

“NADA DO QUE FOI SERÁ DE NOVO DO JEITO QUE JÁ FOI UM DIA”? – O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS EM FOCO

“WILL NOTHING THAT IS GONE BE AGAIN IN THE SAME WAY IT ONCE WAS”? – THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK IN FOCUS

Bruno Alves Pereira¹

RESUMO: A partir de contribuições da Historiografia da Linguística e da Linguística Aplicada, neste artigo, buscamos responder a duas questões: I) que linhas de (des)continuidade existem entre os projetos didáticos de um livro contemporâneo e de um livro da década de 90 do século XX para ensinar Português como língua materna no último ano do Ensino Fundamental? (EF); e II) que relações podem ser estabelecidas entre essas linhas de (des)continuidade e as propostas teórico-metodológicas para o ensino de Português? De modo a responder às questões postas, analisamos duas unidades que se organizam em torno do ensino da argumentação nos volumes destinados ao último ano do EF das seguintes coleções: *Linguagem Nova*, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura (1994), e *Português: Conexão e Uso*, de Dileta Delmanto e Laiz Barbosa de Carvalho (2018). Em nossa análise, identificamos duas continuidades e cinco discontinuidades. As continuidades têm suas origens em encaminhamentos para o ensino de línguas existentes há séculos; já as discontinuidades estão relacionadas a discursos gestados no ambiente acadêmico brasileiro a partir da década 70 do século XX que se tornaram oficiais posteriormente.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Português. Historiografia da Linguística. Linguística Aplicada. Projeto didático.

ABSTRACT: This paper explored the relationships between Historiography of Linguistics and Applied Linguistics in order to answer two questions: I) what lines of (dis)continuity exist between the didactic project of a Portuguese language contemporary textbook and a didactic project of a Portuguese language textbook from the 90's of the 20th century?; and II) what relationships can be established between those lines of (dis)continuity and the theoretical-methodological proposals for teaching Portuguese language? Two textbooks' units on argumentation were analyzed: one unit is from the textbook *Linguagem Nova*, by Carlos Emílio Faraco and Francisco Marto Moura (1994), and the other one is from the textbook *Português: Conexão e Uso*, by Dileta Delmanto and Laiz Barbosa de Carvalho (2018). Results showed two continuities and five discontinuities. Continuities have their origins in approaches for language teaching that have existed for centuries. Discontinuities are related to discourses that emerged in Brazilian academia during the 70's of the 20th century. Two decades later, those discourses became the governmental/official ones.

KEYWORDS: Textbook. Portuguese Language. Historiography of Linguistics. Applied Linguistics. Didactic Project.

1 Introdução

O título deste artigo transforma a afirmativa presente na canção brasileira dos anos 80 do século XX “Como uma onda”, de Lulu Santos e Nelson Motta, na questão norteadora de uma investigação que toma o livro didático de Português (LDP) como objeto. Em uma linguagem menos artística que a dos compositores acima mencionados, diríamos que nossas questões são: I)

¹ Professor de Língua Portuguesa e Linguística no Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

que linhas de (des)continuidade existem entre os projetos didáticos de um livro contemporâneo e de um livro da década de 90 do século XX para ensinar Português como língua materna no último ano do Ensino Fundamental (EF)?; e II) que relações podem ser estabelecidas entre essas linhas de (des)continuidade e as propostas teórico-metodológicas para o ensino de Português?

Os documentos analisados para responder às questões postas são os volumes destinados ao último ano do EF de duas coleções de LDP. O primeiro é o volume 8 de *Linguagem Nova (LN)*, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Martos Moura, publicado pela editora Ática em 1994 – quatro anos antes de um documento que gerou, pelo menos, oficialmente, mudanças importantes no ensino de Português, os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Essa coleção foi um sucesso editorial do final do século XX e início do século XXI (TABOSA, 2013).

O segundo documento é o volume 9 de *Português: Conexão e Uso (PCU)*, de Dileta Delmanto e Laiz Barbosa de Carvalho, publicado pela editora Saraiva, em 2018 – mesmo ano de homologação de outro documento, dessa vez, com caráter de lei, que tem como objetivo impactar o ensino de Português, a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Para escolhermos uma coleção contemporânea, recorremos inicialmente ao Guia dos Livros Didáticos do PNLD 2020 (BRASIL, 2019) que contém as resenhas das coleções aprovadas para o triênio 2020-2022. Na sequência, buscamos identificar se, pelo menos, uma das seis coleções que compõem o referido guia era da Editora Ática, responsável pela publicação de *LN*. Como não havia, optamos pela coleção da Editora Saraiva, que, assim como a Ática, é atualmente parte do grupo editorial SOMOS Educação.

Mesmo acreditando que a análise de um projeto didático de um livro escolar pode ser feita tomando qualquer das unidades/capítulos como objeto específico, uma vez que as seções e a ordem em que elas aparecem, com raras exceções, são as mesmas, decidimos buscar uma semelhança entre as unidades. Optamos, então, por aquelas que se organizam em torno do ensino da argumentação.

Ao observar duas unidades – uma de cada um dos volumes acima mencionados, objetivamos: a) identificar as linhas de (des)continuidade existentes entre os projetos didáticos para ensinar Português como língua materna no ano final do EF dos dois LDP; e b) estabelecer relações entre as linhas de (des)continuidade e as propostas teórico-metodológicas sobre ensino de Português.

De modo a alcançar os objetivos estabelecidos, organizamos este trabalho em seis partes principais. Após esta introdução, evidenciamos algumas considerações sobre a Historiografia da Linguística (HL) e o ensino de línguas. Na terceira parte, estabelecemos um diálogo entre a área mencionada e a Linguística Aplicada (LA). A quarta parte, que contém a análise, está dividida em duas subseções: inicialmente, evidenciamos as continuidades nos projetos didáticos analisados e, posteriormente, as descontinuidades. Nas considerações finais, sintetizamos respostas às perguntas norteadoras e apresentamos algumas reflexões para os cursos de formação inicial ou continuada de professores de Português decorrentes dos resultados a que chegamos. Por fim, listamos as referências utilizadas.

2 A Historiografia da Linguística e o ensino de línguas

Surgida na década de 70 do século XX como área das Ciências da Linguagem, a HL tem como objeto principal “o que foi dito e produzido (...) a respeito das línguas e seus fenômenos”, em contextos sociais e históricos determinados (BATISTA, 2014, p. 49). Assim, fazer HL é

“descrever, analisar e interpretar” o objeto ao qual fizemos referência acima (BATISTA, 2014, p. 39).

Das nove considerações fundamentais acerca da área apresentadas por Batista e Tocaia (2018), passamos a comentar duas delas que estão diretamente relacionadas às questões que norteiam esse trabalho, quais sejam: “a produção, circulação e recepção de ideias linguísticas relacionam-se em torno da cumulação ou esquecimento” (BATISTA; TOCAIA, 2018, p. 45) e “a narração historiográfica é localizada em um ponto de vista” (BATISTA; TOCAIA, 2018, p. 44).

A primeira consideração mencionada acima leva a compreender que o que é dito e produzido acerca das línguas em um dado contexto histórico guarda relações com o que foi dito e produzido em contextos temporalmente anteriores. Isso implica dizer que um modo de fazer HL é olhar para as continuidades, “quando saberes são acumulados em uma tradição”, e para as descontinuidades, “quando rupturas entre ideias fazem com que determinados saberes sejam esquecidos em momentos específicos do desenvolvimento histórico das ideias” (BATISTA; TOCAIA, 2018, p. 45). É esse o olhar proposto pelo primeiro objetivo deste trabalho: identificar as linhas de (des)continuidade existentes entre os projetos didáticos para ensinar Português como língua materna no ano final do EF de dois LDP.

A segunda consideração mencionada aponta para um aspecto metodológico de elaboração do ponto de vista em uma análise em HL: a observação da relação entre elementos internos, ou seja, o que é dito e produzido sobre a língua em um dado texto (gramática, livro didático, projeto de lei, entre outros), e os elementos externos, os aspectos sócio-históricos que circundam esse texto. É esse o caminho a ser seguido para responder ao segundo objetivo deste trabalho: estabelecer relações entre as linhas de (des)continuidade e as propostas teórico-metodológicas sobre ensino de Português.

Os dois objetivos apresentados enquadram-se em uma perspectiva da HL que busca reconstruir uma história da didática do ensino de línguas (BATISTA, 2019; BATISTA; BASTOS, 2020; BATISTA; TOCAIA, 2018)

3 O projeto didático: um objeto específico de análise do LDP

Ao longo da primeira década do século XXI, alguns pesquisadores da LA, a exemplo de Clécio Bunzen e Roxane Rojo, passaram a defender que o livro didático também possui um projeto didático. Para Bunzen e Rojo (2005, p. 86), esse livro é um gênero do discurso, no sentido proposto por Mikhail Bakhtin, cujo objetivo é “re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem”, a partir de uma estrutura composicional caracterizada pela intercalação de gêneros, alguns escolares (questionário, comando, texto didático-expositivo etc.) e outros escolarizados (artigo de opinião, poema, reportagem etc.).

No contexto dessas reflexões em LA que tomam o livro como um gênero do discurso, Rojo (2006, p. 99 – grifos nossos) afirma o seguinte acerca do projeto didático desse material:

Quem vê o livro como um gênero discursivo (...) admite a presença deste conjunto de textos “migrados” de outros campos da vida social, mas encara o livro como um discurso do autor, a partir de um *projeto didático autoral*, dirigido a certos professores e a certo alunado, a certo tipo de projeto de ensino-

aprendizagem e não a outro, e que implica uma posição do autor sobre *o que ensinar, como ensinar*, a quem ensinar, para que e quando etc. Este projeto autoral é, inclusive, responsável pela seleção deste ou daquele “conjunto de textos migrados” de outros campos da vida social.

Para Rojo (2006) e outros pesquisadores (BUNZEN, 2014, 2009; PEREIRA, 2011), o(s) autor(es) de livro didático, no processo de elaboração, é(são) guiado(s) por um projeto didático, que envolve a escolha de determinados objetos de ensino (“o que ensinar”) e de determinadas estratégias didático-discursivas (“como ensinar”). Nesse processo, o(s) autor(es) desse material é(são) influenciado(s) pelos seus prováveis interlocutores (professores, alunos, editores, avaliadores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros) e pelo contexto sócio-histórico que o circunda (concepções de ensino-aprendizagem, de língua(gem), de LDP, entre outras).

A compreensão acima exposta de que o livro didático é um gênero discursivo e que possui um projeto é partilhada por Batista e Tocaia (2018), dois investigadores da área da HL, conforme é possível observar no fragmento a seguir.

O livro didático, se assim entendido [como um gênero do discurso], deve ser considerado como um objeto que vai além de um mero suporte de textos, já que se trata de enunciado de relativa estabilidade discursiva e de um *projeto autoral* e estilístico claramente definidos. (...) *por meio da análise de projetos didáticos autorais*, é possível apreender características históricas da obra ao se analisar, por exemplo, os autores escolhidos e os excluídos na obra para o trabalho literário, os gêneros discursivos privilegiados para o trabalho literário, a tipologia das atividades pedagógicas destinadas à execução de exercícios, os temas e as figuras escolhidos, que representam o imaginário social e ideológico da época, entre outros (BATISTA; TOCAIA, 2018, p. 54-55 – grifos nossos)

No fragmento acima, é também possível observar que Batista e Tocaia (2018) apontam que a análise dos projetos didáticos de livros escolares é um modo de fazer HL. No contexto desse diálogo entre essa área e a LA, neste artigo, defendemos que o projeto didático de LDP seja entendido como o conjunto de estratégias didático-discursivas (o “como ensinar”) que esse material sugere que professor e alunos façam para atingir o(s) objetivo(s) de uma unidade ou capítulo, diretamente relacionados a determinados “objetos de ensino” (o “que ensinar”). Seguindo o encaminhamento de outras investigações (BUNZEN, 2009; PEREIRA, 2011), defendemos também que a construção de sinopses² é o primeiro passo a ser feito na análise de projetos didáticos de livros escolares.

4 (Des)continuidades entre os projetos didáticos dos LDP

Neste artigo, as duas unidades em análise são: em *LN*, a de número 6, que não possui um título, e, em *PCU*, a unidade é a 5, intitulada “Como eu vejo o mundo”. Após essa delimitação, produzimos sinopses de cada delas.

² A sinopse é um instrumento metodológico criado por pesquisadores da equipe de Didática de Línguas, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, para permitir a visualização geral de uma sequência de aulas transcritas e, conseqüentemente, facilitar a análise delas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009).

Na Figura 1, a seguir, apresentamos as sínteses dessas sinopses. A primeira da esquerda para a direita é de *LN* e a segunda, de *PCU*. Na primeira coluna da esquerda para a direita de cada uma das sínteses, constam os títulos das seções das unidades e, na segunda, as estratégias didático-discursivas que compõem os projetos didáticos analisados.

Figura 1: Síntese das sinopses de *LN* e *PCU*

Expressão oral	1. Discussão sobre televisão – temática principal da unidade	Nessa unidade você vai	1. Indicação das aprendizagens esperadas na unidade
Expressão escrita	2. Leitura de um trecho de uma seção de um livro acadêmico sobre televisão	Trocando ideias	2. Discussão sobre a participação das mulheres na sociedade – temática principal da unidade
Estudo do texto	3. Análise do trecho de uma seção de um livro acadêmico sobre televisão	Leitura 1	3. Leitura de um artigo de opinião sobre a participação de mulheres na sociedade
	4. Estudo da estrutura de palavras	Exploração do texto	4. Análise de um artigo de opinião sobre a participação de mulheres na sociedade
	5. Análise do trecho de uma seção de um livro acadêmico sobre televisão	Diálogo entre textos	5. Análise de textos escritos sobre a temática principal da unidade
	6. Estudo da regência e da ortografia de alguns verbos	Cultura digital – pense nessa prática!	
Só para ler	7. Leitura de uma notícia sobre televisão	Produção oral	6. Produção de um debate
Redação	8. Leitura de opiniões e argumentos sobre a televisão	Atividade de escuta	7. Análise de textos orais sobre a temática principal da unidade
	9. Produção de um texto da ordem do argumentar sobre a televisão	Reflexão sobre a língua	8. Estudo do funcionamento de pronomes relativos
Gramática	10. Estudo das orações substantivas e adjetivas	Fique atento	
Divirta-se	11. Leitura de uma tira sobre televisão	Leitura 2	9. Leitura de um poema sobre a temática principal da unidade
		Exploração do texto	10. Análise de um poema sobre a temática principal da unidade
		Do texto para o cotidiano	12. Análise de estratégias argumentativas em cartazes de propaganda

Aprender a aprender	13. Análise de pinturas
Produção escrita	14. Produção de um artigo de opinião
Reflexão sobre a língua	15. Estudo das orações adjetivas
Encerrando a unidade	16. Revisão das aprendizagens esperadas na unidade

Fonte: elaboração própria

As cores indicam os eixos focalizados em cada uma das estratégias. As cores verde, laranja, azul e amarelo representam, respectivamente, os eixos “leitura”, “análise linguística”, “produção de texto escrito” e “oralidade”³. Embora tenhamos feito uso, com adaptações, da proposta de quatro eixos da *BNCC* (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica), em nossa visão, ela apresenta algumas incoerências que não se faziam evidentes na proposta de dois eixos dos *PCN* (Uso e Reflexão). De modo a tornar a proposta da *BNCC* menos problemática, nos limites deste artigo, acrescentamos o adjetivo “escrito” ao eixo “produção de texto” e retiramos o adjetivo “semiótica” do eixo “análise linguística/semiótica”.

A análise apresentada nesta seção está dividida em dois momentos. No primeiro, apresentamos e exemplificamos as duas continuidades identificadas, quais sejam: a manutenção dos eixos “leitura” e “análise linguística” como objetos de ensino⁴ e a manutenção do eixo “leitura” como parte inicial dos projetos didáticos. No segundo momento, evidenciamos as quatro discontinuidades identificadas: a utilização de aspectos relacionados à noção de gênero como critérios de organização da unidade; a exploração do gênero e não mais apenas da temática no eixo “leitura”; a ascensão dos eixos “produção de texto escrito” e “oralidade” à condição de objetos de ensino; e a diminuição da perspectiva transmissiva e metalinguística do eixo “análise linguística”.

4.1 As continuidades

A primeira continuidade está mais relacionada à permanência de objetos de ensino e a segunda às estratégias didático-discursivas, principalmente, as iniciais, dos projetos didáticos dos LDP analisados.

Embora quase um quarto de século separe a publicação de *LN* da de *PCU*, o espaço destinado a objetos relacionados aos eixos “leitura” e “análise linguística” continua bem

³ A primeira e a última estratégias didático-discursivas de *PCU*, apresentadas na cor cinza, não se referem a um eixo, mas a um “como ensinar”. No caso em questão, apresentando, no início da unidade, aos alunos as aprendizagens que se espera que eles realizem e, no final, verificando se elas foram alcançadas.

⁴ Entendemos aqui que um determinado conteúdo é objeto de ensino quando o livro didático não apenas requisita que se faça algo, mas desenvolve um grupo de estratégias para que os alunos possam atingir as aprendizagens esperadas.

delineado nos projetos didáticos dos dois livros. Em *LN*, identificamos onze macroestratégias didático-discursivas, sendo seis relacionadas ao eixo “leitura” (1, 2, 3, 5, 7 e 11) e três ao eixo “análise linguística”. Já em *PCU*, do total de quatorze estratégias relacionadas a objetos de ensino, nove focalizam o eixo “leitura” e duas, o eixo “análise linguística”. No livro da década de 90, além dos referidos eixos, há duas estratégias relacionadas à “produção de texto escrito”. Porém, conforme demonstramos na subseção “Descontinuidades”, a escrita não é tratada em *LN* como um objeto de ensino propriamente dito.

Essa primeira continuidade tem raízes na Antiguidade Clássica quando o ensino gramatical foi estabelecido como estratégia para ler/interpretar os textos clássicos (VIEIRA, 2018). Já em um passado mais recente – final do século XIX e início do século XX, o ensino de língua materna no Brasil compreendia basicamente esses dois eixos e era realizado através de dois manuais didáticos independentes, as coletâneas de texto e as gramáticas (SOARES, 2002).

A segunda continuidade diz respeito à leitura como eixo inicial nos projetos didáticos dos livros observados, conforme é possível observar na Figura 1, apresentada acima.

Os dois projetos didáticos são iniciados com a observação de textos não-verbais que abordam as temáticas principais das unidades. Em *LN*, o texto é um cartum, de autoria de Caulos, que tematiza o ato de assistir à televisão. Em *PCU*, o texto é uma fotografia de uma cena do filme de longa-metragem *As sufragistas*, na qual aparecem em destaque quatro personagens femininas. Esses textos são seguidos de um pequeno grupo de perguntas cujo objetivo parece ser introduzir a temática e possibilitar o levantamento de hipóteses acerca das informações que serão encontradas nos textos escritos que aparecem na sequência. Parece existir aqui uma influência dos estudos desenvolvidos, principalmente, na década de 80, que apontam que o levantamento de hipóteses tende a facilitar o processo de compreensão de texto, especialmente, entre leitores iniciantes (KLEIMAN, 1989).

Após essas seções iniciais, aparecem os textos escritos a serem lidos. Na sequência, temos uma prática típica do letramento escolar (BUNZEN, 2010): após a leitura de um texto escrito, os alunos devem responder, também por escrito, a um conjunto geralmente grande de perguntas acerca do que foi lido. Em um entendimento de que deve fornecer mais informações sobre a temática do texto, os livros didáticos apresentam mais material a ser lido, como indicam as estratégias 7 em *LN* e 5 em *PCU*, na Figura 1.

Conhecidas as duas continuidades que têm uma longa tradição no ensino de línguas, na subseção seguinte, analisamos as descontinuidades.

4.2 As descontinuidades

A primeira descontinuidade está relacionada ao critério de organização dos projetos didáticos dos LDP analisados. No livro pré-*PCN*, o critério principal é a temática. Já no livro pós-*BNCC*, o critério principal de organização é a noção de campo de atuação, proposta por esse documento (BRASIL, 2018). Há ainda nesse livro, dois critérios secundários: o gênero ou tipo textual e a temática.

A temática da unidade de *LN* analisada é a televisão de modo bem genérico. Não há a delimitação de um aspecto como, por exemplo, a programação destinada às crianças. Conforme evidenciado na sinopse, o projeto de *LN* parte de uma discussão sobre a temática. Em seguida, há a leitura e a análise de um trecho de uma seção de um livro acadêmico. Embora haja trechos argumentativos em “A supremacia da TV”, o tipo textual predominante nesse texto é o expositivo. Depois, há um momento de apresentação de opiniões suscitadas pelo exemplar lido

anteriormente e, na sequência, um novo texto ainda sobre a mesma temática é apresentado com um único comando dado pelo título da seção, qual seja, “Só para ler”. Finalmente, o projeto de *LN* solicita a produção de texto escrito acerca da temática. Embora não haja a delimitação do gênero, parece se esperar que os alunos produzam um texto da ordem do argumentar que apresente uma opinião sustentada por razões acerca da televisão. Como se pode observar, o foco não é o gênero, mas a temática – aspecto que não se constitui em um objeto de ensino de Português, mas que tem uma longa tradição no processo de organização dessa disciplina.

Como já anunciado, *PCU* é organizado em torno da noção de “campo de atuação”, que pode ser entendido como um sinônimo de “esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2011) ou “domínio discursivo” (MARCUSCHI, 2006), ou seja, um agrupamento social (mídia, justiça, religião etc.) que abriga um conjunto de gêneros discursivos/textuais apropriados às práticas que lá ocorrem. De acordo com a *BNCC*, os campos de atuação a serem contemplados nos anos finais do EF são cinco: artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

É possível apontar a existência de um critério secundário na organização: um gênero ou tipo textual específico. E, por fim, a temática também é considerada. Assim, na unidade 5 aqui analisada, o campo de atuação focalizado é o jornalístico-midiático, especificamente, gêneros cujo tipo textual predominante é o argumentar. Já a temática é a participação das mulheres na sociedade.

Após a discussão inicial da temática, na unidade analisada, o projeto didático de *PCU* solicita a leitura e a análise de um artigo de opinião. Na sequência, é apresentada uma reportagem sobre a temática da unidade e, posteriormente, é requisitada a produção de um debate – um gênero argumentativo que já havia sido explorado em outra unidade do livro. *PCU* não delimita a temática desse debate. O projeto didático continua uma exploração da temática através da escuta e da leitura de textos de diferentes gêneros sobre a participação de mulheres na sociedade. Finalmente, há a requisição de um artigo de opinião – gênero essencialmente argumentativo estudado ao longo da unidade. Novamente, a delimitação do tema a ser abordado nesse gênero fica a critério do professor e dos alunos.

Em síntese, em *LN*, a organização do projeto didático segue exclusivamente um critério não diretamente relacionado a um objeto de ensino de Português, a temática. O projeto de *PCU*, em um diálogo explícito com a *BNCC* que reafirma muitos aspectos já apresentados nos *PCN*, adota três critérios no processo de organização da unidade: o campo de atuação, o gênero ou um tipo textual e a temática.

A segunda descontinuidade está relacionada ao eixo “leitura” e é decorrente da primeira descontinuidade discutida acima. A observação de detalhes das estratégias “análise de um trecho de uma seção de um livro acadêmico”, em *LN*, e “análise de um artigo de opinião”, em *PCU*, indica que o foco muda do tema para o gênero. Exemplificamos essa descontinuidade a seguir.

Exemplo 1

1. O autor do texto preocupou-se principalmente:
 - a. em narrar fatos.
 - b. em descrever situações ou coisas.
 - c. em expor idéias.

2. Segundo o texto, a televisão veio a substituir dois outros meios de comunicação.
 - a. Quais meios?
 - b. Quando se iniciou esse processo?

(*LN*, p. 80)

Exemplo 2

1. O texto que você leu é chamado de artigo de opinião. Relembre o que sabe.
 - a) Com que finalidade ele foi escrito?
 - b) Qual é o leitor com que o artigo dialoga?(...)
2. Releia os dois primeiros parágrafos do texto.
 - a) Por que a autora inicia o seu texto falando “Ainda sob os ecos do 8 de março”?
 - b) Muitas pessoas comemoram o dia 8 de março como uma data de festa, como dia de enviar flores e dar os parabéns às mulheres. De acordo com o que leu, é essa a concepção que deu origem à data?

(PCU, p. 156)

Nos exemplos 1 e 2, aparecem as primeiras duas das muitas perguntas das seções destinadas à análise dos textos seção de livro acadêmico e artigo de opinião. A pergunta 1 de *LN*, reproduzida no Exemplo 1, parece até se aproximar de uma exploração do tipo predominante no texto lido (narração, descrição e exposição). Porém, tendo em vista ser essa a única pergunta com esse perfil, é provável que ela tenha como intuito fazer com que os alunos identifiquem a qual dos três grupos, representados pelas alternativas, pertence a maioria das informações presentes em “A supremacia da TV”. Assim, é possível verificar um foco muito mais nas informações que no gênero propriamente dito.

A pergunta 2 de *LN* é um exemplo típico das questões classificadas por Marcuschi (2005) como “objetivas” que apareciam abundantemente nas seções destinadas à compreensão de textos na década de 90 e solicitavam que os alunos recuperassem informações que estão disponíveis na superfície do texto. A pergunta 2 requer a indicação dos nomes de dois meios de comunicação que foram substituídos pela televisão – rádio e cinema – e do período em que esse processo de substituição começou – após a Segunda Guerra Mundial. Há novamente aqui um foco na temática.

Ao problematizar dois aspectos do gênero artigo de opinião (objetivo e público-alvo), a pergunta 1 de *PCU*, reproduzida no Exemplo 2, já indica que o foco principal das seções de análise de textos escritos apresentados no início dos capítulos ou unidades passa a ser não mais a temática, mas o gênero. No item “a” da pergunta 2 de *PCU*, há a exploração da relação entre uma expressão linguística (Ainda sob os ecos do 8 de março) e um aspecto das condições de produção de textos que passou a ganhar bastante atenção com a ênfase nos gêneros, o momento de publicação. O item “b” da pergunta 2 de *PCU* requer a recuperação de uma informação do artigo de opinião “As mulheres e a disputa pelos espaços de poder”. Porém, essa pergunta não pode ser classificada como “objetiva”, pois requer um nível inferencial minimamente maior que o da pergunta 2 de *LN*, discutida acima. Os alunos devem indicar se as comemorações festivas do dia 8 de março têm a ver com a origem da data. Para tanto, eles deverão observar informações que não se encontram na superfície do texto, tendo em vista apresentar uma resposta.

Uma investigação ampliada das perguntas de compreensão, por exemplo, em todas as unidades de *LN* e *PCU*, demonstraria em maiores detalhes essa mudança de foco – da temática para o gênero – e poderia resultar em uma atualização da tipologia das perguntas de compreensão criada por Marcuschi ao longo da década de 90 (cf. MARCUSCHI, 2008, 2005).

A primeira e a segunda descontinuidades apresentadas acima estão diretamente relacionadas aos direcionamentos para o ensino de Português assumidos oficialmente pelo governo a partir da publicação dos *PCN* na década de 90. No entanto, a origem desses direcionamentos, conhecidos como “discurso da mudança” (PIETRI, 2003) ou ainda “tradição sociodiscursiva” (VIEIRA; GUEIROS, 2020), está na esfera acadêmica brasileira e data da década de 70 do século XX. Nos *PCN*, o gênero é assumido explicitamente como objeto de ensino de Português. A partir da mudança de século, a produção de LDP passou a ser diretamente influenciada por pelos *PCN*, uma vez que ele foi utilizado, ao lado de outros documentos, para estabelecer os critérios de avaliação das coleções de livros inscritas no PNLD. Nesse contexto, produzir um LDP que atendesse a esses critérios se tornou um dos objetivos principais das editoras, pois a aprovação de uma coleção por esse programa governamental implicaria a compra de enormes quantidades do material pelo MEC.

A seguir, apresentamos a terceira descontinuidade que diz respeito ao eixo “produção de texto escrito”. Anteriormente, indicamos a existência desse eixo em *LN* e afirmamos que ele não era tomado como objeto de ensino. A partir da observação do Exemplo 3, a seguir, desenvolvemos esse raciocínio.

Exemplo 3

Agora é a sua vez de opinar. O que você acha da televisão? Fundamente sua opinião com um argumento.

(*LN*, p. 85)

No Exemplo 3, está reproduzido integralmente o comando que aparece após o título “Produção de texto” na seção “Redação” de *LN*. Como é possível observar não há a indicação precisa do gênero textual a ser escrito e nem de outros aspectos que constituem as condições de produção (suporte, público-alvo, posição social do autor etc.). Antes do referido comando e após o título “Opinião e argumento”, o livro havia apresentado um conjunto de sete fragmentos com opiniões sobre a televisão. Assim, *LN* supõe que apenas a apresentação de informações acerca da temática seria suficiente para que os alunos elaborassem um texto escrito. Em face do exposto, seguindo posicionamento já expresso por Costa Val (2003) no começo deste século, acreditamos que *LN* apenas requisita uma atividade a ser respondida por escrito e não toma o eixo “produção de texto escrito” como objeto de ensino. Observemos, por exemplo, que parece não existir uma diferença entre o comando reproduzido no Exemplo 4 e as perguntas que solicitam a apresentação de opiniões na seção “Estudo do texto” (e.g. Você concorda com o autor quando diz que a televisão hoje monopoliza o público noturno? Justifique sua resposta.).

Diferentemente de *LN*, *PCU*, em seu projeto didático, aborda o eixo “produção de texto escrito” como objeto de ensino, conforme é possível observar pelo fragmento apresentado no Exemplo 4.

Exemplo 4

Nesta Unidade, tratamos de questões polêmicas, pontos de vista, argumentos, contra-argumentos. Agora, vamos pôr em prática esses conhecimentos e escrever artigos de opinião para o Jornal que estamos preparando desde o início do ano. Você pode também publicá-lo no blogue da turma ou da escola, se houver.

(*PCU*, p. 185)

Depois de desenvolver um longo trabalho de análise do gênero artigo de opinião e do funcionamento da argumentação em textos diversos, o projeto didático de *PCU* requer a elaboração de um exemplar do gênero em questão, apontando inclusive o suporte e o público-alvo a serem considerados. É importante ressaltar que *PCU* não delimita a temática do artigo a ser elaborado e solicita que ela seja decidida em sala de aula. Após o comando reproduzido acima, aparecem orientações para o planejamento no texto, sob o título “Antes de começar”, que incluem a pesquisa sobre o tema definido. Além disso, há também encaminhamentos para a avaliação e a reescrita do artigo. Desse modo, há claramente um trabalho em torno do gênero como objeto de ensino.

A quarta descontinuidade também está relacionada à consolidação de um objeto de ensino: a oralidade. Em nenhum momento do projeto didático de *LN*, identificamos o desenvolvimento de uma estratégia que poderia ser de fato classificada como pertencente ao eixo “oralidade”. A primeira seção da unidade de *LN* é intitulada “Expressão oral”. No entanto, o objeto ali não é a oralidade, mas a leitura. Assim, o título parece apenas indicar a modalidade da língua (falada em oposição à gráfica) que será utilizada pelos alunos para responder às questões que são apresentadas. Já *PCU*, em um visível diálogo com a *BNCC*, apresenta estratégias que envolvem a prática de escuta e de produção de textos orais. O texto requisitado nos moldes do artigo de opinião, conforme demonstrado no Exemplo 4, com planejamento e avaliação, é o debate. Em virtude do espaço, focalizamos no Exemplo 5, a seguir, a orientação para a prática de escuta.

Exemplo 5

(...)

O vídeo a que vocês vão assistir trata das questões de uma forma direta, apresentando alguns pontos importantes na história dos direitos das mulheres e a contribuição do movimento feminista para isso.

(...)

Sigam as orientações do professor para realizar estas atividades.

1. Antes de assistir ao vídeo, conversem entre si e com o professor sobre o que vocês já sabem sobre o feminismo: O que é? O que propõe? Consideram-no importante ou não? Ainda existe feminismo hoje?
2. Após essa conversa, assistam integralmente ao vídeo conforme orientação do professor. Em grupos, reflitam sobre a questão: “Se não fossem os movimentos feministas, como poderia ser a situação das mulheres hoje em nossa sociedade?”. Depois, formulem hipóteses em torno dessa questão.

(*PCU*, p. 169)

No Exemplo 5, há a reprodução de trechos da orientação para a escuta de um vídeo disponível na plataforma *YouTube*, que inclui passos a serem realizados antes e após a exibição do material. Tendo em vista o exposto, é possível afirmar que o eixo “oralidade” é tomado como objeto de ensino por *PCU*. Tanto essa quarta quanto a terceira descontinuidades já eram defesas dos *PCN* que foram reafirmadas, com algumas mudanças, pela *BNCC*. No documento dos anos 90, a escuta e a leitura de textos escritos formariam as práticas de recepção do eixo “uso” e eram fortemente encorajadas. As práticas de produção também do eixo “uso” envolveriam a elaboração de textos orais e escritos em uma perspectiva interacional e processual – uma defesa da Linguística desde os anos 80 (PIETRI, 2003; VIEIRA, GUEIROS, 2020).

Por fim, a partir dos exemplos 6 e 7, a seguir, discutimos a última descontinuidade identificada relacionada ao eixo “análise linguística”.

Exemplo 6

2. Classifique as orações destacadas nos períodos seguintes:

a. A televisão e o rádio são veículos *que informam as pessoas*.

(...)

j. Era natural *que outras emissoras de televisão seguissem o modelo bem-sucedido de programas de auditório*.

(*PCU*, p. 87)

Exemplo 7

2. Releia estes fragmentos do artigo de Yanne Teles.

Fragmento 1

Foi aprovada na legislação eleitoral a coleta de gênero, **que** hoje é de 30%, válida para qualquer eleição do poder legislativo.

(...)

a) Observe o pronome relativo destacado em cada um dos fragmentos e, no caderno, anote o termo a que se referem.

b) Para o leitor, qual é a importância da presença de pronomes relativos em períodos compostos em textos de diferentes gêneros?

(*PCU*, p. 171-172)

Nos exemplos 6 e 7, estão reproduzidas as perguntas de número 2 das seções “Gramática” e “Reflexão sobre a língua”, respectivamente. O primeiro dos exemplos é uma das cinco perguntas que aparecem no exercício colocado logo após a exposição, que ocupa a página anterior, sobre as orações substantivas e adjetivas. Nessa explicação, é apresentado um texto sobre televisão originalmente publicado em uma revista. Na sequência, a explicação dos tipos de oração em questão é feita a partir de dois períodos do texto – um contém uma oração substantiva subjetiva e outro, uma oração adjetiva. Na pergunta 2, *LN* apresenta dez períodos e solicita que os alunos classifiquem as orações destacadas. As outras quatro perguntas também enfatizam a classificação e, portanto, o uso da metalinguagem gramatical.

Em *PCU*, nas seções “Reflexão sobre a língua”, não há uma divisão clara entre um texto didático-expositivo no qual estejam todos as explicações sobre o assunto e um exercício cujo

objetivo seja testar o que foi inicialmente explicado. O livro opta por fazer perguntas focalizando determinados aspectos linguísticos e, após cada uma, aparecem as explicações, geralmente, em quadros. A pergunta 2, reproduzida no Exemplo 7, aparece depois da explanação sobre os conceitos de pronome relativo e de antecedente. No item “a” dessa pergunta, os alunos são requisitados a identificarem os antecedentes de três ocorrências do pronome relativo “que”. A habilidade requerida aqui remota aos estudos em Linguística de Texto (MARCUSCHI, 2008) preocupados com as cadeias coesivas existentes em uma dada produção linguística. O item “b” da pergunta 2 parece encaminhar a observação dos alunos para o funcionamento dos pronomes relativos no estabelecimento da coesão textual.

A mudança de uma abordagem de caráter transmissivo com foco na metalinguagem gramatical para uma abordagem de construção mais interativa e relacionada aos efeitos de sentido, assim como as outras quatro discontinuidades identificadas, tem relação com a proposta vinda do círculo acadêmico a partir dos anos 70 e, posteriormente, assumida como discurso oficial pelos *PCN*.

5 Considerações finais

Guiados pela primeira pergunta “que linhas de (des)continuidade existem entre os projetos didáticos de um livro contemporâneo e de um livro da década de 90 do século XX para ensinar Português como língua materna no último ano do EF?”, identificamos duas continuidades e cinco discontinuidades. As primeiras dizem respeito à manutenção do eixo “leitura” e “análise linguística” como objetos de ensino e à manutenção do eixo “leitura” como parte inicial dos projetos didáticos. As discontinuidades são: a utilização de aspectos relacionados à noção de gênero como critérios de organização da unidade; a exploração do gênero e não mais apenas da temática no eixo “leitura”; a ascensão dos eixos “produção de texto escrito” e “oralidade” à condição de objetos de ensino; e a diminuição da perspectiva transmissiva e metalinguística do eixo “análise linguística”.

Em relação à segunda pergunta “II) que relações podem ser estabelecidas entre essas linhas de (des)continuidade e as propostas teórico-metodológicas para o ensino de Português?”, observamos duas relações. As continuidades estão relacionadas a encaminhamentos para o ensino de línguas que têm séculos de existência e, que, portanto, não são específicas ao ensino de Português. Já as discontinuidades estão relacionadas aos encaminhamentos propostos por um “discurso da mudança” (PIETRI, 2003) ou ainda uma “tradição sociodiscursiva” (VIEIRA; GUEIROS, 2020), gestados no âmbito acadêmico brasileiro a partir da década de 70, que se tornam discurso oficial com a publicação dos *PCN*.

Defendemos que o exercício analítico aqui feito possa ser realizado nos cursos de formação inicial e continuada de professores de Português. Embora muito já tenha se investigado sobre os LDP, a nossa experiência demonstra que nem sempre os resultados dessas pesquisas chegam ao chão da sala de aula. Assim, o exercício analítico, guiado pelo formador, de comparação de projetos didáticos, com certeza, permitirá um conhecimento mais aprofundado acerca do artefato livro didático tão presente no cotidiano de escolas públicas e privadas do Brasil e, conseqüentemente, um questionamento de algumas estratégias já cristalizadas e naturalizadas, em virtude de uma longa tradição no ensino.

O início dos projetos didáticos pela exploração do eixo “leitura” é um exemplo de estratégia geralmente pouco questionada nas organizações para ensino de Português, embora existam propostas que tomam como ponto de partida outros eixos. O modelo da sequência

didática, por exemplo, proposto pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, na Suíça (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004), aposta, baseado em razões pedagógicas e psicológicas, na produção oral ou escrita como parte inicial das intervenções. Na sequência didática, a reflexão em torno das características do gênero focalizado na sequência ocorre após essa produção inicial.

Nesses exercícios analíticos, assim como aqui foi possível demonstrar, os professores da Educação Básica poderão verificar que, quando estamos falando de LDP, nem “tudo passa”, nem “tudo sempre passará”.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WFH Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.
- BATISTA, R. O. Ensino de língua, livros didáticos e história: relações vistas pela historiografia linguística. **Linha D'Água(Online)**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 155-174, jan-abr. 2019.
- BATISTA, R. O. **Introdução à historiografia da linguística**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BATISTA, R. O.; BASTOS, N. B. Historiografia da linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas. In: BATISTA, R. O.; BASTOS, N. B. (Org.). **Questões em historiografia da linguística: uma homenagem a Cristina Altman**. São Paulo: Pá da Palavra, 2020, p. 50-73.
- BATISTA, R. O.; TOCAIA, L. M. História, ensino de língua e material didático: considerações para uma análise pela Historiografia da Linguística. In: PALMA, D. V.; BASTOS, N. M. B. (Org.). **História entrelaçada 8: língua portuguesa na década de 1980 – linguística, gramática, redação e educação**. E-book. São Paulo: Terracota, 2018, p. 41-58.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: língua portuguesa – guia de livros didáticos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN, C. Análise de livros didáticos de português no campo da linguística aplicada: possibilidades e desafios. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GOIS, M. L. S. (Org.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 269-291.
- BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.
- BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português: usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 233f. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: estilo e autoria. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2005. p. 73-117.

- COSTA VAL, M. G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental. In: BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. **Português: Conexão e Uso**. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Linguagem nova**. v. 8. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: MARCUSCHI, L. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 48-61.
- PEREIRA, B. A. **O gênero debate no ensino de português: do livro didático à sala de aula**. 173f. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.
- PIETRI, E de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. 202f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- ROJO, R. Livros em sala de aula: modos de usar. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006, p. 96-101.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes Cedex: Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.
- TABOSA, M. Q. **Ideários de leitura e de leitor em livros didáticos de Português (1984-2007)**. 296f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- VIEIRA, F. E.; GUEIROS, L. Historiografia da Linguística e Ensino de Língua Portuguesa: da gramática tradicional à tradição sociodiscursiva. In: BATISTA, R. O.; BASTOS, N. B. (Org.). **Questões em historiografia da linguística: uma homenagem a Cristina Altman**. São Paulo: Pá da Palavra, 2020, p. 208-255.

Submetido em 29/03/2021

Aceito em 13/09/2021