

Novo português através dos textos: processo de constituição da unidade didática

Joceli Cargnelutti

Submetido em 02 de maio de 2012.

Aceito para publicação em 06 de junho de 2012.

Publicado em 30 de junho de 2012.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 44, junho de 2012. p. 27-42

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Creative Commons Attribution License](#), permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sábado, 30 de junho de 2012

23:59:59

NOVO PORTUGUÊS ATRAVÉS DOS TEXTOS: PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Joceli Cargnelutti*

RESUMO: *No presente trabalho, na tentativa de melhor conhecer a constituição do ensino de língua portuguesa, propomo-nos, tomando a unidade didática como foco, investigar em que medida ela pode se constituir em um elemento organizador do livro didático de Língua Portuguesa na década de 1980, no Brasil. Para tanto, a pesquisa se sustenta na perspectiva teórica sócio-histórica, que permite compreender a unidade didática a partir de um processo histórico. 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.*

PALAVRAS-CHAVE: *constituição; unidade didática; livro didático; ensino de Língua Portuguesa.*

1. INTRODUÇÃO

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 que permite recuperar o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em disciplina curricular, identificando e compreendendo sua evolução. Grande parte desses 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.

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 elemento organizador do livro didático de Língua Portuguesa na década de 1980, no Brasil e verificar como a unidade se constitui nesse período. Nesse sentido, selecionamos o livro didático *Novo*

* Doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

¹ A 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.

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 objeto de análise neste trabalho.

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).

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.

2. 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, 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.

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.

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), 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 texto².

3. 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, no qual a própria interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. 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” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2002, p.123), sendo “apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado” em função de um importante problema que decorre desta situação: o estudo das relações entre interação concreta e a situação extralinguística, não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo. Ou seja, para esses autores, a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta, pois a “comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2002, p.124). Sendo assim, no dizer dos estudiosos russos, não se pode isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução, pois é graças “a esse vínculo concreto com a situação, que a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal, dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2002, 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

² 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.

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 linguísticos – 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” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2002, p. 15), isso os leva a defender que a língua é determinada e modelada pela ideologia.

Diante disso, 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” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2002, 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” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2002, p. 124).

É nesse sentido que Bakhtin (1952-53/2006, p. 282) 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.

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. Assim, todos os enunciados no processo de comunicação, independentes de sua dimensão, são dialógicos: a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica (BAKHTIN, 1952-53/2006, p.323).

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

Para Bakhtin, dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação de sentido, desde que haja alguma convergência de sentido (BAKHTIN, 1952-53/2006, p.323).

Segundo Bakhtin (1952-53/2006, p. 289) “um enunciado absolutamente neutro é impossível”, pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (1952-53/2006, p. 272). Assim, conforme Faraco (2003, p. 64), retomando Bakhtin

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

É estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie “porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc.” (Bakhtin 1952-53/2006., 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 entrechoques, 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 podem tomar em vão” (Bakhtin, 1952-53/2006, p.143), ora como vozes persuasivas, uma “entre outras equivalentes” (Bakhtin, 1952-53/2006, 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. 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, pois os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação. 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.

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, 1929/2002, p. 124).

Esse percurso metodológico apresentado por Bakhtin/Voloshinov (1929/2002), 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* (1974/1997, p. 402), onde o autor destaca que ler textos é estar no campo da compreensão, sendo esta dialogicamente ativa. Esta visão se coloca em função de Bakhtin entender que o fazer científico nas ciências humanas se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos e não por gestos matematizados. As ciências humanas se diferenciam das ciências naturais por terem objetos notavelmente diferentes e, por consequência, métodos diferentes.

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

Bakhtin (1974/2000, p. 404) entende as “ciências humanas – ciências que tratam do espírito” como ciências do texto por se constituírem 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. Sendo “o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo” (BAKHTIN, 1974/2000, p. 404). 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” (BAKHTIN, 1974/2000, p. 404).

Debruçadas sobre a significação, as ciências humanas trabalham com a compreensão; não com a explicação, como o 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).” (BAKHTIN, 1974/2000, p. 404). Assim entendemos que ler textos é estar no campo das possibilidades, bem como estar situado num determinado momento histórico-social.

4. CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NOVO PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS

Novo Português Através de Textos (SOARES, 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 a configuração desse manual.

Magda Soares compõe seu manual através de dezoito unidades didáticas, e cada uma delas se desenvolve 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” (SOARES, 1982, p. XII)

A sequência de exposição de cada uma das unidades estrutura-se a partir da seguinte ordem: texto, compreensão textual, vocabulário, ortografia, gramática, redação, linguagem oral, elementos 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: incluem-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. Nesse sentido, 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 um 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. No 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 (SOARES, 1982, p. 06):

2 – Leitura

- a) **Leitura silenciosa apenas da página 5.** Em seguida, perguntar 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.*

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, nos quais 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, e 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.

As orientações vão sendo apresentadas para o professor apenas 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.

O número de exercícios gramaticais em cada unidade varia de quatro a onze, com subdivisões em cada um deles e sempre envolvem 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); a cada novo exercício é previsto que ocorra um progressivo desenvolvimento do aluno. A partir dos exemplos, a seguir, podemos observar melhor as propostas de redação:

Unidade didática 2 (SOARES, 1982, 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.

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.

(negritos da autora)

Unidade didática 11 (SOARES, 1982, 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. (negrito da autora)

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 (SOARES, 1982, 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, para 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. Chama a atenção nesta atividade o fato de 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 trabalhada a partir de diferentes tipos de exercícios em que os alunos são convidados a realizar trabalhos em grupo, entrevistas, debates, exposição oral, discussões, dentre outros. Nos comentários referentes a esta atividade, a autora fornece sugestões de leituras de outras obras do autor do texto estudado.

Essa atividade está diretamente ligada às demais apresentadas, fazendo um diálogo direto, principalmente, com o texto estudado. Em alguns momentos retoma-se algo já desenvolvido em outro exercício de linguagem oral de outra unidade, conforme exemplo abaixo, retirado da unidade didática 4, *A outra noite* (SOARES, 1982, 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. (negritos da autora)*

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

Ouçá 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, concluam: qual seria, na verdade, o melhor presente de rei?

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 (1982), que se constitui em texto, compreensão do texto, vocabulário, ortografia, gramática, redação e linguagem oral.

A estrutura organizacional das unidades parte 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, pela autora, 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 importante. 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. A gramática, por sua vez, não tem um peso tão grande, em função de ser considerada pela autora como a serviço da comunicação e da reflexão (Soares, 1982, p. 12).

O estilo das unidades pode ser pensado como caracterizado por um processo de didatização, focado 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: *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 vem marcado, também, pela presença de diferentes vozes, dentre as quais destacamos: a voz da tradição do ensino de língua portuguesa, percebida através dos elementos que constituem os eixos das unidades, texto e gramática, e uma outra, a voz do conhecimento acadêmico científico, marcada pela Linguística Estrutural Distributiva, mostrando a interferência dos estudos linguísticos na época.

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

5. CONSIDERAÇÕES

A partir dos apontamentos realizados no livro didático selecionado, 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, desenvolvem-se as atividades de acordo com os objetos.

Além disso, percebemos que, em função das mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, os livros didáticos de língua portuguesa começaram a adquirir uma “nova roupagem” (Bunzen, 2005, 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, com o passar das décadas, 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, 2005, 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. Em Soares (1982), encontramos unidades estruturadas numa sequência fixa, pouco variável, mas com uma configuração didática acentuada, recebendo ênfase à escrita.

Ao olharmos para o objeto de ensino gramática nos anos 1980, esse objeto 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 da observação de estruturas e da realização de exercícios estruturais, sem a preocupação de apresentar conceitos gramaticais os alunos.

Recebe novo acento nesse período o objeto de ensino escrita, tornando-se o objeto privilegiado, principalmente pela atividade de redação.

O objeto de ensino leitura é desenvolvido sempre a partir de textos literários, trabalhados a partir de uma série de questionários e perguntas a serem respondidas pelo aluno. No decorrer dessa década é acentuado o progressivo processo de didatização da leitura: atividades de compreensão textual, através da apresentação, explicação e questões sobre o texto. Mesmo com uma variedade de atividades, a leitura ocupa um lugar secundário, periférico em relação aos outros objetos de ensino privilegiados.

Com relação à oralidade há uma nova denominação: linguagem oral. Mesmo que tenha aumentado o processo de didatização deste objeto, aqui, ocupa um lugar secundário.

Observamos que, nas unidades didáticas – embora a tradição também se faça presente –, 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.

Percebe, portanto, que, no processo de constituição das unidades didáticas, o antigo (elementos da tradição: gramática e texto) está sempre presente.

A partir disso, podemos pensar nas relações previstas que se estabelecem 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, pois existe um sujeito-autor que se dirige a um sujeito-professor.

Nas unidades de Soares (1982), a relação unidade didática e fazer docente se intensifica e se torna complexa, pois nos parece que não há o professor sem a participação da autora, ou seja, a autora se coloca tão próximo ao professor, acompanhando-o em todos os momentos, que é praticamente inviável olhar para a unidade sem ver a autora.

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 com o passar do tempo. Assim, o professor passa a esperar da autora 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; o professor, em contrapartida, se vê como alguém pouco capaz de, sozinho, conduzir suas aulas.

A partir dos elementos investigados depreende-se que tanto a unidade didática quanto sua constituição 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 manual, foi possível perceber que a unidade didática é um elemento organizador do livro didático de português e que seu processo de constituição é fortemente determinado pelas condições sócio-históricas. Diante disso, podemos dizer que ainda há muito a ser estudado, para que se possa sempre compreender o passado desse ensino. Acreditamos que, a partir dos resultados desse trabalho, outras pesquisas possam surgir, investigando, talvez, outras coleções, 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 professores dessa disciplinas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: *Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. Ed. Tradução Bernardini et al. São Paulo: UNESP, 1993, p. 71-210.

_____. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 401-414.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 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, 2006, p. 307-335.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOSHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1929-2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BUNZEN, Clécio dos Santos. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 168f. Dissertação (Mestrado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba, Paraná: Criar, 2003.

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.

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

_____. Um olhar sobre o livro didático. In: *Presença Pedagógica*, v.2, n.12, Nov./dez. 1996, p. 52-64.

_____. 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.

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.

Recebido em 02/05/2012

Aceito em 06/06/2012

Versão revisada recebida em 11/06/2012

Publicado em 30/06/2012

NEW PORTUGUESE THROUGH TEXTS: THE PROCESS OF TEACHING UNIT'S CONSTITUTION

ABSTRACT: *In this paper, in the attempt to better know the constitution of Portuguese language teaching, taking into consideration the teaching unit as focus, we will investigate to what extent the language may constitute itself in an organizing element of Portuguese language textbook in the 1980s, in Brazil. In order to do so, the research is grounded in a socio-historical theoretical perspective, which allows understanding the teaching unit from a historical process. Studying the textbook in Brazil under this perspective is an open way to the knowledge of Portuguese language discipline constitution, and also to other disciplines.*

KEYWORDS: *constitution; teaching unit; textbook; teaching Portuguese Language.*

