último, um título ao texto. Há um processo de condução do aluno, em que são destacadas algumas

expressões, em negrito, para que não passem despercebidas por ele, aspectos entendidos pela autora como importantes para a elaboração do texto. No segundo exemplo, há menos detalhamento, com questões norteadoras para o projeto de redação, em que cada uma delas fará parte de um dos três momentos da produção. Já, no último exemplo, a autora traz um detalhamento ainda menor, apresentando algumas questões para, por último, indicar ao aluno que organize sua redação em quatro ou cinco parágrafos, mas não determina qual questão fará parte de qual momento da redação. Uma situação que chama a atenção nesta atividade é o aluno, e não o autor do livro didático, ter que escolher o título após a elaboração da redação.

Encerrando as unidades didáticas, encontra-se a atividade de *linguagem oral*, para desenvolver as habilidades de expressão oral (falar) e compreensão oral (ouvir), que é desenvolvida a partir de diferentes tipos de exercícios, onde os alunos são convidados a realizar trabalhos em grupo, entrevistas, debates, exposição oral, discussões, dentre outros exercícios. Nos comentários referentes a esta atividade, a autora fornece sugestões de livros para leituras de outras obras do autor do texto estudado.

Essa atividade está diretamente ligada às demais atividades apresentadas, fazendo um diálogo direto, principalmente, com o texto estudado. Em alguns momentos retoma algo já desenvolvido em outro exercício de linguagem oral de outra unidade, conforme exemplo abaixo, retirado da unidade didática 4, *A outra noite* (p. 56):

Linguagem oral

*Para o chofer do texto, ficar sabendo da existência de uma outra noite, enluarada e linda, acima da feia noite chuvosa, foi **um presente de rei**.*

*No exercício de **Linguagem oral** do texto anterior, você discutiu sobre o que **você tem**:*

- *o que você tem e é bom –você não gostaria de perder;*
- *o que você tem e é desagradável – coisas de que você gostaria de ficar livre.*

*Pense agora num **presente de rei** que você gostaria de receber: algo que você **não tem** e gostaria muito de ter.*

Conte a seus colegas o que seria para você um presente de rei.

Ouçã de seus colegas o que seria para eles um presente de rei.

Analise os “presentes de rei” apresentados:

- *quais são coisas possíveis? Quais são impossíveis?*
- *quais são coisas que podem ser compradas? Quais são coisas que só podem ser ganhas? Ou só podem ser conquistadas?*
- *quais são as coisas que trariam só uma alegria pessoal? Quais são coisas que trariam alegrias a muitos?*

Depois da análise, conclua: qual seria, na verdade, o melhor presente de rei?

(Destaques da autora)

Fica evidente, através do exemplo, que a atividade de linguagem oral está relacionada a outras atividades, ampliando também o próprio estudo do texto, procurando produzir no aluno uma atitude de reflexão, de escuta, de fala, isto é, ajudando o aluno no processo de comunicação. Observam-se, também, palavras em negrito como uma maneira de chamar

atenção do aluno para alguns elementos importantes como é o caso de *um presente de rei, você tem, você não tem, linguagem oral*, expressões centrais na atividade que está sendo realizada.

O que se pode depreender a partir dos pontos elencados é que há uma estrutura organizacional que permeia todas as unidades didáticas em Soares, que pode ser assim representada, conforme tabela 4:

Tabela 4 – Organização das unidades didáticas no livro *Novo Português através de textos*

UNIDADES DIDÁTICAS						
Texto	Compreensão do texto	Vocabulário	Ortografia	Gramática	Redação	Linguagem oral

A estrutura organizacional das unidades parte, também, de uma organização mínima: texto e gramática e a esta organização são incluídas as demais atividades: *leitura, oralidade, escrita e gramática*.

Todos esses elementos permitem afirmar que há uma configuração didática para a apresentação dos objetos de ensino configurados num projeto de aula para o ensino de língua portuguesa: para o aluno, a sequência de texto, gramática e “caderno de exercícios” torna-se a sequência da aula; para o professor, o planejamento, a progressão das aulas, um “caderno de receitas”, pensadas, projetadas e elaboradas por um autor e outros agentes, marcando para aluno e professor a progressão do ano escolar. Esse projeto se constitui como a forma composicional das unidades justamente por apresentarem uma sequencialidade fixa e sempre detalhada.

As unidades vêm marcadas por diferentes apreciações sobre o tema, o ensino da língua portuguesa padrão, a partir dos diferentes objetos de ensino selecionados e da ênfase dada a cada um deles. Dentre os objetos de ensino, o acento maior é dado à escrita, principalmente na atividade de redação, em função de receber um valor apreciativo maior por ser considerada, pelo autor, uma atividade que congrega um conjunto de outras, a saber, oralidade, leitura, gramática.

É possível perceber que, a todo o momento, o aluno é levado a escrever, registrar, anotar como forma de ajudá-lo a desenvolver habilidades de escrita a partir do texto apresentado em cada unidade. Nesse sentido, o próprio título do livro *Novo Português através de textos* sinaliza o posicionamento da autora de, a partir do texto, desenvolver os objetos de ensino, principalmente a escrita.

Ocupando a escrita um lugar central, às demais atividades é reservado um lugar secundário, mas não menos importantes. A leitura e a oralidade têm um espaço considerável, não só pela leitura e compreensão do texto proposto, mas também pela leitura oral de produções realizadas, debates, dramatizações, pesquisas etc. Já a gramática não tem um peso tão grande, em função de ser considerada pela autora como *a serviço da comunicação e da reflexão* (Soares, 1982, p. XII).

Em relação ao estilo das unidades é possível pensar nele caracterizado por um processo de didatização, focada tanto para o aluno como para o professor. Todo esse processo de didatização vem marcado por escolhas lexicais que se diferenciam dependendo do interlocutor: ao aluno, a escolha lexical demonstra uma grande incidência de frases no imperativo, a saber, *complete, leia, classifique, responda, faça, determine, circule, preencha, relacione, substitua, observe, compare, descreva, escreva, leia, ligue*, exprimindo ordens a serem executadas, cumpridas. Em outros momentos, principalmente nas atividades de redação e linguagem oral, o autor se dirige diretamente ao aluno, dialogando com ele, como se estivessem face a face, num mesmo espaço e num mesmo tempo. Esta aproximação com o aluno ocorre através do uso do *você*, marcando, assim, a posição axiológica do autor, como, por exemplo, *escreva, numa folha de papel, o que você...; você já escreveu..., que objetos você gostaria..., você espera obter...,* dentre outros.

Esta relação não é a mesma quando o interlocutor é o professor. Os comentários aparecem para orientar, conduzir, ensinar o professor a como proceder na realização de cada atividade. O uso da linguagem é diferenciado em função de as frases aparecerem predominantemente no infinitivo, revelando um caráter de orientação, sugestão, explicação: *dar alguns minutos para que os alunos observem, levar os alunos, recomendar os alunos, explicar aos alunos, relacionar o texto, orientar os alunos, pedir aos alunos*, parecendo um manual de instruções apresentado como algo capaz de responder às mais diversas necessidades e atender aos mais diferentes contextos.

O estilo nessas unidades vêm marcadas, também, pela presença de diferentes vozes, dentre as quais destacamos: voz da tradição do ensino de língua portuguesa, percebida através dos elementos que constituem os eixos das unidades: texto e gramática, e também uma outra, voz a do conhecimento acadêmico científico, marcada pela Linguística Estrutural Distributiva, mostrando a interferência dos estudos linguísticos na época.

Podemos perceber, ainda, a voz do autor que sintonizada às demais, procura organizar as unidades respondendo a enunciados daquela esfera escolar.

A partir da análise feita nos três livros didáticos selecionados, podemos entender 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 textuais; 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. A forma composicional nessas unidades se apresenta um modelo didático direcionado ao professor, responsável pelo desenvolvimento do que foi proposto nas unidades, e ao aluno, responsável pela execução das diferentes atividades.

Embora ocorra certa semelhança na organização da forma composicional das unidades dos distintos manuais, estas não são idênticas em função das seleções/escolhas realizadas por cada autor, marcando, dessa forma, diferentes posições axiológicas sobre o *ensino de língua portuguesa padrão culta*. Os objetos de ensino selecionados são os mesmos, a saber, *leitura, oralidade, gramática e escrita*, porém, acabam refratando de forma diferente no interior das unidades em função do tema e do estilo predominante em cada coleção. Conforme exposto anteriormente, ao conceituarmos o tema, entendemos, conforme Bakhtin (1929/2002), que cada signo constituído possui seu tema, caracterizado por um sentido definido e único, uma significação unitária, sendo individual e não reiterável e se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta, dando origem à enunciação. De forma semelhante ocorre com o estilo, pois, como parte constitutiva do enunciado, sua construção ocorre a partir de uma orientação social de caráter apreciativo.

Podemos observar, então, que cada signo (*leitura, oralidade, escrita e gramática*) refrata diferente no interior das unidades das coleções por ser constituído de um tema único e um estilo específico. Pensando a partir do que nos 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). Desta forma, como resultado das diferentes práticas, diferentes interpretações ocorridas nas diferentes esferas, os signos vão recebendo novos sentidos e novas valorações. É o que ocorre com os objetos de ensino que compõem as unidades didáticas dos diferentes manuais. No seu processo de constituição esses objetos refratam de forma diferente, pois à medida que a esfera escolar se desenvolve e fica mais complexa, esses os objetos ganham novos sentidos, diferenciam-se uns dos outros, aparecem ou desaparecem em função das condições sócio-históricas (Bakhtin, 1952-53/2006).

Dessa forma, podemos dizer que, entendendo a unidade didática como um gênero do discurso, é possível considerar que este gênero renasce e se renova (Bakhtin, 1929-1963/1997, p. 106) nas mãos de cada autor responsável pela elaboração das unidades, à medida que este procura atender às mais diferentes necessidades de seus interlocutores (professor e aluno) em função do desenvolvimento da esfera escolar. É neste processo de renascer e renovar que o gênero *unidade didática* vai se constituindo.

Por fim, a análise percorrida nas unidades didáticas dos diferentes manuais nos fez notar que, conforme Bakhtin (1952-1953/2006), organização composicional, conteúdo temático e estilo constroem o todo que constitui o gênero, por estarem intrinsecamente relacionados, ou seja, falar de um é estar falando do outro. Desta forma, pensar na unidade a partir dessas três dimensões nos fez entender que não é possível caracterizar cada uma delas, separadamente, em função de não haver uma delimitação precisa de fronteiras justamente pela relativa estabilidade do gênero. O que importa de certa forma à pesquisa é compreender o processo de constituição desse gênero e sua vinculação com a esfera escolar, ou seja, com o fazer docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 1961/2006, p. 348).

Ao fim deste percurso de pesquisa percebemos que, como participantes do diálogo envolvendo a constituição do ensino da disciplina curricular língua portuguesa, marcamos nossa posição axiológica através de uma atitude responsiva, que foi aos poucos sendo construída a partir do interesse em investigar outros aspectos voltados ao livro didático, a saber, a unidade didática. Na tentativa de compreender nosso *corpus*, buscamos, na leitura de diferentes textos acadêmicos, caminhos possíveis para o desenvolvimento deste trabalho. Partindo da concepção de que ler textos é estar no campo da possibilidade, da compreensão, mobilizamos o que lemos para dar uma resposta através de outro texto (Bakhtin, 1947/2000, p. 402), nos apoiando na teoria bakhtiniana, e construir nosso dizer.

Neste capítulo, procuraremos tecer comentários adicionais, para, a seguir, podermos responder aos objetivos de nossa pesquisa: em que medida a unidade didática se constitui como um elemento organizador do livro didático de português de diferentes décadas, e como ela vem se constituindo no período estudado, com o intuito de ampliar o conhecimento do processo de constituição do ensino de língua portuguesa e de algumas relações que se estabelecem entre a unidade, e o projetado professor de português.

O olhar que conduziu este trabalho em relação à área de conhecimento língua portuguesa foi o interesse em conhecer um pouco mais sobre a constituição desse saber em disciplina curricular via unidade didática (livro didático) tomada como um gênero do discurso. Com base nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre gênero (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2002; Bakhtin, 1952-53/2006) assumimos, durante o percurso da dissertação, a concepção de que a unidade didática é um enunciado num gênero do discurso que está intrinsecamente relacionado às esferas de produção e circulação.

Concebê-la assim, implicou justamente procurar entendê-la como um produto sócio-histórico em que atuam diferentes agentes (autores, editores, diretores, desenhistas, diagramadores, etc.) na produção e seleção de determinados enunciados concretos. Também,

significou dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, observar suas contínuas transformações na sua relação com o próprio dinamismo das atividades humanas.

Ao analisarmos os diferentes manuais representativos de cada década (1960, 1970 e 1980), percebemos que, em função das mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, os livros didáticos de língua portuguesa começaram a adquirir uma “nova roupagem” (Bunzen, 2005b, p. 38) a partir dos anos 1960 em função da interferência de fatores internos e externos (Soares, 2001) que colaboraram para a consolidação do gênero do discurso que conhecemos hoje como livro didático de português, organizado em unidades didáticas. Tal organização possibilitou a inclusão de exercícios, informações cada vez mais detalhadas, com o passar das décadas, para o professor, iniciando-se, assim, um processo de “configuração didática” (Bunzen, 2005b, p. 39).

Todas as mudanças ocorridas são resultado de um movimento sócio-histórico que vai apontando as concepções de língua e de linguagem que devem ser adotadas, os objetos de ensino que devem entrar na composição de cada unidade e com que ênfase. Toda essa mudança possibilitou, a nosso ver, pequenas e progressivas alterações nas unidades – pequenas alterações em relação a décadas próximas, mas que vão se tornando mais significativas à medida que as décadas se distanciam – , conforme análise realizada no capítulo 3.

Observando as unidades em Cegalla, percebemos que sua estrutura fixa, pouco variável, se mantém da primeira à última, composta por texto e gramática, onde o estudo da gramática tradicional é priorizado e os textos, todos literários, reforçam a ideia de ensino de língua padrão culta. A ênfase dada à gramática deixa os demais objetos de ensino em uma posição secundária.

Já 1970, em Preti, a unidade ganha novos elementos, novas relações se estabelecem entre professor-aluno, professor-autor em função das mudanças ocorridas na esfera escolar e no ensino brasileiro em geral. As unidades também 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. A gramática e o uso da forma padrão permanecem ocupando um lugar privilegiado.

Em Soares, encontramos igualmente unidades estruturadas numa sequência fixa, pouco variável, mas dessa vez, há uma configuração didática acentuada, recebendo ênfase à escrita.

As alterações ocorridas nas unidades dos distintos manuais apontam na direção do que diz Soares (1996), no sentido de que a configuração dos livros didáticos – e em nosso parecer,

também em relação às unidades – é resultado de significativas mudanças no processo de didatização: inicialmente, os livros, para toda e qualquer disciplina, eram constituídos apenas de textos; progressivamente, passam a incluir exercícios até ser complementado por um livro do professor. Essas alterações que se colocam se relacionam a fatores sociais, culturais e epistemológicos (Bunzen, 2005b), que vão caracterizando o processo de constituição das unidades. Diante disto, percebemos que a *unidade didática* exerce um papel significativo na organização do livro didático de português.

Ao olharmos para o objeto de ensino *gramática*, podemos destacar na década de 1960, que ele ocupava o lugar central, ensinado a partir da exposição de conceitos e exemplos, apoiado no estudo de bons textos literários e de uma infinidade de exercícios gramaticais para fixação. O ensino da gramática era sistematicamente marcado, esperado; o que ocorria era uma observância rigorosa dos conceitos gramaticais como forma de ensinar a língua portuguesa padrão culta.

Já nos anos 1970, embora esse objeto continue em destaque, torna-se diferenciado, partindo da observação de determinados exemplos e posterior repetição das diferentes estruturas gramaticais previstos em determinados modelos. Os conceitos gramaticais aparecem em um segundo momento, decorrentes de etapas anteriormente trabalhadas, aparecendo em pequenos quadros para que o aluno, após a observação e repetição, conheça o conceito em questão. Desta forma, percebe-se um processo de didatização gramatical diferente do período anterior, que se lança por outros caminhos, afinado com uma proposta behaviorista, vigente naquele período, de aquisição da língua.

Nos anos 1980 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 os alunos.

Em relação ao objeto de ensino *escrita* também podemos visualizar seus diferentes acentos a partir, principalmente, da atividade de redação.

Considerando as unidades de Cegalla, a escrita centrava-se na execução dos exercícios, em grande parte os gramaticais, e na realização da atividade de redação, cujos temas eram ou o próprio título do texto trabalhado ou nele inspirados. A atividade preparatória, se se pode assim dizer, se resumia à leitura do texto (e a alguns exercícios sobre ele), sem encaminhamentos outros. A escrita, desta forma, ocupava em lugar secundário.

Passando para a década de 1970 o termo “redação” não aparece, porém o exercício de redigir aparece como parte de uma seção mais ampla, *Atividade de comunicação e expressão*. Embora a redação ganhe outro tratamento, ela permanece ainda como uma atividade secundária.

Nas unidades da década de 1980 o ensino da *escrita* recebe novo acento, tornando-se o objeto privilegiado, principalmente pela atividade de redação.

Quanto ao objeto de ensino *leitura* ela é desenvolvida nas três décadas, sempre a partir de textos literários, trabalhados a partir de uma série de questionários e perguntas a serem respondidas pelo aluno. O que vai ser acentuado no decorrer das décadas é o progressivo processo de didatização da leitura: primeiramente, apenas um questionário com questões diretas e interpretativas (anos 60); depois, atividades de interpretação textual, exercitadas através do sentido das palavras e do texto (anos 70); por fim, atividades de compreensão textual, através da apresentação, explicação e questões sobre o texto (anos 80). Mesmo apresentando uma variedade de atividades, a leitura, nos diferentes manuais, ocupa um lugar secundário, periférico em função dos outros objetos de ensino privilegiados.

Com relação à *oralidade* percebemos que os acentos também são diferentes no decorrer das décadas. Olhar para a oralidade na década de 1960 é vê-la quase sem ênfase, é ver atividades sem orientação, esparsas, em exercícios de interpretação oral do texto e da recitação. Nos anos 1970, a oralidade ganha mais ênfase, através das atividades de *treinamento oral* e da própria *Atividade de comunicação e expressão*, ampliando-se, assim, esse trabalho. Entretanto, sua posição ainda é secundária. Na década de 1980, mantém-se o espaço dado à oralidade, privilegiando as mesmas atividades orais da década anterior (jograis, dramatizações, debates, pesquisas), porém, com uma nova denominação: *linguagem oral*. Mesmo que tenha aumentado o processo de didatização deste objeto, aqui, também ocupa um lugar secundário.

Observamos que as unidades didáticas em Cegalla se configuram didatizadas conforme as práticas de ensino previstas para o período, constituindo-se como um típico exemplo do que hoje denominamos uma “aula tradicional”: predominantemente marcada pela apresentação de conceitos, exemplos e exercícios. Isso não nos leva a dizer que a inovação nesse livro didático não tenha lugar. É o caso, por exemplo, da carta ao professor no início da obra, que indicia o novo, assim como a própria presença da unidade didática. Em Preti, há marcas tanto do tradicional quanto do novo, ou seja, embora a gramática seja o que ainda sustenta as unidades, o espaço à oralidade, a inclusão dos conhecimentos da sociolinguística são exemplos da presença do novo. Já em Soares, embora a tradição também se faça presente

(pela escolha dos mesmos objetos de ensino) o que transparece é uma “aula renovada”, é o novo que se coloca, por exemplo, através de vínculos com os estudos linguísticos disponíveis à época.

O que se percebe, portanto, é que no processo de constituição das unidades didáticas dos distintos manuais o antigo (elementos da tradição: gramática e texto) está sempre presente, entretanto, ele recebe um novo acento e uma nova articulação com os demais objetos de ensino em função do momento histórico, social e econômico. Desta forma, entendemos com Bakhtin que “o gênero vive do presente, mas sempre recorda seu passado, o seu começo” (Bakhtin, 1929-1963/1997, p. 106).

A partir disto, podemos pensar nas relações previstas que se estabelecem nas distintas décadas entre a unidade, tal como é proposta pelo livro, e o projetado professor de português, em decorrência da imagem de professor construída e pelas próprias condições sócio-históricas. Pensar na relação entre unidade e fazer docente é pensar no sujeito dialógico, em função da presença de um sujeito-autor que se dirige a um sujeito-professor.

Nas unidades em Cegalla há um início de direcionamento para o fazer docente, pois o autor prevê para o professor determinados objetos para o ensino, um direcionamento para a prática pedagógica, cabendo ao professor executar o que foi proposto.

Já nas unidades em Preti o processo de relações se intensifica, pois o autor continua a direcionar, de forma mais forte e acentuada, o fazer do professor. A existência de um livro didático específico para o docente, sinaliza a presença de um sujeito que necessita de informações adicionais para suprir as suas possíveis necessidades.

Em Soares, a relação unidade didática e fazer docente se intensifica mais e se complexifica, pois nos parece que não há o professor sem a participação do autor, ou seja, o autor se coloca tão próximo ao professor, acompanhando-o em todos os momentos, que é praticamente inviável olhar para a unidade sem ver o autor.

Desta forma, podemos considerar que a relação que se estabelece entre unidade didática e o fazer docente é uma relação de dependência, que vai se acentuando de uma década para outra. Assim, o professor passa a esperar do autor uma resposta, algo que possa preencher a lacuna existente: unidades prontas para serem utilizadas.

O que se pode depreender de tal situação é a imagem de um professor que por si só “não se basta” para exercer a sua função docente, precisando necessariamente do outro, do autor, para compor as unidades para a sua prática. O autor, de certa forma, acaba se apropriando dessa lacuna e, a partir da autoridade que possui como alguém conhecedor da língua e do ensino da língua, se coloca a dizer o que o professor precisa fazer. Desta forma,

por possuir esse olhar positivo de si, de alguém que tem autoridade para dizer o que diz, o autor se vê em condições legítimas para projetar as unidades didáticas. Já o professor se vê como alguém pouco capaz de, sozinho, conduzir suas aulas.

O que se pode depreender a partir dos elementos investigados é 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.

Com a realização deste trabalho esperamos ter contribuído, mesmo que de forma muito pequena, no processo de reflexão e discussão a respeito da história do ensino de língua portuguesa. Embora tenhamos investigado um número limitado de coleções, foi possível perceber que a unidade didática é um gênero organizador do livro didático de português e que seu processo de constituição é fortemente determinado pelas condições sócio-históricas. Diante disto, podemos dizer que muito há ainda a ser estudado, para que se possa sempre compreender o passado desse ensino. Acreditamos que, a partir dos resultados dessa dissertação, outras pesquisas possam surgir, investigando, talvez, outras coleções das mesmas décadas abordadas nesta pesquisa, como uma maneira de confirmar esses dados, ou, ainda analisar coleções de décadas posteriores para conhecer como se apresentam as unidades didáticas e que modificações foram nelas ocorrendo. Certamente a ampliação desses estudos, envolvendo o passado e o presente do ensino de língua portuguesa, estará auxiliando na formação de futuros professores de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELO, Graziela Lucci. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 2005. 261 folhas. Tese (Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: **Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. Ed. Tradução Bernardini et al. São Paulo: UNESP, 1924/1993, p. 13-70.
- _____/VOLOSHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2002.
- _____. 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.
- _____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2006, p. 261-306.
- _____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2006. p. 307-335.
- _____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1929-1963/1997.
- _____. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1961/2006, p. 338-357.
- _____. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1974/1997, p. 401-414.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. 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.
- _____. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- 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: EDUSF, p. 9-38, 2003.
- _____. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BUNZEN, Clécio dos Santos. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos**, nº XXXIV, 2005a, p. 557-562.
- _____. **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: uma introducción su análisis y evaluación.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica de Argentina, 2003.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação.** Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.
- COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin.** Curitiba, Paraná: Criar, 2003.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, João Wanderley et al. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **D. E. L. T. A.** v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.
- GÉRARD, François; ROEGIERS, Xavier. **Conceber e avaliar manuais escolares.** Porto: Porto, 1998.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KATO, M. A. O ensino de línguas após a implantação da linguística. In: **Boletim da Abralin:** 1983, p. 51-59.
- LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros.** São Paulo: Summus, 1977.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é Linguística.** São Paulo: Brasiliense S/A, 1999.
- 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. 2004a, p.57-69.
- _____; BORGES DANIEL, Maria Emília; MENEGAZZO, Maria Adélia. A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através de manuais didáticos (1870-1950). **Educação em foco.** V. 8, n. 1 e n. 2, mar/ago 2003, set/fev. 2004b, p. 31-46.
- PIETRI, Émerson. 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.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista. **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- 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.
- 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.
- SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. In: **Presença Pedagógica,** v.2, n.12, Nov./dez. 1996, p. 52-64.

_____. Prefácio. In: BATISTA, A. A. G. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997, XII – XV.

_____. 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.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, set./dez. 2005, p. 391-408.

LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Português**. 14. ed. 4ª série ginásial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

PRETI, Dino. **Português oral e escrito**. 6ª série do Ensino de Primeiro Grau. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

SOARES, Magda. **Novo Português através de textos**. 6ª série do Ensino de Primeiro. São Paulo: Abril Educação, 1982.