

**CONTEÚDOS CURRICULARES E OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM LIVROS DIDÁTICOS DE FARACO & MOURA: UM
ESTUDO DAS INFLUÊNCIAS DOS PCN**

*CURRICULAR CONTENT AND OBJECTIVES OF TEACHING OF THE
PORTUGUESE LANGUAGE IN FARACO & MOURA'S TEXTBOOKS: A STUDY OF
THE PCN INFLUENCES*

Submetido em: 08-12-2012

Publicado em: 23-02- 2013

Karoliny Correia¹
karol.correiaa@gmail.com

Letícia Melo Giacomini²

Resumo: Este artigo tem por objetivo compreender as características e as possíveis mudanças ocorridas no ensino do Português, no período compreendido entre 1980 aos anos 2000, inferidas a partir da análise dos objetivos e conteúdos curriculares de dois livros didáticos escritos por Faraco & Moura, um datado de 1986 e outro de 2004. Para desenvolver esse estudo, ancoramo-nos em uma perspectiva histórica sobre as práticas de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa desses períodos – o que implica suas concepções de língua – e nas orientações dos PCN (BRASIL, 1998), de modo a compreender como os objetivos e os conteúdos dessa disciplina eram instituídos nos livros didáticos antes das orientações daqueles documentos oficiais de educação e como passaram a ser instituídos após a sua publicação, no final da década de 1990. Os resultados da pesquisa evidenciam que, embora o livro didático de 2004 incorpore algumas orientações dos PCN, seja no que se refere aos conteúdos ou aos objetivos do ensino, o faz de modo bastante limitado, mantendo muitas das abordagens realizadas pelos autores no livro de 1986, quando os documentos oficiais ainda não circulavam no contexto educacional.

Palavras-chave: Conteúdos curriculares. Língua Portuguesa. Livro didático. Objetivos de ensino.

Abstract: This paper is aimed at understanding the characteristics and the possible changes occurred in the teaching of Portuguese, in the period between 1980 and 2000, resulting from the analysis of the objectives and curricular content of two textbooks written by Faraco & Moura, one dated from 1986 and the other from 2004. In order to develop this study, a historical perspective about the education practice and the learning of the Portuguese discipline during these times – and, therefore, their language concepts

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFSC.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFSC.

– and the PCN (Brazil, 1998) were used as basis, in order to comprehend the way in which the objectives and contents of this discipline were instituted in the textbooks before the orientations of those official education documents and how they were instituted after the document's publishing, in the late 90's. The results of the research showed that although the 2004 textbook carries some of the PCN orientations, either about the contents or the objectives of the education, it does so in a very limited manner, keeping many of the approaches used by the authors in the 1986 textbook, when the official documents still didn't circulate in the educational context.

Keywords: Curricular contents. Portuguese language. Textbooks. Educational objectives.

1 INTRODUÇÃO

A partir de uma perspectiva histórica é possível vislumbrarmos dados significativos quanto ao contexto educacional brasileiro e, assim, depreender as vicissitudes das disciplinas escolares ao longo do tempo, reconhecendo-as como processos e produtos da cultura escolar (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004). Dessa forma, ao se pensar o ensino historicamente, perceberemos as heranças impostas ao momento atual da educação, tendo em vista que muitos dos desafios do presente foram gestados no passado.

Nesse sentido, investigar as questões subjacentes à elaboração de livros didáticos com o objetivo de reconstruir a memória histórica das disciplinas escolares nos parece uma atitude relevante, tendo em vista que os livros didáticos carregam características fortemente marcadas da época em que foram escritos, além de as propostas pedagógicas neles contidas relacionarem-se ao contexto sócio-histórico em questão.

Convergindo com tal discussão, na presente pesquisa buscamos compreender, a partir de um estudo de caso (YIN, 2005) de abordagem qualitativa interpretativista (MASON, 1996), com aporte em pesquisa documental (MARKONI; LAKATOS, 2007), as características e as possíveis mudanças ocorridas no ensino do Português, no período compreendido entre 1980 aos anos 2000, inferidas a partir da análise dos objetivos e conteúdos curriculares de dois livros escritos em coautoria – ambos da sétima série – de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura (doravante, Faraco & Moura), um datado de 1986 e outro de 2004. Nossa escolha por tais períodos e pelas

publicações desses autores se deu, especialmente, pela necessidade de depreender mudanças em relação às práticas de ensino naquele intervalo de tempo, a partir da observação do modo como os conteúdos e os objetivos do ensino de Língua Portuguesa eram instituídos nesses manuais escolares antes das orientações curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN – e como passaram a ser instituídos após a publicação desse documento oficial de educação, no final da década de 1990, considerando que, após a publicação desses documentos, novas propostas de ensino passaram a circular no cenário nacional. Nossa proposição inicial é que, por tratar-se de obras temporalmente diferentes dos mesmos autores, algumas orientações desses parâmetros tenham sido incorporadas ao livro didático de 2004, inserindo, assim, novas práticas de ensino em relação àquelas contidas no livro didático de 1986.

É importante ressaltarmos, contudo, que a análise dos livros didáticos não nos permite recuperar o real processo de instituição dos objetivos e dos conteúdos em disciplinas nas práticas escolares num determinado contexto histórico porque tais obras servem como possibilidades de ancoragem teórico-metodológica. Dessa forma, o professor pode optar ou não pelo trabalho com os materiais didáticos sugeridos e elaborados por outros autores, considerando que “[...] o manual escolar não é nada sem o *uso* que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor” (JULIA, 2001, p. 34, grifo do autor).

Para que possamos delinear os propósitos aqui mencionados, organizamos este artigo em quatro seções. Na primeira, apresentamos um panorama geral da história da disciplina Língua Portuguesa, enfocando em subseções o contexto educacional e as abordagens teóricas em relação ao ensino das décadas de 1970, 1980 e 1990. Na seção seguinte, discorreremos acerca dos PCN, englobando as novas perspectivas quanto às práticas de ensino e aprendizagem de língua materna. A seguir, na terceira seção, abordamos a trajetória do livro didático de Língua Portuguesa até a década de 1990 e, na última seção, apresentamos e analisamos as obras didáticas que norteiam este artigo, de modo a evidenciar possíveis mudanças em relação aos conteúdos e objetivos do ensino entre as duas obras, considerando, ainda, as influências das orientações dos PCN em relação à obra mais recente.

2 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A DISCIPLINA *LÍNGUA PORTUGUESA*

A história da disciplina Língua Portuguesa é bastante recente no contexto educacional brasileiro, pois apenas nas últimas décadas do século XIX houve sua inclusão no currículo escolar, o que se deu, em boa medida, pelo fato de que o português estava fora não somente dos currículos escolares, mas também da esfera social do país: imperavam, inicialmente, a língua geral, o latim e o português do colonizador (Portugal). Na verdade, os meninos – os poucos e privilegiados – iam à escola aprender a ler e escrever em português, mas este não era componente curricular, e sim instrumento de alfabetização, pois “Até meados do século XVIII, quando ocorreu a Reforma de Estudos implantada em Portugal e suas colônias pelo Marquês de Pombal, [...] dominavam o ensino no Brasil os jesuítas e no seu sistema pedagógico [...] não havia espaço para o ensino do vernáculo” (SOARES, 2002, p. 158).

As reformas implementadas por Marquês de Pombal, em meados do século XVIII, tornaram obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo a utilização de quaisquer outras línguas, considerando que

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe (SOARES, 2002, p. 159).

Apesar da imposição de Marquês de Pombal, tal mudança contribuiu para que a língua portuguesa fosse consolidada no Brasil e incluída como disciplina curricular na escola no final do Império, sendo resultado da fusão das disciplinas *retórica*, *poética* e *gramática*, que predominaram no cenário nacional até a metade do século XIX. Soares (2002) salienta que, no entanto, mesmo com a denominação *Português*, persistiram incluídas as disciplinas anteriores. Assim, com a criação do Colégio Dom Pedro II – modelo e padrão de ensino secundário no Brasil até meados do século XX (RAZZINI, 2000) –, em 1837, no Rio de Janeiro, “[...] o estudo da língua portuguesa foi incluído no

currículo sob a forma das disciplinas retóricas e poética³, abrangendo esta a literatura” (SOARES, 2002, p. 163), mas foi só em 1838 que a gramática nacional passou a ser mencionada como objeto de estudo no regulamento do Colégio. Naquela época, os conteúdos iniciais, baseados em uma concepção de língua como sistema, voltavam-se para a arte de falar bem e para o estudo da poesia, influenciados pelo sistema de ensino jesuítico que predominou no Brasil do século XV ao XVIII.

A partir do século XIX, à medida que o latim foi perdendo fôlego – perda que só se concretizou no século XX, quando foi excluído do ensino fundamental e médio –, é que a gramática do português fez-se valer no cenário escolar. Tiveram forte contribuição nesse desvencilhar da gramática do português em relação à latina as numerosas gramáticas brasileiras que surgiram a partir do século XIX, bem como a instalação da imprensa régia, em 1808, no Rio de Janeiro (SOARES, 2002). Nesse período, destacou-se a importância do material didático, que passou a ter uma forte vinculação com os professores, focando na nacionalização da literatura didática e no aperfeiçoamento dos conteúdos e métodos de ensino. Não havia preocupação com a coerência e com a criatividade no ensino da redação, que se centrava apenas na capacidade de reprodução do aluno, o qual dispunha de uma versão do texto a ser produzido; e havia o predomínio da gramática como estudo do sistema da língua por meio da menção a autores consagrados.

Somente por volta de 1950 houve uma modificação efetiva no conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, e isso ocorreu devido à transformação social do país: as condições sociais, culturais e o acesso à escola foram fatores preponderantes para essa mudança, o que refletiu também nos alunos: antes apenas os privilegiados iam à escola, mas, a partir de então, as camadas populares passaram a frequentá-la – processo conhecido como democratização de acesso ao ensino⁴ (BRITTO, 1997) –, fazendo com

³ As aulas de retórica persistiram durante séculos (do XVI ao XIX) nos currículos, passando de estudos de textos latinos com fins eclesiásticos a textos de autores brasileiros. Já na poética, a literatura clássica sempre foi muito evidenciada, pois tinha grande repercussão entre a nobreza.

⁴ Para Britto (1997), a reforma em busca da universalização do ensino no Brasil, que ocorreu na década de 1950, muito conhecida como *democratização do ensino*, na verdade, é mais bem intitulada como *democratização de acesso ao ensino*, pois, apesar de permitir a inclusão das classes desprivilegiadas socioeconomicamente à escola, não promoveu meios para que a educação se pautasse nas necessidades imediatas dessas classes que, conseqüentemente, em função da exclusão que sofriam até então e do

que o número de alunos crescesse vertiginosamente, o que gerou uma série de problemas escolares, também vivenciados na atualidade.

O que percebemos, a partir do que foi mencionado ao longo dessa seção, é que o ensino – e a aprendizagem – do português esteve sempre social, econômica e politicamente marcado pelas condições da época, passando por algumas mudanças desde a sua integralização nos currículos escolares como disciplina escolar. Dessa maneira, para que possamos compreender o momento presente vivenciado pela Educação e vislumbrar melhor o futuro dessa instituição, é preciso que atentemos ao passado, questão que discutiremos nas subseções que seguem.

1.1 A educação na década de 1970

A década de 1970 foi fortemente marcada pelo viés ditatorial imposto politicamente à época, o que repercutiu diretamente na educação. Além disso, diante do *milagre econômico* as políticas sociais refletiram-se nas políticas educacionais, mas o governo, com seu discurso tecnocrático, não alcançou a dinamização e modernização do sistema educacional do país (VENTURI, 2004).

Com isso, a política educacional vigente não conseguiu atender às altas taxas de matrículas e, como consequência, para suprir essa demanda, o governo se viu obrigado a abrir espaço ao setor privado, transformando a educação em um negócio rentável. A partir de então, entre 1968 e 1984, o ensino privado multiplicou-se, e, como o objetivo visava apenas a lucros, grande parte do setor privado não investiu devidamente no ensino, tornando a educação ainda mais precária.

A preocupação do ensino da época centrava-se no *como ensinar*, mas não nas finalidades das disciplinas e dos conteúdos de ensino. Havia, no entanto, certa preocupação com a aprendizagem, embora esta estivesse restrita a discursos como o da criatividade, o qual defendia que se os conteúdos fossem “transmitidos” criativamente, o aluno aprenderia. Assim, a escola acabava por responsabilizar o próprio aluno pelas

distanciamento de suas vivências, tinham mais dificuldades em lidar com as práticas requeridas pela escola.

dificuldades no aprender. A política educacional durante o regime militar não permitia que o ensino se voltasse à formação de cidadãos críticos, autônomos e reflexivos, ou seja, o aluno não era ensinado a “pensar”. A concepção de língua característica do período era a de instrumento de comunicação, e o texto, que passava a conquistar maior visibilidade nas práticas de ensino e aprendizagem, antes ocupadas pelas frases e fragmentos de textos, era visto como um lugar de codificação e decodificação de elementos linguísticos, cabendo à escola aperfeiçoar o comportamento dos alunos como emissores e receptores de mensagens por meio de códigos verbais e não verbais, aspectos vinculados a um ensino pragmático e utilitarista da língua (SOARES, 2002).

Ainda, conforme Razzini (2000), as disciplinas que constituíram o currículo a partir da Lei 5.692/71 focavam não somente no ensino do falar e escrever corretamente, mas também na aprendizagem de variadas linguagens, tendo como elemento central a eficiência na comunicação e compreensão. Dessa maneira, o ensino de português passou a focar cada vez mais textos, que iam desde cânones literários à leitura contemporânea, como jornais, revistas, propagandas etc. (RAZZINI, 2000). Desse modo, devido a essas mudanças erigidas no sistema educacional brasileiro, houve também uma significativa expansão do livro didático no país, sobre o qual falaremos na próxima seção. Antes disso, continuaremos a delinear algumas características históricas das décadas de 1980 e 1990.

1.2 A educação na década de 1980

A década de 1980 foi marcada por intensos debates em torno da necessidade de reorganização da disciplina de Língua Portuguesa no cenário nacional, tendo em vista seus métodos, práticas e conteúdos. Tais debates, segundo Britto (1997), ganharam força no contexto acadêmico a partir do final da década de 1970, motivados pela consolidação de estudos no campo das ciências linguísticas e pela fundação de cursos de pós-graduação no país.

Foi então que, a partir desse contexto de propostas de reformulações do ensino, concretizou-se o movimento chamado *nova crítica ao ensino de português* (BRITTO, 1997), que deu origem a duas correntes de pensamento com esse enfoque na década de

1980, a perspectiva do *ensino renovado de gramática* e o *ensino operacional e reflexivo da língua*. Enquanto a primeira defendia o ensino da gramática, porém, em uma abordagem renovada, a segunda se pautava na ruptura do ensino da gramática e sugeria uma focalização das ações metodológicas em dois eixos: o uso da língua e a reflexão sobre esse uso, num movimento cíclico.

As críticas que se materializaram em torno das práticas tradicionais de ensino e aprendizagem da língua materna, motivando o surgimento das duas perspectivas que compuseram a chamada *nova crítica*, direcionavam-se, sobretudo, às abordagens de ensino predominantes até meados da década de 1970, como a indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar, a falta de vínculo da prática pedagógica e dos conteúdos em relação aos interesses e vivências dos alunos, as inadequações dos métodos de ensino da gramática, a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e escrita, o esquecimento da oralidade, entre outros.

Tendo em vista tais caracterizações do ensino tradicional do Português, a perspectiva do ensino *operacional e reflexivo da língua*, do qual faziam parte nomes como João Wanderley Geraldi e Carlos Franchi, sugeriu uma redefinição dos conteúdos e das finalidades da disciplina, bem como das unidades de trabalho e ensino (BRITTO, 1997), motivada por uma nova concepção de *linguagem*, a de *língua como interação*. As discussões teóricas centrais, com ancoragem em estudos, sobretudo de fundamentação bakhtiniana e vigotskiana, partem de uma concepção de linguagem com foco na historicidade do sujeito e da linguagem, com ênfase no processo de interlocução, pois a interação verbal caracteriza-se como espaço de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos. Passou-se, assim, a considerar o modo como o sujeito constrói o conhecimento acerca da língua, sugerindo um deslocamento do papel do professor e do aluno, instando-os a assumir a condição de interlocutores (BRITTO, 1997).

A crítica às concepções de *língua* vigentes até a década de 1980 no contexto escolar – *língua como sistema*, que predominou absoluta até a década de 1960, e *língua como comunicação*, a partir da década de 1970 – e, em consequência, a crítica às ações de ensino ancoradas em tais concepções de *língua* vieram acompanhadas também de críticas aos procedimentos metodológicos utilizados nas situações de ensino formal,

como é o caso dos conteúdos, das unidades de ensino e de suas finalidades. Da focalização em conteúdos conceituais, passou-se a sugerir conteúdos de natureza procedimental; nesse caso, seriam as *práticas de uso da língua* que norteariam o planejamento das atividades em sala de aula, e não mais os conteúdos definidos *a priori*.

Nesse sentido, como a interação verbal sempre se dá por meio de textos (orais ou escritos), como postula Bakhtin (2003 [1952/53]), a unidade de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa só teria sentido se tal unidade fosse o *texto*, concebido como enunciado. Desse modo, a escuta, a leitura, a produção textual (oral e escrita) e a análise linguística – as “práticas languageiras”, como bem aponta Geraldi (2010) – se constituiriam como desdobramentos da focalização do texto como objeto de ensino e aprendizagem, ou seja, os eixos nortecedores do ensino passariam a ser o uso da e a reflexão sobre a linguagem, pois, conforme apontam Geraldi (2003 [1991]) e Britto (1997), a reflexão acerca da linguagem acontece nas produções textuais, nas práticas de escuta/leitura e na análise linguística. Segundo Geraldi (2003 [1991]), essa prática tende a se afastar das metodologias tradicionais que tomavam o ensino como *reconhecimento e reprodução*, porque se volta a uma prática de ensino de *conhecimento e produção*, possibilitando ao aluno uma expansão gradativa de seu desempenho linguístico em relação às produções e recepções dos textos por meio do estudo das regularidades da língua.

É desse modo que o foco das propostas na perspectiva de *ensino operacional e reflexivo* da língua passou a centrar-se, então, em *como ensinar* e não *no quê ensinar*, e a considerar a hipótese de que as fragilidades do ensino de língua materna podem estar no sistema escolar que inibe o aluno, e não unicamente no aluno (BRITTO, 1997).

1.3 A educação a partir da década de 1990

Em meados da década de 1990, em razão da disseminação do ideário histórico-cultural subjacente às propostas acadêmicas de mudanças dos processos de ensino e

aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil, eclodiram, nos debates acadêmicos, teorizações de base vigotskiana e bakhtiniana e, no início do novo milênio, disseminaram-se estudos e reflexões sobre dois importantes conceitos de relevância, em se tratando desses mesmos processos de ensino e aprendizagem de língua materna, os conceitos de *gêneros discursivos* e *letramento*. Tais conceitos contribuíram para consolidar a concepção de *língua* como lugar de interação, na proposição de um trabalho centrado nos usos sociais da língua, trazendo consigo orientações metodológicas na busca por desencadear ações mais comprometidas com os usos sócio-historicamente situados da linguagem, dada sua condição de instituidora de relações sociais.

Para que discussões em torno da necessidade de ressignificação do ensino de Língua Portuguesa incidissem de fato sobre o contexto escolar, era necessário, no entanto, que a circulação do conhecimento produzido na academia e as respectivas propostas de reformas educacionais não se limitassem a tal contexto acadêmico, mas que reverberassem nas ações didáticas cotidianas dos profissionais da educação. Dessa forma, os órgãos governamentais passaram a elaborar documentos e a empreender ações que pudessem nortear as práticas de ensino, implicando, ainda, uma reformulação da formação docente, tanto inicial como continuada, o que discutiremos com mais vagar na próxima seção.

Com o novo plano econômico e a crise pela qual o Brasil atravessava, a profunda desigualdade marcou de modo significativo a educação do país ao longo dos anos 1990. Algumas reformas, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implantação dos sistemas de avaliação do ensino (SAEB, ENEM) e a elaboração do guia de avaliação do livro didático – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – foram essenciais para que a educação tomasse novos rumos na época (VENTURI, 2004).

Vale ainda ressaltar a nova LDB 9.394, implementada em 1996, a qual, dentre outros pontos, versava sobre a organização dos sistemas de ensino federal, municipal e estadual de educação, bem como quanto à alteração do calendário escolar de 180 para 200 dias letivos e prazo de 10 anos para que os professores adquirissem um diploma de

ensino superior, além da centralização das decisões curriculares, criando uma base nacional comum em relação aos conteúdos e à orientação metodológica.

As políticas educacionais adotadas na década de 1990 até hoje são alvo de discussões, principalmente no que tange ao caráter centralizador das decisões tomadas, tendo em vista a pouca participação dos professores, universidades e entidades profissionais da área. Dentre elas, damos destaque à circulação de documentos oficiais voltados à orientação da prática docente, mais especificamente os PCN. Esse documento, além de possibilitar a ressignificação de algumas práticas escolares, serviu de norte para a reformulação de cursos de formação de professores e de avaliações de livros didáticos. Nesse sentido, para fundamentar nossa análise, discutiremos, na seção a seguir, as propostas desses documentos.

2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: NOVAS PERSPECTIVAS PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Tendo em vista nosso objetivo de observar as características e as possíveis mudanças nos conteúdos e objetivos da disciplina de Língua Portuguesa nos períodos de 1980 aos anos 2000, e tomando como meio para tal análise livros didáticos dessa disciplina publicados nesse intervalo de tempo, discutiremos, nesta seção, as orientações teórico-metodológicas gerais dos PCN. Tal discussão se mostra relevante para o presente estudo, considerando que é a partir desses documentos oficiais de educação, publicados no final da década de 1990, que novas propostas de reformulação do ensino passam a circular nos meios escolares em âmbito nacional. Desse modo, para compreender se tais orientações foram incorporadas ao livro didático mais recente de Faraco & Moura, publicado em 2004, em relação ao livro publicado em 1986, precisamos destacar as discussões gerais empreendidas nesse documento.

As críticas e teorizações acadêmicas em torno do ensino de Língua Portuguesa tido como *tradicional*, já tematizadas por nós em seções anteriores, e o apontamento de perspectivas alternativas, até o final da década de 1970, por ocasião dos discursos do campo da linguagem, limitavam-se ao debate entre linguistas, deixando em segundo plano aqueles interlocutores diretamente relacionados com o processo de ensino, os

professores. Foi então que, conforme aponta Soares (2002), alguns estudiosos viram a necessidade de uma divulgação de tais teorias científicas no contexto educacional de forma aplicada, num diálogo mais direto com os docentes. Assim, no final da década de 1970, e mais efetivamente na década de 1980, passaram a ser publicadas obras com teorizações da Linguística direcionadas aos professores, associadas a uma proposta de mudança do ensino de língua materna no Brasil, do que é exemplo a já *clássica* publicação organizada por João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula*, datada de 1984.

Desse fato decorreu a publicação, em 1998, de um documento baseado nos aportes teóricos das ciências da linguagem com o objetivo central de servir de referência para as discussões curriculares no território nacional, os PCN. As discussões empreendidas nesse documento oficial estavam voltadas para uma mudança de postura diante das práticas de ensino vigentes, principalmente em relação à função social da escola, ao currículo, aos conteúdos, aos objetivos e à avaliação, de forma que o ensino e a aprendizagem pudessem ser encarados como uma atividade discursiva.

No volume dedicado à disciplina de Língua Portuguesa, apesar de não haver remissões explícitas a autores – à exceção das notas de rodapé –, os PCN apresentam discussões sobre as novas concepções de ensino, ancoradas, especialmente, nas teorizações da *nova crítica* – da qual já fizemos menção –, propondo ressignificações das práticas escolares, bem como das noções de *erro*, *variedades linguísticas*, entre outros conceitos, e evidenciando a necessidade de reflexão sobre a linguagem no trabalho com textos social e historicamente situados. O documento é organizado em duas partes, a primeira delas se volta à apresentação da área de Língua Portuguesa e expõe a definição das linhas gerais da proposta, tematizando alguns problemas do ensino sob a perspectiva da reorientação curricular dos últimos anos – décadas de 1980 e 1990 –, tendo em vista os objetivos e os conteúdos propostos para o ensino fundamental implicados no trabalho com a linguagem; a segunda parte se volta mais especificamente ao trabalho com o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, discutindo questões como a caracterização do ensino e da aprendizagem nos respectivos ciclos, objetivos e conteúdos da disciplina, proposições de elaborações didáticas e

implementação de projetos, com ênfase especial nos temas transversais, e, por fim, uma discussão sobre os critérios de avaliação.

A concepção de língua dos PCN é a de *língua* como objeto social, em uma perspectiva teórico-epistemológica sócio-histórica e interacional, considerando o seu domínio como uma das condições essenciais para a expansão da participação do sujeito na sociedade. Como há uma mudança de enfoque na abordagem de ensino da língua materna, recomenda-se que as ações didático-pedagógicas partam das demandas dos alunos – dos usos que eles empreendem – e não da tradição conteudista escolar, estando o foco do ensino e da aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa voltados para o “[...] o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22), ou seja, as práticas de uso da língua. Em função disso, o *texto* passa a ser visto como a unidade básica do ensino, em detrimento do trabalho com frases soltas e descontextualizadas. Como os *textos* sempre se materializam em algum *gênero discursivo*, faz-se dos *gêneros* também objeto de ensino.

Partindo das concepções da corrente do uso operacional e reflexivo da linguagem que norteiam os PCN, as orientações defendem o trabalho com os conteúdos em articulação com dois grandes eixos, o uso da língua (oral e escrita) e a reflexão acerca desses usos, o que implica também procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção. Em função desses eixos, os conteúdos propostos estão organizados em prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos, por um lado, remetendo-se ao eixo do uso da língua; e em prática de análise linguística, vinculando-se ao eixo da reflexão sobre tais usos.

De modo geral, segundo concepções de Geraldi (2003 [1991]), as práticas de leitura, por essa nova perspectiva, passariam a se constituir como processos interlocutivos de produção de sentido, e não mais como atividades com uma única interpretação, tratada como a única leitura possível, ou seja, passou-se a propor que o texto não fosse mais tomado como objeto de leitura vozeada, objeto de imitação ou objeto de fixação de sentidos; as práticas de produção textual escrita, que até há pouco eram ancoradas nas tipologias textuais, o que remete, entre outras possibilidades, à *descrição*, *narração*, *dissertação* e *injunção* (MARCUSCHI, 2008), passariam a não ter

mais sentido isoladamente e, quando assim concebidas, restringiram-se aos fazeres escolares; por fim, os conteúdos gramaticais, que até então tinham destaque nas práticas de ensino tradicionais, passariam, dessa forma, a se constituir como parte da reflexão sobre os usos da língua, visando a uma ampliação da competência comunicativa dos alunos para que pudessem participar mais ativamente das relações sociais, por meio do domínio da linguagem em seus diferentes usos (BRASIL, 1998).

Além disso, o documento propõe um trabalho desenvolvido a partir dos temas transversais – questões sociais contemporâneas –, incitando a participação dos sujeitos por meio de análises críticas e reflexão sobre as temáticas sociais em questão. Essa ação, segundo tal documento, permitiria que o professor diagnosticasse as dificuldades e necessidades dos alunos, levando a um trabalho que priorizasse determinados aspectos a serem abordados.

Ainda em relação às discussões gerais dessa proposta curricular, são apontadas três variáveis do ensino-aprendizagem, as quais devem ser consideradas no momento das práticas escolares de Língua Portuguesa: o aluno, os conhecimentos operados na prática social da linguagem e a mediação do professor. Nessa tríade, o aluno passa a ser visto como sujeito da ação de aprender, interagindo sobre e com o conhecimento, bem como com o professor, sendo este último o mediador entre o sujeito – o aluno – e o conhecimento. Nessa perspectiva, os objetivos gerais propostos na disciplina de Língua Portuguesa para o ensino fundamental são assim expressos:

[...] espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32)

Após apresentarmos as orientações gerais dos PCN, desenvolveremos, na seção seguinte, uma breve discussão sobre a trajetória do livro didático de Língua Portuguesa com o intuito de subsidiar nossa análise, considerando que os livros didáticos são os materiais utilizados na pesquisa para depreendermos possíveis mudanças nos objetivos e nos conteúdos curriculares dessa disciplina.

3 A TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGENS E CONTEÚDOS

Os livros didáticos de Língua Portuguesa, inicialmente constituídos a partir dos manuais de retórica, poética e gramática, conforme explica Fávero (2009), eram escolhidos pelos professores do colégio-padrão, sendo muitos deles importados de países como França e Estados Unidos, e tal episódio ocorria independentemente da disciplina lecionada por esses professores. A exemplo, cita-se João Ribeiro, professor de história, e Silvio Romero, de filosofia, cujos livros foram adotados para a disciplina de Literatura Nacional (FÁVERO, 2009).

Em meados da década de 1930, o livro didático passou a ser controlado pelo Ministério da Educação e Saúde (RAZZINI, 2000) e a ter forte vinculação com os professores, especialmente em função da nacionalização da literatura didática e do aperfeiçoamento dos conteúdos e métodos de ensino (FÁVERO, 2009). As antologias, que eram constituídas por excertos de textos, se caracterizavam como importantes manuais didáticos para a ancoragem do planejamento do professor. Em geral, nos manuais didáticos existentes, não havia a preocupação com a criatividade do aluno, buscava-se, com maior intento, a reprodução, principalmente em se tratando das práticas de escrita.

Foi após os anos de 1950, com as mudanças na educação já apontadas aqui, que os livros didáticos também sofreram modificações: passaram a incluir exercícios – diferentemente da época anterior, na qual a responsabilidade de formular exercícios era do professor, agora essa tarefa cabia ao autor do livro. Isso porque houve certa depreciação do cargo de professor – baixos salários, situação de trabalho precária, entre outros – e era preciso que se tornasse a atividade docente estrategicamente mais facilitada, atribuindo ao livro didático a tarefa de preparar as aulas e exercícios (SOARES, 1998).

Numa história das disciplinas escolares, é interessante verificar como, ao longo do tempo, os manuais didáticos vão progressivamente incluindo e ampliando o apoio ao professor para o desenvolvimento das aulas; [...] à medida que mudam as condições sociais e econômicas dos professores, vão sendo acrescentados comentários, notas, explicações que orientem o trabalho do professor. (SOARES, 1998, p. 167-168)

Na década de 1960, os livros didáticos de Língua Portuguesa passaram a ser organizados em unidades, as quais eram constituídas de textos para interpretação e de tópicos gramaticais. Nesse período, a gramática ainda tinha primazia sobre o texto, o que legitimava a força da tradição escolar e a concepção de língua como sistema.

A partir dos anos de 1970, com a expansão dos conceitos de textos não verbais e linguagem oral, surgiram os livros didáticos com exercícios de linguagem oral e textos representativos dos usos cotidianos e de outras esferas sociais, ou seja, a prevalência absoluta do texto literário diminuiu e deu espaço para a leitura de outros textos. Juntamente, os livros didáticos apareceram cada vez mais coloridos e com ilustrações, tornando-se “chamativos”, o que fez o crítico Osman Lins chamá-los de “Disneylândia pedagógica” (SOARES, 1998, p. 168). Foi nesse período que se visibilizou a diminuição do espaço da gramática nos livros didáticos, motivada, em boa medida, pela polêmica de ensinar ou não gramática no ensino fundamental e pelo ensino utilitarista do uso da língua, a qual era vista como expressão do pensamento e instrumento de comunicação.

A partir da década de 1980, os livros didáticos passaram a incluir as orientações de estudos linguísticos da época, especialmente as inseridas nos documentos oficiais de ensino, motivadas pelo movimento da *Nova Crítica*, pela concepção de língua como interação e também pelo ensino operacional e reflexivo da linguagem. Além disso, na década de 1990, com a elaboração dos guias de avaliação dos livros didáticos – PNLD – intensificou-se a reformulação das abordagens metodológicas e dos conteúdos nessas obras em consonância com as teorizações atualizadas do campo educacional. Sabemos, no entanto, que os documentos normativos, em geral, são aquilo que a escola deseja ser, mas não aquilo que a escola realmente é, razão pela qual nem sempre os livros didáticos revelam com autenticidade as práticas de ensino e aprendizagem das disciplinas escolares.

Diante das discussões teóricas – e históricas – depreendidas até aqui, nas quais nos ancoraremos para o desenvolvimento do presente estudo, passamos a analisar os dois livros de Faraco & Moura, um publicado em 1986 e o outro em 2004, com o intuito de atender aos objetivos traçados na introdução deste artigo.

4 ANÁLISE DAS OBRAS: *COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA* (1986) E *LINGUAGEM NOVA* (2004)

Tendo em vista a ancoragem teórica descrita neste artigo e a contextualização histórica da disciplina de Língua Portuguesa, pretendemos analisar as obras *Comunicação em Língua Portuguesa*, datada de 1986, e *Linguagem Nova*, de 2004, voltadas à sétima série, de autoria de Faraco & Moura, ambos profissionais licenciados em Letras que se dedicaram por muito tempo à elaboração de livros didáticos e gramáticas escolares para a disciplina de Português, de forma a visibilizar as possíveis características e mudanças ocorridas no ensino desta disciplina em se tratando dos conteúdos curriculares e dos objetivos de ensino nas décadas de 1980 e anos 2000.

Nesse sentido, de forma a tornar a análise mais clara, optamos por separar a discussão sobre cada livro em uma subseção. Na última delas, à medida que analisamos o livro didático de 2004, vamos estabelecendo uma relação com a obra de 1986, de modo a evidenciar as possíveis mudanças de abordagem dos autores. Passamos agora à análise dos elementos foco do nosso estudo: as finalidades da disciplina de Língua Portuguesa e os conteúdos curriculares gerais encontrados em ambos os livros.

4.1 *Comunicação em Língua Portuguesa* – 7ª série (1986)



Figura 1 – Capa do livro didático
Fonte: FARACO; MOURA, 1986

O primeiro livro didático analisado, *Comunicação em Língua Portuguesa*, de Faraco & Moura, foi publicado pela editora Ática no ano de 1986 e é parte da coletânea

de livros didáticos de quinta à oitava série dos mesmos autores. A partir do título da obra, podemos perceber uma convergência com a concepção de língua como comunicação vigente na década de 1970, o que dará ancoragem para a análise das finalidades e dos conteúdos de Português encontrados na obra.

Na apresentação do livro, voltada aos alunos, os autores afirmam o compromisso com a clareza e a correção para uma boa comunicação em língua portuguesa, que são destaques ao longo da obra, e enfatizam as propostas dos textos – verbais e não verbais –, dos exercícios sistemáticos e das atividades com jogos como meio para auxiliar a aprendizagem da língua. Os objetivos da disciplina de Português passam a ser assim definidos por Faraco & Moura:

Saber expressar-se com clareza e correção em sua própria língua é fundamental para todas as pessoas. Para atingir esse objetivo, procuramos oferecer-lhe textos de bons autores, exercícios elaborados de modo sistemático, jogos, enfim, uma série de atividades que o auxiliem a dominar melhor a Língua Portuguesa. [...] Com isso, você terá maiores condições para compreender e criticar o mundo em que vive. (FARACO; MOURA, 1986, p. 3):

Fica claro, então, uma preocupação com o ensino do *falar e escrever corretamente*, mas também com a aprendizagem não só da linguagem verbal, como também da não verbal, as quais são trazidas com frequência no livro. Tais finalidades propostas para o ensino dessa disciplina parecem convergir com o que define Soares (2002) sobre o ensino de Português da década de 1970: um ensino que buscava aperfeiçoar o comportamento comunicativo dos alunos como emissores e receptores de mensagens, seja por meio de códigos verbais ou não verbais. Trata-se, então, de fatores relacionados a um ensino pragmático e utilitarista da língua, característica do período ditatorial.

Em função de não dispormos do manual do professor no livro de 1986, por tratar-se de uma obra destinada ao aluno, não foi possível estabelecer uma distinção clara entre os objetivos delineados pelos autores em cada unidade. O que observamos, de modo geral, embora não tenhamos feito um estudo sobre isso, é que nos exemplares do professor anteriores às orientações dos PCN havia apenas respostas às atividades, mas não discussões sobre as práticas de ensino e seus objetivos, reforçando a tendência

de se definir previamente um único sentido para as questões abordadas. Assim, preocupava-se mais em como ensinar, mas não com as finalidades e com os conteúdos da disciplina.

Ao atentarmos para algumas propostas didáticas do livro, percebemos, no entanto, uma tentativa de distanciamento das políticas educacionais vigentes no regime militar, as quais não estimulavam o pensamento crítico do aluno, mas sim, reproduziam determinadas ideologias do período. Esse afastamento fica evidenciado na apresentação do livro, em que os autores argumentam que o aluno terá maiores condições para criticar o mundo em que vive se dominar os recursos linguísticos de sua língua.

Passando agora à análise dos conteúdos curriculares, notamos que, de acordo com a organização de cada unidade do livro, há quatro grandes blocos, nomeados *Texto*, *Expressão Oral*, *Expressão escrita/Redação* e *Gramática*, os quais são vistos como conteúdos de Língua Portuguesa. Em cada uma dessas seções, verificamos, respectivamente, atividades de leitura, oralidade, produção escrita e atividades gramaticais. Para procedermos à análise dos conteúdos curriculares desta obra de Faraco & Moura, passaremos, então, a descrever e analisar separadamente cada um desses conteúdos.

Quanto à leitura, encontramos a presença de textos variados, como contos, crônicas, reportagens, cartas, poemas, trechos de livros, trechos de peças teatrais e letras de música, ou seja, são privilegiados também, mesmo de forma menos frequente, textos de diferentes esferas discursivas e não somente os da esfera literária, como era feito nas décadas anteriores a 1970. Desse modo, fica evidente que o texto passava a conquistar maior visibilidade nas práticas escolares, espaço antes ocupado pelas frases e fragmentos de textos. Em relação aos autores dos textos que constam no livro didático, grande parte são renomados e alguns cânones da literatura brasileira, como Machado de Assis, Dias Gomes, Carlos Drummond de Andrade, José Lins do Rego, Vinicius de Moraes, Stanislaw Ponte Preta, dentre outros. Apesar dos diferentes textos trabalhados na obra, poucos são aqueles mais contemporâneos e que fogem ao estritamente escolarizado dos livros, como a reportagem da revista *Veja* e a letra de música de Milton Nascimento. Até mesmo a carta, que aparece na Unidade 8, trata-se, na verdade, de um fragmento de texto do romance *João Ternura*, de Aníbal Machado. Em relação aos

assuntos abordados pelos textos, estes giram em torno de humor, mistério, aspectos da cultura brasileira e romance, mas nem sempre se voltam especificamente ao público-alvo juvenil, o que, por vezes, não instiga os alunos à leitura. Além disso, visibilizamos na obra, muitas atividades de codificação e decodificação de texto, o que converge com a concepção de língua da época.

Após os textos presentes em cada unidade, seguem-se atividades de localização de elementos do texto, solicitando-se, por exemplo, que o aluno indique fatos sobre os personagens, sobre o narrador, acerca da ambientação, caracterizando-se, assim, como perguntas pontuais. Muitos dos exercícios solicitam, ainda, cópias de trechos que indiquem a ideia solicitada na questão; ou seja, trata-se de tomar o texto como objeto de imitação. Tais atividades, em geral, comportam-se como exercícios de reprodução, característica marcante da década de 1970, mas também de décadas anteriores. É o que podemos observar na figura a seguir:

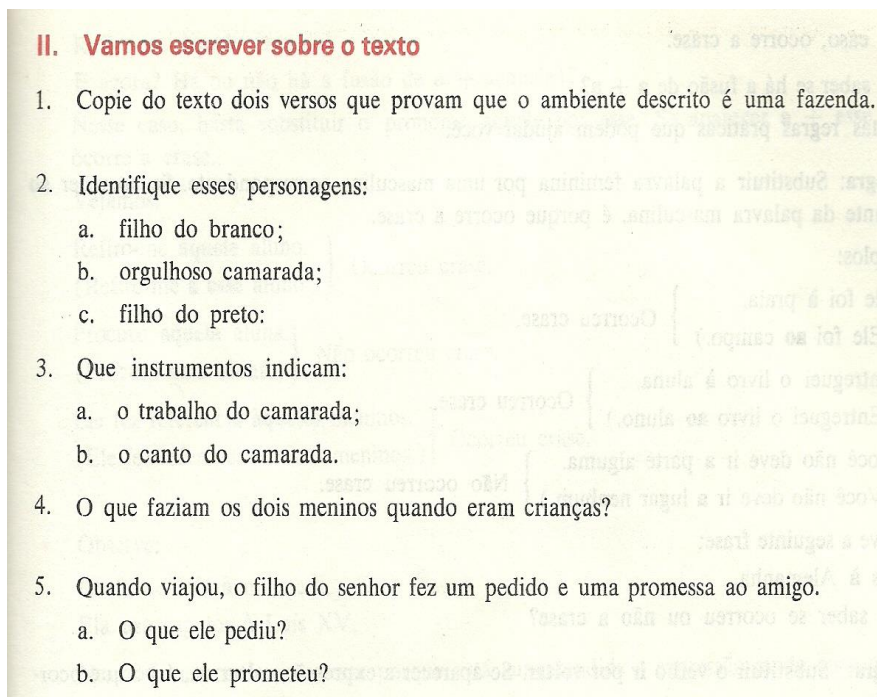


Figura 2 – Atividades relacionadas à leitura
Fonte: FARACO; MOURA, 1986, p. 43

Em relação aos conteúdos da oralidade, estes são trabalhados, inicialmente, como uma interpretação textual feita de forma oral, guiada pelo professor, para que os alunos respondam em voz alta, na qual é possível que eles opinem e expressem ideias

sobre seu entendimento acerca do texto. Além disso, há também o trabalho com a entonação – o que nos remete à disciplina de oratória que integrava os currículos nos séculos passados –, em que são expostas frases retiradas do texto para que o aluno faça a leitura com a entonação adequada. O que inferimos dessas atividades, no entanto, é uma predileção por tomar o texto como objeto de leitura vozeada. Ainda na oralidade, há o trabalho de debate oral feito a partir de um questionamento relacionado também ao texto. Nesse ponto, observamos a intenção dos autores de cumprirem o objetivo exposto na apresentação do livro didático quanto ao pensamento crítico dos alunos, já que tais questões, além de ativar seu conhecimento prévio de mundo e construir sentidos com as informações obtidas a partir da leitura, exigem uma participação pessoal, ativa e crítica de cada um, como podemos ver na atividade a seguir:

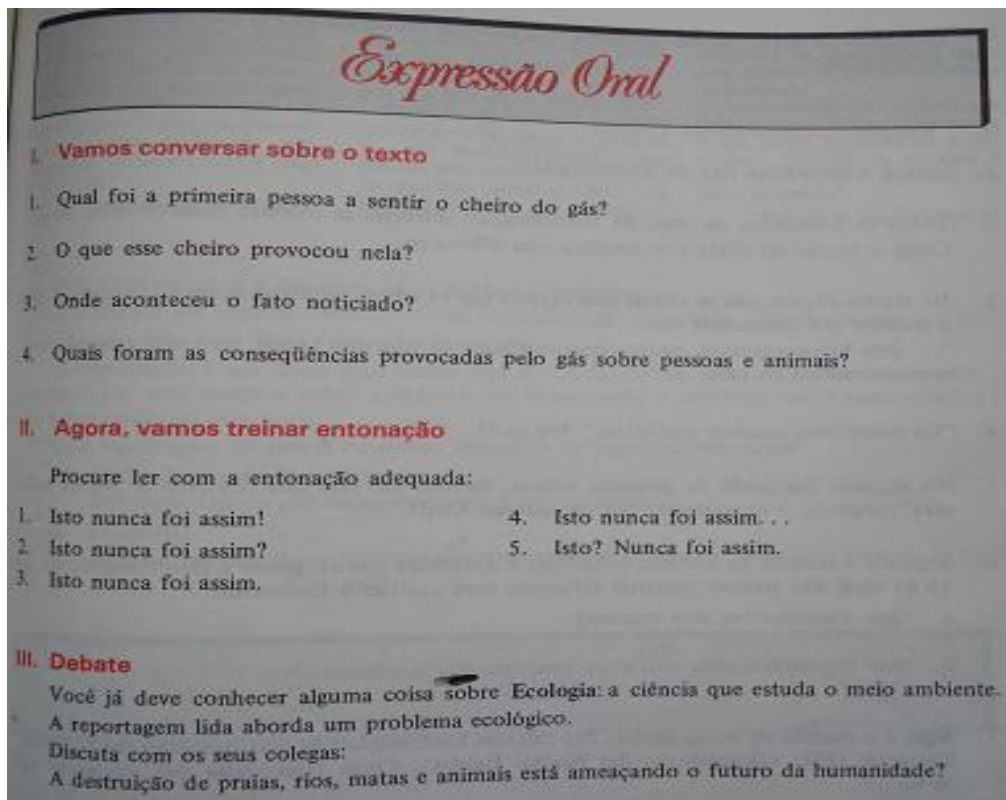


Figura 3 – Exemplo de exercício relacionado à oralidade
Fonte: FARACO; MOURA, 1986, p. 73

No que se refere aos conteúdos de escrita, há exercícios que tanto trabalham elementos do texto anteriormente lido, quanto do vocabulário do português. Há também a proposta de que o aluno procure no dicionário o significado de algumas palavras (que

constam no texto) e transcreva-o para o livro didático. Além disso, há exercícios que trabalham com substituições de palavras (sinônimos/antônimos, verbo/substantivo, expressões/advérbios) e outros do tipo “siga o modelo e faça”, como podemos ver no exemplo abaixo:

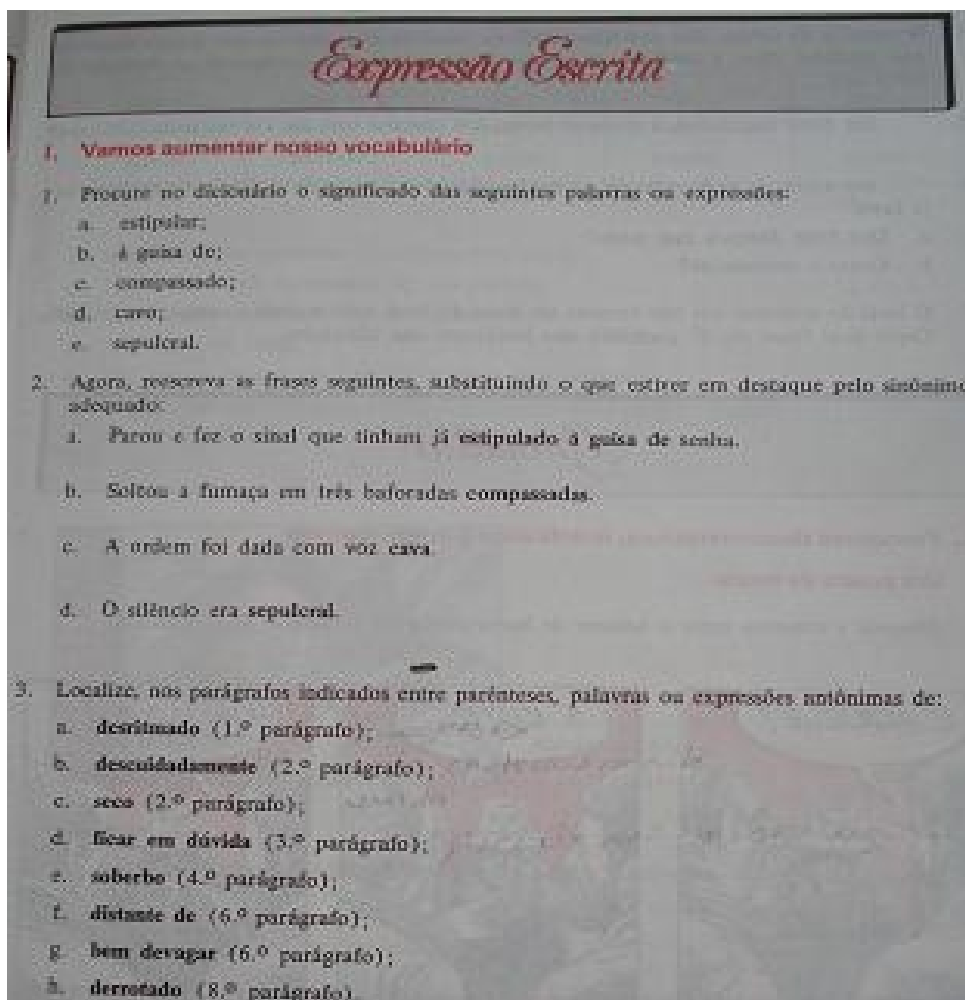


Figura 4 – Exemplo de exercício relacionado à escrita

Fonte: FARACO; MOURA, 1986, p. 21

Há, em duas unidades do livro, após os exercícios de escrita, uma seção intitulada *Comunicação*, que tem por intuito expor aos alunos as características do texto com o qual eles irão trabalhar na produção escrita – no caso dessa obra são *bilhete* e *notícia* –, contextualizando e explicitando as características formais de determinado texto, para que os alunos possam produzi-lo adequadamente.

Comunicação

Um pouco de teoria

Uma das formas de comunicação escrita é o **bilhete**. Foi esse o meio que Cotinha Monção utilizou para convidar Dirceu a comparecer ao comício de Odorico. Veja:

Dirceu,

Você não acha estranho que uma cidade bonita como a nossa, com seu clima privilegiado, famosa pelo seu azeite de dendê não tenha cemitério? Estamos organizando uma campanha para a construção do cemitério. Hoje à noite vai haver um comício do Odorico na praça. Sua presença é muito importante. Não falte!

*Um abraço da
Cotinha*

A quem foi enviado o bilhete? A **Dirceu**. Ele é o **destinatário**.
Quem enviou o bilhete? **Cotinha**. Ela é o **remetente**.
O assunto do bilhete é a **mensagem** que Cotinha enviou a Dirceu.

O bilhete é uma forma de comunicação que se presta a mensagens curtas, escritas em linguagem bem simples.

Neste bilhete, a remetente queria acrescentar alguma coisa, mas já tinha assinado. Ela resolveu o problema de maneira simples: escreveu um P. S. (post-scriptum) ao bilhete. Observe:

*Nando, meu querido, o sumido do Gilberto apareceu!
Demos um pulinho na casa do Carlos pra bater um papo.
Vá se encontrar com a gente!
Beijos da sua
Marta*

*P.S. Na geladeira tem salada e ovo cozido.
Na garrafa térmica tem café fresco.*

Te amo

SILVA, Abel. "A Pista." In: *Açougue das Almas*. São Paulo, Ed. Ática, 1976. p. 29.

P. S. é uma mensagem bem curta que se acrescenta a um bilhete ou carta depois da assinatura.

Figura 5 – Explicação acerca do *bilhete*
Fonte: FARACO; MOURA, 1986, p. 63

Como é possível visualizarmos, a partir do exemplo acima, há uma explicação formal, feita de forma rápida e sintetizada, seguida de modelos/exemplos para que os alunos atentem aos detalhes do texto, nesse caso o *bilhete*, e assim possam produzi-los. Tais atividades constituem-se em exercícios de reprodução, pois se apresenta ao aluno uma estrutura fechada para que ele siga o modelo, o que pode ficar claro com o comando da atividade: “Você é o remetente. Escolha um colega para ser destinatário de seu bilhete.” (FARACO; MOURA, 1986, p. 70) e com a falta de maiores detalhes ou

explicações sobre o texto a ser produzido. Percebemos também, nesse exemplo, a forte presença da ideia de emissor e receptor de mensagem, característica marcante da concepção de língua de comunicação, como já mencionamos anteriormente.

Ainda em relação às atividades de produção escrita, há, no final de cada unidade, logo após a leitura do texto complementar, uma proposta de redação, em que o aluno poderá escolher, entre duas alternativas, aquela a partir da qual desenvolverá seu texto. As propostas, no entanto, são fechadas e objetivas, conduzindo a escrita do aluno e o rumo do texto. Assim, a liberdade na atividade de produção acaba reduzida aos comandos do livro, como vemos no exemplo a seguir:

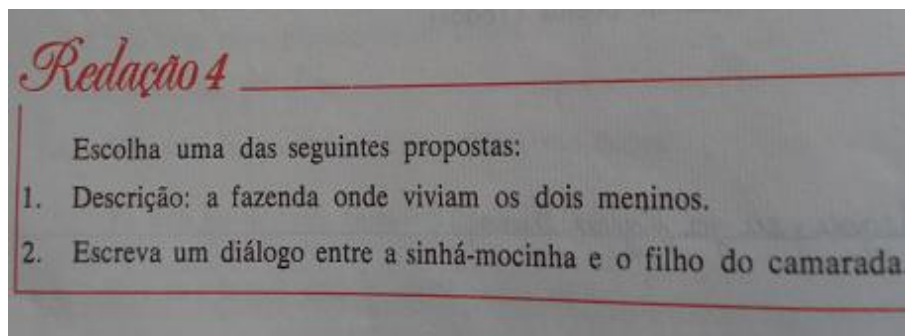


Figura 6 – Exemplo de atividade de produção escrita
Fonte: FARACO; MOURA, 1986, p. 48

A primeira proposta de produção escrita (figura 6), que tem como base o texto principal da unidade, solicita ao aluno a descrição da fazenda que, na verdade, já fora descrita, de modo breve, no próprio texto, o que acaba limitando, de certo modo, as ideias do aluno, tendo em vista que ele deve seguir consoante a descrição do texto. Em geral, as propostas de produção escrita do livro referem-se a textos descritivos e narrativos, enquanto os demais textos são relegados a segundo plano. Assim, fica visível se tratar de um trabalho centrado nas tipologias textuais. No entanto, em três unidades, há propostas de se trabalhar com *bilhete*, *notícia* e *carta*, sendo que as características de cada um deles são anteriormente explicitadas, embora predominantemente formais, como demonstramos na figura 5.

Quanto aos conteúdos gramaticais, estes são trabalhados igualmente em todas as unidades que compõem a obra didática em questão, no seguinte padrão: inicia com a explicação do conteúdo gramatical que será trabalhado, traz exemplos e, a seguir,

finaliza com exercícios. Na sequência, tem-se mais um tópico com explicações de outro conteúdo gramatical – que, muitas vezes, não se relaciona com o tópico anterior – e segue: explicação, exemplos e exercícios. Algumas explicações são acompanhadas de imagens, notícias de jornal ou quadrinhos, de modo a facilitar a aprendizagem do aluno, mas boa parte delas são vagas, incompletas e descontextualizadas em relação ao todo da obra, como vemos no exemplo abaixo (Figura 7), o qual pede para que o aluno encaixe o pronome de tratamento adequado. Para isso, basta que o aluno consulte uma tabela – que traz apenas dez pronomes de tratamento – em que há a resposta da questão e copie-a para o exercício. Como podemos visualizar, não há atividades de reflexão ou lógica, trata-se simplesmente da cópia da resposta, o que torna o exercício artificial e insignificante para o aluno.

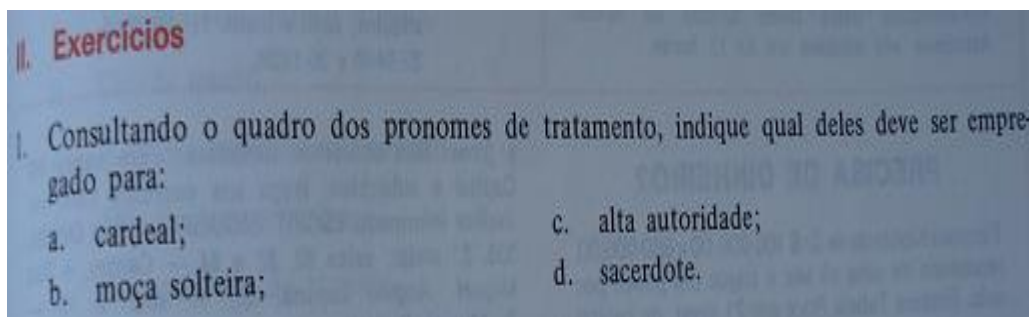


Figura 7 – Exemplo de exercício de *gramática*
Fonte: FARACO; MOURA, 1986, p. 85

As seções sobre conhecimentos gramaticais, enfim, parecem deslocadas do restante das demais atividades, já que não fazem referência alguma ao texto ou ao conteúdo trabalhado ao longo da unidade, tornando-se, de certo modo, artificial. Os conteúdos estudados são variados, envolvendo acentuação gráfica, verbos, pronomes, preposições, crase, sintaxe, entre outros. Quanto aos exercícios, são, em sua maioria, do mesmo estilo dos já citados e dos já vistos ao longo da obra: de cópia ou “siga o modelo”, solicitando substituição ou identificação dos conteúdos gramaticais, conforme podemos evidenciar no exercício abaixo:

B. Verbo

I. Um pouco de teoria

Verbo *ir*

Presente	Modo subjuntivo Pretérito imperfeito	Futuro
Que eu vá	Se eu fosse	Quando eu for
Que tu vás	Se tu fosses	Quando tu fores
Que ele vá	Se ele fosse	Quando ele for
Que nós vamos	Se nós fôssemos	Quando nós formos
Que vós vades	Se vós fôsseis	Quando vós fordes
Que eles vão	Se eles fossem	Quando eles forem

II. Exercícios

1. Siga o modelo:

Tu nunca foste àqueles lugares. (Tomara)

Tomara que um dia tu vás

a. Ela nunca foi às nossas reuniões. (Deus queira)

b. Nós nunca fomos ao Rio de Janeiro. (Esperamos)

c. Você nunca foi à pesca. (Aguardo ansiosamente)

d. Vós nunca fostes ao palácio. (É necessário)

Figura 8 – Exemplo de exercício de *gramática*
 Fonte: FARACO; MOURA, 1986, p. 37

Percebemos que para responder ao exercício (figura 8), o aluno deveria ter como base a conjugação do verbo *ir* que consta acima da questão, no entanto, não há, no livro didático, explicação alguma ou orientação acerca dos verbos; apenas três modos de conjugação seguidos do exercício de “siga o modelo”, que pouco explica o que deve ser feito. Trata-se, assim, de exercícios gramaticais enraizadamente tradicionais, com base em conceitos prontos e mecanicistas, sem explicações reflexivas, o que, de fato, não faz sentido ao aluno.

4.2 Linguagem nova: Língua Portuguesa – 7ª série (2004)

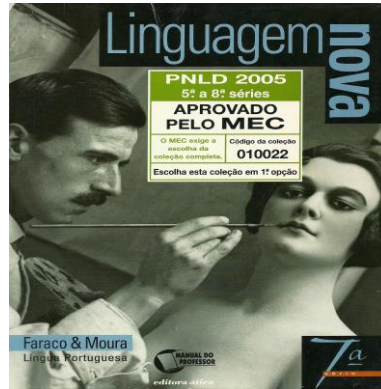


Figura 9 – Capa do livro didático
Fonte: FARACO; MOURA, 2004

Após analisarmos a primeira das obras de Faraco & Moura, trazidas aqui para discussão, passamos agora a refletir sobre os objetivos e conteúdos curriculares do segundo livro desses autores. Optamos por, ao longo da análise, estabelecer uma relação com a obra de 1986, pois consideramos ser importante explicitar as características que se mantiveram e as que foram reformuladas em função dos PCN.

O segundo livro analisado de Faraco & Moura, intitulado *Linguagem Nova: Língua Portuguesa – 7ª série*, foi publicado pela editora Ática em 2004 e, da mesma forma que a obra de 1986, faz parte de uma coleção de livros didáticos que contemplava as seriações de quinta à oitava série do ensino fundamental. A referida obra foi aprovada pelo MEC em 2005, por ocasião do PNLD, e tinha como objetivo principal se enquadrar nas orientações curriculares dos PCN (1998), conforme exposto na apresentação do livro. A partir de tais considerações, buscaremos compreender se as orientações dos documentos oficiais são mesmo incorporadas neste livro didático.

Na apresentação do livro, os autores procuram deixar claros os objetivos pensados para a disciplina de Língua Portuguesa, os quais serviram como ancoragem para a elaboração da obra. Assim, a partir de tal disciplina e da abordagem feita no livro, os autores esperam que o aluno seja “[...] capaz de opinar a respeito desse mundo [um mundo de mudanças rápidas, de circulação de palavras e imagens dos mais diversos tipos de informação], de expressar a própria vontade e os próprios sentimentos, de entender o outro e de se fazer respeitar [...]” (FARACO; MOURA, 2004, p. 5), condição que relacionam à importância de ser um cidadão. Observamos que tais objetivos

convergem com aqueles propostos nos PCN, ou seja, o de fazer com que o aluno circule por diferentes esferas sociais a partir do domínio e da compreensão de diversas situações comunicativas, promovendo, assim, sua participação no exercício da cidadania. Vemos, então, uma distinção em relação aos objetivos do livro de 1986, pois enquanto aquele se ancorava em uma concepção de língua como comunicação, este passa a se ancorar em uma concepção de língua como interação.

Os objetivos de cada conteúdo, no entanto, não são especificados ao longo das unidades, mas são trazidos no manual do professor, que se encontra no final do livro. Dentre os objetivos mencionados, podemos destacar: valorizar os conhecimentos prévios dos alunos; estimular o emprego da língua em situações típicas de oralidade; enriquecer o repertório dos alunos; fazer com que o aluno reflita sobre a língua em situação de uso; formar cidadãos capazes de produzir textos coerentes e eficazes etc. Podemos perceber que tais objetivos, como bem avisaram os autores na apresentação do livro, estão ancorados nas orientações dos PCN, no entanto, muitos deles parecem não ser aplicados na prática, ou seja, na abordagem didática de cada conteúdo. É sobre tais questões, então, que passamos à análise dos conteúdos curriculares desta obra.

De acordo com a organização de cada unidade do livro de 2004, percebemos que elas estão divididas em três grandes seções, as quais são assim nomeadas: *Texto* (1, 2 e 3), *Gramática* e *Redação*. Em cada uma dessas seções, verificamos, respectivamente, atividades de leitura, atividades gramaticais e atividades de produção escrita. Para procedermos à análise dos conteúdos curriculares desta obra de Faraco & Moura, passaremos, então, a descrever e analisar separadamente cada um desses deles.

No que se refere aos conteúdos de leitura, o livro traz, inicialmente, cerca de três textos como ponto de partida para a discussão de uma temática, dispondo, em seguida, perguntas de conhecimento prévio para suscitar a opinião dos alunos por meio do agenciamento de situações possivelmente já experienciadas por eles. Tais atividades são observadas em dois momentos de cada unidade, constituindo-se como tópicos, um no início, intitulado *Ponto de partida*, e outro no final, intitulado *Ponto de vista*. Atividades como essas, predominantemente orais, parecem estabelecer uma estreita relação com as orientações dos PCN (BRASIL, 1998), seja pela atenção às práticas da oralidade, seja por meio de uma ação metodológica centrada no conhecimento prévio, almejando, dessa

forma, uma participação ativa e responsável dos alunos em seus projetos de dizer. No entanto, o que percebemos é um trabalho limitado com os gêneros orais, pois eles se restringem às situações informais - como é o caso das discussões sobre o assunto das unidades - sem haver, nesse sentido, uma exploração dos gêneros das esferas públicas, tendendo a levar o aluno a não atentar que a oralidade também implica elaboração da fala em muitos contextos. É o que analisamos no fragmento a seguir:

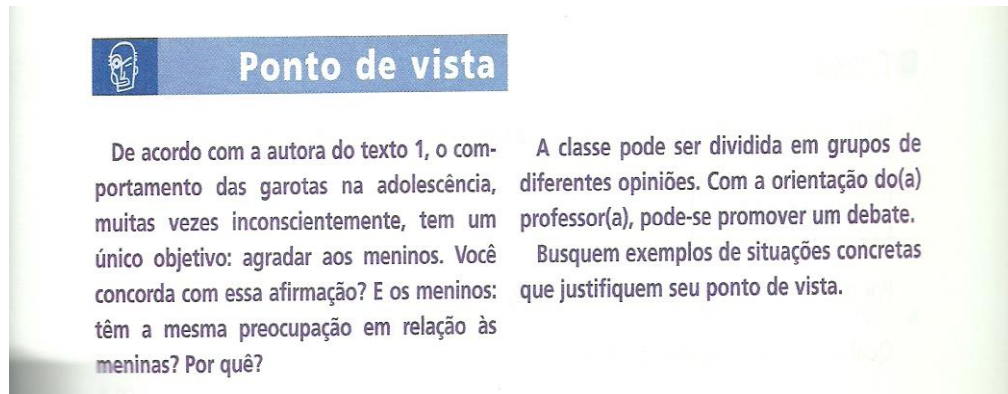
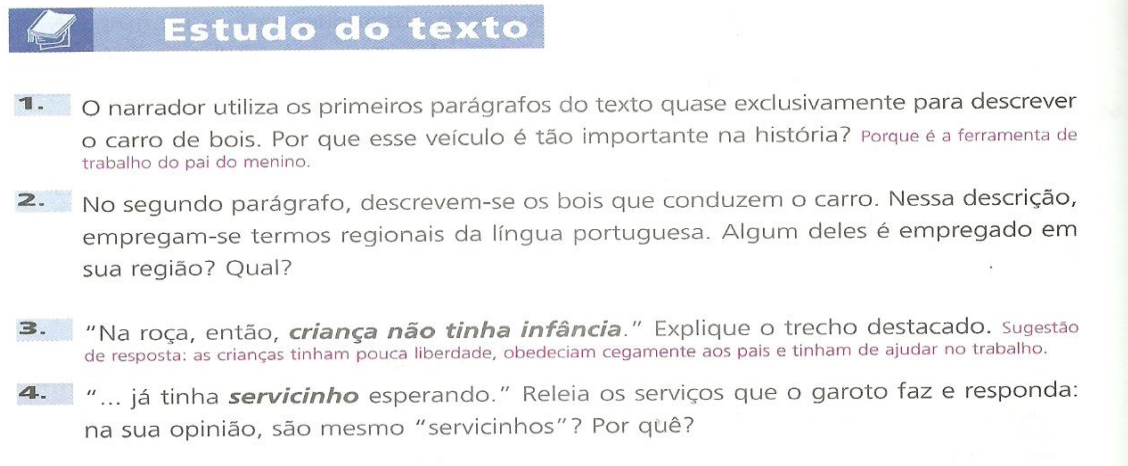


Figura 10 – Exemplo de atividade de oralidade
Fonte: FARACO; MOURA, 2004, p. 145

As atividades em torno dos textos, inseridas no tópico *Estudo do texto*, constituem-se de questões de interpretação e de localização de informação em relação ao texto, com maior enfoque nas questões de interpretação, o que, segundo nosso entendimento, possibilita um trabalho mais atento em relação à leitura, pois exige do aluno muito mais do que a localização de informações dadas, como também um processo de construção de sentidos (GERALDI, 2003 [1991]) a partir das informações dispostas na superfície do texto e do agenciamento de seu conhecimento prévio. As questões propostas nesse tópico marcam-se como essencialmente centradas na modalidade escrita da língua, não deixando de apresentar, mesmo que em menor recorrência, atividades envolvendo a oralidade. Desse modo, compreendemos que as atividades de leitura do livro parecem estimular a construção conjunta de sentidos e servem como ponto de partida para atividades gramaticais e de produção escrita, o que diverge das atividades de leitura do livro de 1986, que apresentam exercícios predominantemente de localização de informações e parecem não se relacionar com as

atividades gramaticais. Nesse ponto, as atividades do livro mais recente de Faraco & Moura (2004) convergem, em certa medida, com a proposta dos PCN de que os conteúdos partam das práticas de leitura e escuta. Sobre tais atividades, destacamos o exemplo abaixo:



Estudo do texto

1. O narrador utiliza os primeiros parágrafos do texto quase exclusivamente para descrever o carro de bois. Por que esse veículo é tão importante na história? *Porque é a ferramenta de trabalho do pai do menino.*
2. No segundo parágrafo, descrevem-se os bois que conduzem o carro. Nessa descrição, empregam-se termos regionais da língua portuguesa. Algum deles é empregado em sua região? Qual?
3. “Na roça, então, **criança não tinha infância.**” Explique o trecho destacado. *Sugestão de resposta: as crianças tinham pouca liberdade, obedeciam cegamente aos pais e tinham de ajudar no trabalho.*
4. “... já tinha **servicinho** esperando.” Releia os serviços que o garoto faz e responda: na sua opinião, são mesmo “servicinhos”? Por quê?

Figura 11 – Exemplo de atividade relacionada à leitura
Fonte: FARACO; MOURA, 2004, p. 48

Apesar de o livro tomar o texto como unidade de ensino, tal como orientam os PCN, e de trazer uma diversidade de gêneros discursivos – como letras de música, crônica, poema, reportagem -, embora não haja remissão explícita a eles, Faraco & Moura (2004) parecem não se ancorar nas orientações teóricas sobre os gêneros discursivos. Nos textos apresentados ao longo da obra, poucas são as vezes em que eles mencionam o gênero a que o texto pertence. Em geral, os autores chamam genericamente de *texto* os gêneros, sem especificá-los, o que tende a dificultar o processo de familiarização com os gêneros trabalhados. Nesse caso, os textos materializados em cada gênero são tratados de forma vaga e uniforme, sem se discutir suas condições de produção, suporte, esferas de circulação e finalidade discursiva. Podemos perceber tais questões quando nas atividades de produção escrita, por exemplo, os autores solicitam que os alunos escrevam um texto, sem, portanto, especificar a qual gênero ele corresponde, como é possível verificarmos numa proposta de produção textual trazida abaixo:

■ Produção de texto

Você vai escrever um texto sobre a discussão que foi proposta na seção Ponto de vista. Procure escrever primeiramente todos os argumentos que justifiquem sua opinião; depois, faça um plano para o seu texto: como você vai introduzi-lo, em que ordem vai colocar seus argumentos e como será a conclusão. Plano pronto, escreva e reescreva o seu texto até achar que ele está claro e demonstra exatamente o que você pensa.

Figura 12 – Exemplo de atividade de produção de texto
Fonte: FARACO; MOURA, 2004, p. 136

A partir de uma análise mais acurada de cada texto pudemos constatar que, diferentemente dos textos da obra de 1986, os assuntos escolhidos pelos autores retratam temáticas diversas relacionados com a faixa etária dos alunos da sétima série, como paixão adolescente, hábitos da juventude, estilos musicais, cinema, lazer, entre outros, facilitando, assim, uma atitude mais interessada e instigando uma leitura mais crítica no tocante a essas questões. Os autores de cada texto selecionado já não são somente os renomados da literatura nacional, como observado na primeira obra analisada, o que encontramos é um enfoque maior nos da literatura contemporânea e em gêneros mais presentes nos ambientes digitais, como é o caso dos blogs, das reportagens jornalísticas online, entre outros.

Em relação aos conteúdos gramaticais, constatamos uma tentativa de tornar as atividades meramente metalinguísticas, com conceitos gramaticais dados *a priori*, tal qual encontramos no livro didático de 1986, em atividades de reflexão das funções gramaticais, levando o aluno à construção do conceito por meio de uma perspectiva comparativa entre frases dos textos lidos, como podemos observar no fragmento a seguir:

■ Onde / aonde

1. Leia:

(A) "... não foi preciso explicar-lhe aonde iriam." (*quem vai, vai a algum lugar*)

(B) Apearam no campo onde o rapaz morava. (*quem mora, mora em algum lugar*)

Releia as frases acima e tente chegar a uma conclusão sobre o emprego de **onde** e **aonde**. *Aonde* é empregado com verbos de movimento que admitem a preposição *a*. *Onde* emprega-se como local de permanência, com verbos que admitem a preposição *em*.

Figura 13 – Exemplo de exercício gramatical
Fonte: FARACO; MOURA, 2004, p. 21

Tal abordagem se aproxima da proposta de Geraldi (2003 [1991]), apresentada também nos PCN, de substituir o ensino das categorias e regras gramaticais por um ensino reflexivo e operacional da linguagem, por meio do uso linguístico – a análise linguística. No entanto, Faraco & Moura (2004) parecem tomar essas atividades apenas restritas à gramática, pois não sugerem a mesma reflexão sobre qualquer aspecto da linguagem, em especial sobre os usos expressivos da língua. No entanto, apesar de observarmos, aparentemente, um distanciamento de abordagens metodológicas tradicionais, que se caracterizam pela fixação da metalinguagem por meio de exercícios mecânicos tendo como base os conceitos prontos, as atividades dessa seção do livro analisado ainda apresentam certo enraizamento nas práticas tradicionais – a começar pelo título da seção, *Gramática* –, porque há a prevalência de exercícios mecânicos relacionados aos itens gramaticais, tendo como forte característica o trabalho com a classificação, substituição e construção de frases com os termos gramaticais abordados, os quais muitas vezes são tratados de forma descontextualizada. Observamos aí um trabalho metodológico mais focado nas frases do que no texto, não instigando, assim, uma reflexão sobre o emprego de determinados recursos linguísticos e se afastando daquilo proposto nos PCN: tomar as práticas de análise linguística como conteúdo curricular. É o que podemos observar nas atividades abaixo (figuras 14 e 15):

Substitua **haver** por **existir** e vice-versa:

- a. Na minha escola não **há** alunos deficientes visuais. Na minha escola não existem alunos deficientes
- b. No caso de alguns alunos, **existiram** vários problemas de adaptação. No caso de alguns alunos, há vários problemas de adaptação
- c. **Haverá** mais vagas para deficientes nas escolas públicas? Existirão mais vagas para deficientes nas escolas públicas?

Figura 14 – Exemplo de exercício gramatical
Fonte: FARACO; MOURA, 2004, p. 162

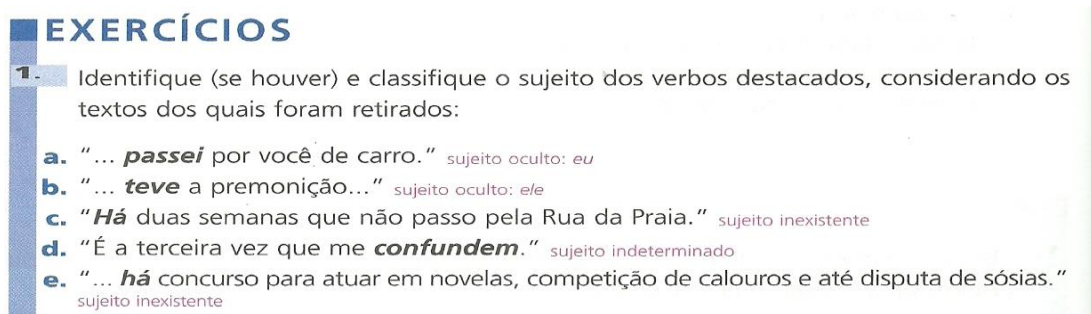


Figura 15– Exemplo de exercício de classificação gramatical
Fonte: FARACO; MOURA, 2004, p. 38

A respeito dessas atividades, podemos observar que os autores se valem do texto como pretexto para as atividades gramaticais. Trata-se de uma relação superficial com o texto, porque ele não está sendo tomado como unidade de ensino, mas sim como lugar de onde se extrai algumas frases para que os alunos realizem atividades mecânicas de classificação gramatical, indo de encontro às discussões dos PCN quanto às atividades de análise linguística.

Quanto às atividades de produção escrita, percebemos que os autores estabelecem uma confusão terminológica, pois utilizam *redação* como sinônimo de *produção textual*. A seção se intitula *Redação* - o que nos remete às atividades produzidas *para a* escola, sem fins interlocutivos -, mas um de seus tópicos é nomeado *Produção de texto*, o que para nós tende a ser contraditório, já que, segundo os PCN, ancorados em Geraldi (2003 [1991]), as atividades de produção textual se caracterizam por serem realizadas *na* escola, mas não se limitam a fins didáticos, já que envolvem processos interlocutivos.

Podemos perceber ainda que os autores não deixam claras muitas das condições de produção dos textos a serem produzidos, tal qual como fazem no livro de 1986, dentre elas o público-alvo, a esfera de circulação, as razões e estratégias adequadas para se dizer o que se quer dizer, entre outros, como é o caso da atividade destacada na figura 16. Além disso, quando os autores nomeiam o texto a ser produzido, ou seja, quando enquadram-no em um gênero específico, constatamos, na maioria das vezes, um enfoque que recai sobre os aspectos formais dos gêneros na assepsia dos elementos interacionais indispensáveis à produção textual, direcionando a um movimento perigoso

de objetificação dos gêneros (GERALDI, 2010), como podemos ver a seguir na abordagem da crônica:

REDAÇÃO

A crônica

Veja o título e o subtítulo do livro do qual se retirou o texto lido:
O texto lido é uma crônica.
Retomando o estudo do texto que fizemos na página 77, podemos resumir as características gerais da crônica:

1. É um texto pouco extenso, que trata de fatos do dia-a-dia recriados pelo escritor de forma artística.
2. Pode ou não apresentar diálogos.
3. Destina-se a provocar diversão ou reflexão.
4. Apresenta poucas personagens e o autor utiliza linguagem coloquial.

A crônica é um gênero de texto que apareceu em jornais. Por isso, muitas vezes, ela se baseia em fatos concretos.

PARA GOSTAR DE LER
VOLUME 15
CARLOS EDUARDO NOVAES
A CADEIRA DO DENTISTA
& OUTRAS CRÔNICAS

Figura 16 – Exemplo de explicação sobre o texto a ser produzido pelo aluno
Fonte: FARACO; MOURA, 2004, p. 85-86

Ainda, apesar de não fazerem uma clara remissão ao termo *gênero discursivo*, mas solicitarem a produção de alguns deles, os autores continuam focalizando um trabalho nas tipologias textuais isoladamente, como é o caso das descrições e narrações, concebendo-as textos empíricos (MARCUSCHI, 2010), desconsiderando, em boa medida, que mais uma tipologia textual pode estar contida em um gênero. Podemos observar essa abordagem na proposta de produção de texto abaixo:

■ Produção de texto

Faça a descrição subjetiva de um objeto que chama sua atenção ou pelo qual você tem muito apego. Pode ser um objeto de sua casa, da escola, da sua cidade, etc.

Figura 17 – Exemplo de atividade de produção de texto
Fonte: FARACO; MOURA, 2004, p. 40

Para Marcuschi (2010), os *tipos textuais*, dentre eles a *descrição*, constituem uma sequência linguística fundada em critérios internos e formais, como os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, etc., não concretizando, por eles mesmos, aspectos discursivos e sociocomunicativos, restringindo as atividades aos

fazeres escolares. Entre as solicitações de produções escritas contidas no livro estão, por exemplo, descrições, texto informativo, crônica, matéria jornalística, diário, fato e opinião, dissertação, poema, diálogo, narração e conto fantástico, sendo todas tomadas como textos empíricos.

Ao longo da seção que tematiza a produção escrita, verificamos uma constante remissão às atividades de reescrita do texto e de leitura desses textos aos colegas da sala, estando essas atividades localizadas no tópico intitulado *Leitura da redação*, processo não encontrado na primeira obra analisada. O livro, então, passa a incorporar as orientações dos PCN quando toma o texto como lugar de interlocução, numa atitude reflexiva sobre os textos produzidos, sejam eles dos próprios autores ou dos colegas, com o objetivo de aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos. É o que pode ser observado na atividade a seguir:

■ Leitura de redação

1. Forme um trio com mais dois(duas) colegas. Cada um lê o seu texto para os(as) colegas, sem atrapalhar os demais trios. Os(As) colegas vão anotando as observações que queiram fazer.
2. Procure observar no texto do(a) colega a clareza e a argumentação. Faça sempre esta pergunta a você mesmo: esse texto me convenceu?
3. Os(As) dois(duas) alunos(as) que ouvirem apresentam suas sugestões de mudança.
4. Cada um reescreve seu texto, procurando atender às sugestões feitas.
5. Leia seu texto novamente para as mesmas pessoas. Se necessário, reescreva mais uma vez.
6. Cada trio escolhe um texto para ser lido em voz alta para toda a classe.
7. O(A) professor(a) faz seus comentários sobre cada texto lido e, com a classe, escolhe um para ser publicado no jornal da escola. Caso não exista jornal, pode-se expô-lo no mural da classe.

Figura 18 – Exemplo de atividade de leitura de textos
Fonte: FARACO; MOURA, 2004, p. 136

Apesar de esse tópico do livro enfatizar o trabalho com a leitura e a reescrita dos textos, bem como estimular a circulação e uma destinação a eles, assim como orientam os PCN, acreditamos que uma abordagem superficial de cada gênero, da forma como é feita no início desta seção, destituída da contextualização das condições de produção e de sua esfera de circulação, não é suficiente para que o aluno produza-os adequadamente.

A partir da análise por nós empreendida nesta seção, constatamos que não foram muitas as modificações desenvolvidas por Faraco & Moura no livro de 2004 em relação ao de 1986, no que toca especialmente aos conteúdos curriculares, e que poucas orientações dos PCN foram acolhidas e adaptadas ao livro mais recente, fator que nos leva a inferir uma possível dificuldade de compreensão das propostas desse documento oficial de ensino ou de reorganização de suas perspectivas teórico-metodológicas ao livro didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das duas obras de Faraco & Moura pudemos constatar que as características e mudanças da disciplina de Língua Portuguesa evidenciadas nos livros didáticos das décadas de 1980 e anos 2000 se vinculam ao contexto histórico, especialmente em função das ancoragens teórico-epistemológicas que norteiam as ações metodológicas - os conteúdos – e os objetivos dessa disciplina. No entanto, apesar de estar ancorada teoricamente nas orientações dos PCN, a obra de 2004 ainda mantém muitas das abordagens didáticas do livro de 1986 e não incorpora, apesar de tentar o fazer, boa parte das discussões metodológicas dos documentos oficiais.

No que toca aos objetivos de cada livro didático analisado, vislumbramos que o primeiro (o de 1986) apresenta uma convergência com a concepção de língua vigente na década de 1970, ou seja, a de língua como instrumento de comunicação. De um modo geral, no entanto, o que concluímos é que este não chega a atingir os objetivos a qual se destina e que são descritos em sua apresentação. Os exercícios que se preocupam com a clareza para que o aluno possa se comunicar melhor em Língua Portuguesa são poucos e alguns trabalham de forma fechada, tradicional, sem explorar a reflexão do aluno e acabam por se tornar artificiais. Quanto aos objetivos do livro didático de 2004, observamos mudanças em relação à primeira obra analisada, especialmente porque a obra mais recente passa a se pautar em outra concepção de língua, a de língua como interação. De preocupações quanto à comunicação clara e eficiente de mensagens passa-se a focalizar a inserção do aluno em distintas esferas sociais por meio do domínio da linguagem em seus diferentes usos. Apesar de evidenciar novos objetivos, o livro de

2004 ainda não parece estar em consonância com muitas das discussões dos PCN, pois pouco explora os dois eixos centrais das práticas de ensino e aprendizagem de língua materna mencionados naquele documento: o uso e a reflexão desse uso.

Quanto às atividades de leitura, verificamos que no livro didático de 1986 já existia a exploração de diferentes textos, como conto, crônica, reportagem, carta, poema, no entanto, estes ainda não são trabalhados na perspectiva dos gêneros discursivos, tendo em vista que a difusão desse conceito no contexto educacional só se deu em fins da década de 1990 e início dos anos 2000. Apesar dessa variedade, os textos (principais e complementares) não são contemporâneos e nem se voltam à realidade dos alunos, além de predominarem os cânones da literatura, o que acaba, de certa forma, desestimulando-os à leitura. Em relação ao livro de 2004, vemos a recorrência de gêneros diversos, dessa vez de modo mais recorrente, embora os autores não se refiram a eles como tais. Ainda assim se encontra uma postura semelhante ao livro de 1986, pois os autores não exploram as condições de produção que cada gênero apresenta. Uma atitude diversa em relação à obra de 1986, porém, é o fato de que o livro *Linguagem Nova* apresenta sugestões de atividades complementares, incentivando leituras extras e a elaboração de projetos escolares, o que não ocorre em nenhum momento no livro *Comunicação em Língua Portuguesa*.

Em relação às atividades de produção textual, percebemos uma semelhança entre os dois livros analisados, pois ambos focalizam as atividades escritas por meio de tipologias textuais. Além disso, tanto o livro de 1986 quanto o de 2004 não exploram as condições de produção dos textos, fazendo com que o aluno não tenha suporte para produzir textos adequados a um determinado gênero e a suas esferas de circulação. Ainda assim, quando são definidas algumas características formais dos textos, elas são tomadas como modelos a serem seguidos, determinando previamente, então, a produção escrita do aluno e o rumo que o texto dele irá tomar.

Finalmente, quanto às atividades gramaticais, vimos uma certa tendência do livro de 2004 a repensar as atividades gramaticais conforme as orientações dos PCN, como é o caso dos exercícios de reflexão dos usos linguísticos, no entanto, esses exercícios são escassos e acabam predominando aqueles de classificação e identificação das categorias gramaticais, tal qual são encontrados na obra de 1986.

Podemos inferir, desse modo, que, a partir da análise dos conteúdos curriculares e dos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, Faraco & Moura procuram articular no livro de 2004, embora com limitações, algumas das orientações dos PCN, inserindo questões como a reflexão sobre a língua, a construção de sentido do texto, a reescrita, a divulgação desses textos, bem como um trabalho mais recorrente com os gêneros discursivos. Tais reformulações implementadas no livro *Linguagem Nova* (2004), no entanto, parecem não incorporar boa parte das discussões teóricas e metodológicas dos PCN e parecem ser tratadas de forma superficial, com pequenos ajustes em relação ao livro *Comunicação em Língua Portuguesa* (1986), distorcendo-se, assim, algumas das propostas de ensino discutidas na década de 1980. Desse modo, ainda encontramos na obra de 2004, muitas das características da obra de 1986, em especial aquelas que tocam os conteúdos curriculares.

Tendo em vista as discussões empreendidas neste artigo, apesar de reconhecermos que os livros didáticos não evidenciam a real situação das práticas pedagógicas, temos a convicção de que tais obras refletem, de alguma maneira, as concepções e procedimentos metodológicos das práticas de ensino e aprendizagem de um determinado período, mesmo que de forma idealizada, nos levando a inferir as possíveis mudanças e reelaborações de conteúdos de uma disciplina escolar ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail [1952/53]. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Comunicação em Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Linguagem nova: Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina Português na escola brasileira. *Revista Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 11-35, 2009.

GERALDI, João Wanderley [1991]. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. [1984]. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria [1985]. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications, 1996.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 57-69, Set/Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a04.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

RAZZINI, Márcia de Paulo Gregório. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, Neuza Barbosa (org.) *Língua Portuguesa: história, perspectiva e ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

_____. Português na escola – História da uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães. *A história do ensino de Língua Portuguesa nos livros didáticos em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.