

O livro didático de português ao longo do tempo: mais do mesmo

The portuguese textbook over time: more of the same

João Pedro Buzinello Michelato*
Universidade Estadual de Londrina
Londrina, Paraná, Brasil

Andréia da Cunha Malheiros Santana**
Universidade Estadual de Londrina
Londrina, Paraná, Brasil

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa ao longo do tempo, ele é fruto de uma pesquisa cujo objetivo principal foi comparar dois livros didáticos destinados ao ensino da disciplina escolar de Português, para o oitavo ano do ensino fundamental: um livro didático de 1969 e outro, de 2018. Para realizar essa comparação foi escolhido o tema “formação de palavras”, tópico que se manteve nos dois materiais. A metodologia empregada foi de natureza qualitativa. A análise dos dados teve como aporte teórico diferentes estudos, entre eles os que envolvem livro didático, realizados por Bunzen (2000; 2001) e Bräkling (2014) e os que envolvem a epilinguística, cujos teóricos se alternam entre Franchi (1991), Wamser (2013) e Wamser e Rezende (2014; 2019). A partir da articulação destes estudiosos, foi possível compreender um pouco do processo de ensino-aprendizagem através do tempo. Os resultados obtidos apontam algumas mudanças, mas também algumas permanências. Foi possível identificar mais flexibilidade dos exercícios, mais interação com os alunos e uma tentativa de atrelar o estudo da gramática ao texto. No entanto, apesar dessas alterações, o livro didático carrega ainda uma metodologia transmissiva do conhecimento, baseado na metalinguística e com pouca reflexão pragmática; o texto, embora presente no tópico, aparece como um pretexto para exemplificar a gramática.

Palavras-chave: Livro didático. Ensino-aprendizagem. Aspectos linguísticos. Análise linguística.

Abstract: This article proposes a reflection on the teaching of the Portuguese language over time, it is the result of a research whose main objective was to compare two textbooks intended for teaching the school discipline of Portuguese, for the eighth year of elementary school: a textbook from 1969 and another from 2018. To make this comparison, it was chosen the theme “formation of words”, topic that remained in both materials. The methodology used was qualitative. The analysis of the data had as theoretical contribution different studies, among them those involving textbook, conducted by Bunzen (2000; 2001) and Bräkling (2014) and those involving epilinguistics, whose theorists alternate between Franchi (1991), Wamser (2013) and Wamser and Rezende (2014; 2019). From the articulation of these scholars, it was possible to understand a little of the teaching-learning process through time. The results obtained point out some changes, but also some permanences. It was possible to identify more flexibility of exercises, more interaction with students and an attempt to link the study of grammar to the text, however, despite these changes, the textbook still carries a transmissive methodology of knowledge, based on metalinguistics and with little pragmatic reflection; the text, although present in the topic, appears as a pretext to exemplify grammar.

Keywords: Textbook. Teaching-learning. Linguistic aspects. Linguistic analysis.

* Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8874-2213>. E-mail: joaopedro.bmichelato@uel.br.

** Docente no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e no PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutora em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3506-9716>. E-mail: andreiacunha@uel.br.

INTRODUÇÃO

É indubitável que o livro didático, doravante LD, concretizou-se como objeto de ensino-aprendizagem no percurso histórico da educação brasileira, consistindo em um material amplamente utilizado no ambiente escolar, disseminando uma concepção ideológica de ensino (SANTANA; MERLI, 2021).

A força que o LD representa economicamente, por exemplo, é observada na aquisição dos livros pelo próprio Governo Federal, que, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) distribuiu mais de 172.571.931¹ exemplares a 28.477.093 alunos entre os anos 2019 e 2020. Isto totalizou um investimento de R\$ 1.390.201.035,55 e retrata como o material é significativo e valorizado. Produzir um livro didático que seja adotado pelas escolas públicas é um bom investimento para as editoras, por isso, em sua produção, há diferentes agentes.

O livro didático é um material de ensino composto por múltiplos olhares e influências: há o autor, o ilustrador, o designer gráfico, os editores, os documentos legais (que determinam alguns conteúdos e abordagens), o próprio edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que faz algumas exigências, o professor que o usará em sala de aula e o próprio aluno. Por isso, o LD deve ser compreendido dentro do contexto que o permeia. Para Silva Ota (2009), o contexto sócio-histórico de construção do LD se inclinou a um cenário de deficiência na formação continuada e num forte apoio do exercício docente no LD.

Em sua primeira aparição em 1937, durante o Estado Novo, era fornecido pelo Instituto Nacional do Livro (INL). Um ano mais tarde, houve a criação de um órgão que verificava a adequação dos materiais aos documentos oficiais, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Nessa época, o ensino era algo elitizado, tanto alunos como professores vinham de classes sociais altas.

Em 1960, na época da ditadura cívico-militar, havia intenso controle do desenvolvimento dos LDs e, para reforçar essa ação, criou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Nesse contexto, havia a imagem do professor como um tipo de “técnico em educação” e “leitor de manual didático”, como apontam Horikawa e Jaridilino (2010, p. 153). Sendo assim, ele deveria trabalhar os tópicos do livro didático de maneira objetiva.

Na década de 1970, as classes sociais menos favorecidas começaram a apresentar uma grande demanda por educação. O sistema educacional brasileiro não tinha estrutura para receber esses novos alunos, faltavam professores, escolas e materiais de ensino. Tentou-se capacitar professores em cursos rápidos de formação e, como consequência disso, houve uma formação deficiente desses profissionais, com um raso embasamento teórico, resultando no início da desvalorização histórica do profissional da educação.

Foi somente em 1985 que se formou o PNLD, que, com algumas modificações, se mantém até os dias de hoje. Em sua origem, o programa preocupou-se em atender as

¹ Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acesso em 05 abr. 2023.

demandas do mercado de trabalho, visto que houve ampliação do acesso à educação pública e, consequentemente, a popularização do LD concomitante à má formação docente.

Em meio a esse cenário, o LD surgiu para auxiliar os professores a partir de roteiros, respostas e questões prontas para se trabalhar em sala de aula. A ideia era basicamente ajudar o professor a ministrar os conteúdos escolares em salas cada vez mais numerosas. O LD influencia tanto a formação discente como a atuação docente. Para muitos estudantes, é o único material de leitura disponível; para muitos professores, o único auxílio, por isso saber como ele está estruturado, qual concepção de leitura dissemina e quais temas aborda é importante para compreender o que está sendo trabalhado em sala de aula.

O livro didático tornou-se o instrumento mediador da aprendizagem mais popular no Brasil. Tal constatação foi evidenciada em diferentes estudos, entre eles Freitag (1993), Silva Ota (2009), Lajolo (1996) e Bunzen (2001) e outros. Para Lajolo (1996), o livro didático se consolidou como um instrumento de prática pedagógica próprio da cultura escolar, tornou-se um “apoio” para o trabalho do professor em diferentes áreas do conhecimento. Em alguns casos, mais do que um “apoio”, tornou-se essencial para o desenvolvimento da aula.

A importância do LD passa a ser tão grande que o Ministério da Educação (MEC) reconheceu-o como um verdadeiro manual a ser seguido em sala de aula. Logo, o professor deixou de ser um dos protagonistas do ensino e passou a ser dependente do LD, não só para ensinar aos alunos, mas também para sua própria capacitação profissional.

Devido à expansão gradual do ensino público, recorreu-se a métodos repetitivos e voltados à memorização. Horikawa e Jaridilino (2010, p. 153) afirmam: “o populismo democratizou a clientela, mas deformou o método; viabilizou a inserção da população no sistema de ensino, mas não garantiu a qualidade na formação”. Por conta da focalização do LD do processo de ensino aprendizagem, houve o estabelecimento de dependência do material, o que contribuiu para a formação de menor qualidade dos jovens alunos. Esta dependência resultou, no decorrer do tempo, em uma diminuição de autonomia do professor em seu trabalho.

Com isso, tem-se a subordinação do professor ao LD, visto que a democratização da educação desencadeou aumentos na carga horária e diluiu a qualidade da formação docente. Foi possível ver, com essas demandas, cursos rápidos de formação que buscaram suprir a insuficiência docente, “provocando uma formação profissional deficiente, resultado da falta de embasamento teórico, o que foi ocasionando a desvalorização do/a profissional da educação”. (SILVA OTA, 2009, p. 213)

Os conteúdos teóricos, por consequência, teriam aplicação logicamente submetida a uma perspectiva transmissiva de conhecimento, já que o professor, em contexto menos favorecido, foi figurativamente trocado pelo LD.

Devido à importância atribuída ao LD no ensino de língua portuguesa, é preciso compreender como os conhecimentos linguísticos são tratados nesses materiais. Para Bräkling (2014), sua carga de conteúdo e metodologia pouco proveitosa foram apontadas

no início do atual século. Em meio a épocas distintas e a abordagens diferenciadas em potencial, torna-se instigante a ideia de como o LD tratou a gramática em diferentes momentos, tendo em mente a maneira com a qual a evolução se construiu conforme o tempo e quais seriam as repercussões desse tipo de reflexão.

Para melhor discutir essa temática, este artigo foi dividido em cinco partes, no próximo item, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a análise. No terceiro tópico, retomamos algumas reflexões sobre o livro didático. No tópico quatro, faremos a comparação entre os dois livros didáticos e, para finalizar, apresentaremos as nossas conclusões.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção é destinada a discutir os procedimentos metodológicos empregados na coleta de dados realizada neste artigo, mas primeiramente é importante destacar que ele é fruto de uma pesquisa que tem como foco o livro didático e o seu papel na formação discente e docente. Há diferentes definições para a pesquisa na área da linguagem, mas optamos pela explicação dada por Chizzotti (2003). Para o autor, a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e a ele próprio. Com essa finalidade, recorre a diferentes estratégias, entre elas à observação e à reflexão sobre os problemas. A pesquisa pode ter diferentes abordagens, nós optamos pela qualitativa, uma vez que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), ela é indicada quando se procura entender e interpretar os fatos inseridos no contexto social no qual ocorrem.

Dentro do amplo leque de possibilidades das pesquisas qualitativas, optamos pelo estudo de caso, esta escolha ocorreu por ele ser “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39).

A escolha por esses dois livros didáticos ocorreu por acreditarmos que a maneira como os livros abordam o ensino em cada época está relacionada ao seu contexto, dessa forma é importante analisar o que permanece e o que se modifica de uma obra para outra.

Esta pesquisa qualitativa teve como foco a comparação de dois livros didáticos de diferentes épocas, ambos destinados ao mesmo público – estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental –, *Português Curso Ginásial 3* (ROLIM; MAGALHÃES, 1969), a ser chamado neste artigo de LD1, e *Tecendo linguagens: língua portuguesa* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018), a ser chamado de LD2.

Os dois livros apresentam muitos tópicos curriculares. Para fazer esta análise, escolhemos um, o tópico “formação de palavras”, esta escolha foi motivada pelo interesse dos autores em analisar como a gramática era e é trabalhada nos livros didáticos. Além disso, este estudo integra um projeto maior, no qual outros pesquisadores discutem diferentes aspectos dos mesmos materiais. Analisaremos como esse tópico foi estruturado nos dois livros e os exercícios propostos.

A TEORIA: O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

OLD deve fornecer forma e conteúdo condizentes com as demandas da sociedade. Em se tratando de ensino de língua portuguesa, é esperado que haja desenvolvimento proveitoso, contextualizado e interativo de habilidades como leitura, escrita, interpretação, entre outras. Assim, a gramática precisaria ser um campo provedor dessas competências, porém a realidade não aparenta estar em tal caminho. Neste estudo, utilizamos o termo gramática, uma vez que ele está consolidado na cultura escolar, bem como na acadêmica. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) utiliza-o em alguns momentos, embora tenha nomeado o eixo como Análise Linguística/Semiótica. A nova nomenclatura não tem se mostrado articulada, em sua prática, com o que é previsto no documento, havendo manifestação das concepções tradicionais da gramática em si. A BNCC, no caso, assume que esse eixo

Coenvolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80).

Entre concepções variadas, cabe refletir se, de fato, houve evolução significativa que permitiu direcionamento a competências pragmáticas, a efeitos de sentido e a consideração da situacionalidade. Sobretudo, cabe investigar se as concepções modernas e interacionistas entram em jogo no trabalho com o LD e o quanto estariam presentes. Já apontado em estudos, ressalta-se que

Podemos observar que a sistematização e a abordagem dos aspectos, tanto gramaticais como textuais, vão depender da concepção de língua, linguagem, gramática e ensino dos autores dos livros. Essa investigação nos mostrou que já existem livros baseados nas teorias sociointeracionais”. (BUNZEN, 2000, [p. 6]).

Na perspectiva da Análise Linguística, Mendonça (2007) aponta que o ensino de gramática tradicionalmente tem lidado com o reconhecimento daquilo que é considerado exótico ou erudito, com enfoque no reconhecimento e na reprodução de saberes. A autora destaca, portanto, que a Análise Linguística, a fim de suprir as lacunas deixadas pelo ensino meramente metalinguístico, levaria em conta premissas voltadas à articulação de métodos com questões de leitura e escuta de textos; e de produção de textos, tanto escritos, quanto orais. Por conseguinte, a inserção da Análise Linguística (AL) nas práticas escolares deve levar em conta que “a avaliação da prática de AL deve considerar a construção de competências e habilidades de linguagem, o que não pode ser atingido por meio de avaliações pontuais, que enfoquem apenas ou principalmente aspectos estruturais e normativo”. (MENDONÇA, 2007, p. 103).

Com o trabalho adequado às questões ligadas a condições de produção e compreensão de textos, é inegável que exista uma ascensão da ideia de que o aluno deve desenvolver suas competências comunicativas. Assim, deve estar apto a interpretar e

construir textos, orais e escritos. Em situações de comunicação, há claramente contextos variados, cujas características oscilam entre: condições formais e informais; corriqueiras e não corriqueiras; ensaiadas e improvisadas; e assim por diante. Portanto, em meio à heterogeneidade de variáveis em jogo, o uso da linguagem deve sempre estar orientado rumo à dinamicidade no dia a dia. Isto significa que a criatividade e seu estímulo são fatores inerentes à comunicabilidade satisfatória, permitindo pensar na passagem da gramática tradicional para uma “gramática contextualizada”. Em relação a esse desenvolvimento vinculado ao ensino, Franchi (1991, p. 35), ao discorrer acerca da Análise Linguística, afirma que ela “é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos”.

Diante da concepção zelosa da linguagem, o paradigma de uma nova conduta no ensino de gramática cria sinergia com a premissa do Interacionismo Sócio-Discursivo, pois a construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais é resultado de um processo segundo que se aplica progressivamente às capacidades de pensamento, as quais são, desde seu início, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem. (BRONCKART, 2006, p. 11).

A realização satisfatória e plena da comunicação se faz possível com as duas vertentes: a teoria interacionista e a prática da atividade linguística. Ao articulá-las, constrói-se aplicabilidade no ensino e na aprendizagem, visto que se trata de uma contemplação de situações verossímeis, suscetíveis à realidade do aluno enquanto sujeito ativo, posicionado em sociedade. Considera-se fundamental, portanto, que o conhecimento não fique restrito ao ambiente escolar, mas que possa ascender a outras áreas e contextos, de maneira que a aplicabilidade se torne recorrente e significativa à vida do estudante. Para isso, é possível pensar que se deve

renovar o ensino da língua materna, deixando de lado a pretensão de ensinar a língua para seus próprios falantes, e passar a ensinar os falantes a refletir sobre ela e usá-la de modo mais competente. Assim, propomos um trabalho que articule língua e linguagem, fazendo do livro didático um meio de levar o aluno a uma reflexão metalinguística relevante, e não a um fim em si mesmo. Um trabalho em que a oralidade, por meio de exposição do pensamento e do esforço para materializá-lo, seja um dos caminhos para o aprendizado da língua. (WAMSER; REZENDE, 2014, p. 786).

Nesse sentido, surge a ideia da epilinguística, atividade que toca os elementos mais concretos e sensíveis em relação à linguagem utilizada pelo sujeito. Firma-se, basicamente, a articulação da criatividade com uma noção prévia à metalinguística no ensino de língua.

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes

aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. (FRANCHI, 1991, p. 36).

A exequibilidade da epilinguística não exclui a abordagem da metalinguística; a primeira, na verdade, prepara para a segunda. Isso concede caminho para uma sinergia entre as atividades, fornecendo estímulo ao repertório do estudante de Língua Portuguesa. As “atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas se dão em articulação, a partir da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem nas práticas de análise linguística dialógica” (POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1092). Permite-se, assim, a linguagem concreta como ponto de partida nas atividades didático-pedagógicas, com encaminhamento para aquilo que é abstrato – da epilinguística para a metalinguística.

Dessa forma, o exercício de atividades epilinguísticas leva em conta o que é mais palpável aos alunos, podendo assim considerar o que está diretamente próximo a eles, levando em conta suas maneiras particulares de fala/escrita, atentando-se a processos de identidade e de conhecimento prévio, com reflexão para múltiplos efeitos de sentido (WAMSER; REZENDE, 2019).

A análise desses conceitos, diante dos aportes teóricos supracitados, vai ao encontro com um apontamento feito por Wamser (2013, p. 162): “Não estamos advogando a favor do total abandono ao livro didático e ao ensino da gramática enquanto norma, nosso interesse, pelo contrário, é sugerir uma nova abordagem a esses materiais, que os tornem melhor aproveitados”.

Diante disso, cabe analisar como os livros didáticos modificaram-se ao longo do tempo e como o ensino de gramática foi construído. Assim, será possível compreender que mudanças ocorreram e qual o atual status do conteúdo estabelecido, com intenção de verificar que alterações de elementos e circunstâncias – caso existam – poderiam ser complementadas, reforçadas, enfatizadas ou substituídas.

A PRÁTICA: COMO O LIVRO DIDÁTICO ABORDA O TÓPICO FORMAÇÃO DE PALAVRAS

A fim de analisarmos os livros didáticos selecionados, precisamos compreender o contexto sócio-histórico em que cada um foi produzido. O LD1 foi utilizado num momento histórico ditatorial no Brasil. Nesse contexto, ele era controlado explicitamente pelo Estado, que avaliava seu conteúdo para que então pudesse ser comercializado. Os livros didáticos produzidos nesse momento evidenciavam as técnicas de ensino da época, como as instruções programadas e os estudos dirigidos (FILGUEIRAS, 2015).

Já o LD 2 foi produzido num momento em que a concepção de língua adotada pelo PNLD era interacionista, desta forma, a língua sempre deveria estar vinculada aos contextos e condições de produção, devendo levar em consideração os diferentes sentidos por ela assumidos em diversas situações sociocomunicativas.

No LD1, há duas divisões: uma destinada ao estudo do texto, majoritariamente literário, e outra destinada ao estudo da língua, apresentado na parte denominada “Índice das Matérias”, uma parte não dialoga com a outra. O tópico escolhido para essa análise

“Processo de formação de palavras” é desenvolvido em seis páginas, sendo duas destinadas a exercícios.

Observou-se que o tópico “Processos de formação de palavras” é introduzido com definições e exemplificações dos processos de composição e de derivação. Não houve exploração de recursos pragmáticos e não houve utilização de textos ou conceitos que ilustrem ou complementem o conteúdo em questão. Vale ressaltar que há distinção entre “definir” e “conceituar”, visto que o ato de conceituar consiste em “um processo que, necessariamente, pressupõe análise, que pressupõe comparação” (BRÄKLING, 2014, p. 220). Dessa maneira, não houve de fato conceituação, com ponderações, curiosidades ou discussões acerca da utilização dos afixos, no caso. O livro apresenta definições.

Notou-se uma listagem numerosa de exemplificações, alternando entre representações dos seguintes itens e subitens, organizados especificamente da seguinte maneira:

Quadro 1: Estrutura do tópico curricular “Formação de Palavras” – LD1

A composição		
A derivação	Prefixal	Principais prefixos latinos
	Sufixal	Principais sufixos formadores de substantivos
		Principais sufixos formados de adjetivos
		Sufixo formador de advérbio
		Principais sufixos formadores de verbos
	Derivação parassintética	
	Hibridismo	
	Prefixos gregos	Relação dos prefixos gregos
		Correspondência entre prefixos gregos e latinos

Fonte: Rolim e Magalhães (1969, p. 117).

Nenhum item sobre variação linguística foi identificado, todo o trabalho realizado está voltado para o atendimento à norma-padrão da língua.

Foram apresentados sete exercícios. Os exercícios, essencialmente objetivos, preocuparam-se com a comparação de afixos gregos e latinos, além da memorização do significado de cada morfema variável, todos os exercícios partem da análise morfológica, sem proporcionar nenhuma reflexão com o contexto ou texto nos quais estes afixos circulam. Desta maneira, o tópico se constituiu de forma a indicar um ensino de gramática pautado na memorização e na metalinguística, sem direcionar o aluno a competências pragmáticas.

No caso do LD1, a formação de palavras foi praticada de acordo com os seguintes exercícios:

Figura 1: Exercício nº 83 do LD1

EXERCÍCIO N.º 83

Preencha as lacunas conforme a numeração do sentido dos prefixos:

- | | |
|----------------|-----------------------|
| () objeto | 1 — separação |
| () decompor | 2 — em torno de |
| () ambidestro | 3 — negação |
| () prefácio | 4 — anterioridade |
| () inóspito | 5 — posição contrária |
| () circulação | 6 — duplicidade |

Fonte: Rolim e Magalhães (1969, p. 118).

Os exercícios parecem automáticos, estão centrados na palavra, não buscam relacionar o tópico trabalhado ao contexto do estudante, nem tampouco a um texto.

Figura 2: Exercício nº 88 do LD1

EXERCÍCIO N.º 88

Dê os prefixos latinos correspondentes aos prefixos gregos empregados nas palavras:

- | | |
|-----------------|---------------|
| 1 — hemisfério | 6 — anfíbio |
| 2 — sinfonia | 7 — anônimo |
| 3 — eutanásia | 8 — hipótese |
| 4 — hipertrofia | 9 — dissílabo |
| 5 — diagonal | 10 — antídoto |

Fonte: Rolim e Magalhães (1969, p. 123).

Essa automatização acontece nos livros destinados ao ensino da língua portuguesa, pois há uma carência muito grande em se trabalhar a textualidade e uma preocupação excessiva em apenas cobrar a gramática sem atrelá-la a uma construção de sentido, Bagno (1999) chega a destacar o que ele chama “obsessão terminológica”, que dominou o ensino durante muitos anos (e que ainda tem seus resquícios), porque falta uma concepção clara do que é língua: para a maioria dos livros didáticos, “saber as nomenclaturas gramaticais é conhecer a língua”. Assim, o LD de Língua Portuguesa peca por não estimular a interpretação do aluno a partir da construção da textualidade, do sentido e dos mecanismos do dizer.

Percebeu-se que a difusão dos tópicos do LD1 teve como contrapeso a concisão nos seus próprios exercícios. Evidente que o contexto de produção dos dois livros também determina diferenças gráficas facilmente perceptíveis, o livro da década de 1960 era em preto e branco, com algum colorido apenas na capa, sem imagens e com uma organização linear e sóbria.

Quanto ao LD2, o tópico “Formação de Palavras” foi desenvolvido em três páginas, com quatro exercícios que se subdividiam em algumas atividades. O tópico tem início com um texto que visa explorar o processo de formação de algumas palavras:

Figura 3: Apresentação do tópico “Formação de Palavras”

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Estrutura das palavras

1. Releia o trecho a seguir extraído do texto “Palavra”.

A palavra sono **dorme**. A palavra tempo **passa**. A palavra fogo **queima**. A palavra faca **corta**. A palavra carro **corre**. A palavra palavra **diz**. O que **quer**. E nunca **desdiz** depois. As palavras **têm** corpo e alma, mas **são** diferentes das pessoas em vários pontos. As palavras **dizem** o que **querem**, **está dito** e pronto.

porque as palavras que correspondem ao termo *absoluta* serão mais comuns e, até mesmo, farão referência à sonoridade da palavra.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 21).

A estruturação do capítulo mescla atividades e explicação sobre o conteúdo desenvolvido e, assim, foi vista a seguinte sequência de itens: exercícios; “Estrutura das palavras”; exercícios; “Formação de palavras: composição por aglutinação e por justaposição”; exercícios (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 21).

Nesse sentido, é perceptível que a organização dos elementos do conteúdo, entre agrupamentos, ramificações e outras formas de topicalização, foram construídas distintamente nos dois livros didáticos: o LD1 apresentou tópicos numerosos, enquanto o LD2 evidenciou concisão.

A fim de comparar de maneira prática a organização dos conteúdos dos dois LDs, foi possível levar em conta a maneira com a qual os exercícios foram diferentemente tratados nos materiais. No LD2, além da concisão em seus tópicos, seus exercícios exibiram-se de maneira mais difusa, intercalando exercícios, textos e definições dos tópicos trabalhados. Dessa forma, a exposição de conteúdo propriamente teórico e de seus respectivos exercícios mostrou-se distinta entre os materiais analisados.

Ademais, cabe destacar que os exercícios organizaram-se de forma alternada à teoria, de modo que os conceitos estivessem intercalados entre momentos propriamente voltados às atividades.

Figura 4: Exercícios do LD2

a) Reproduza o quadro abaixo e preencha-o com as formas verbais destacadas nesse trecho, de acordo com a conjugação verbal a que correspondem.

1ª CONJUGAÇÃO	2ª CONJUGAÇÃO	3ª CONJUGAÇÃO

1ª conjugação: passa, queima, corta, está;
2ª conjugação: corre, diz, quer, desdiz, têm, são, dizem, querem, dito;
3ª conjugação: dorme.

b) Que critério você utilizou para preencher as colunas do quadro? *Resposta pessoal.*

c) No trecho, o narrador afirma que a palavra nunca **desdiz** o que diz. Explique o que significa a palavra destacada no contexto em que foi empregada. Se não souber o significado, procure-o no dicionário. Lembre-se de localizar o sentido pelo verbo no infinitivo.
Desdizer significa negar ou retirar o que se afirma.

d) Algumas palavras da língua portuguesa são formadas pelo prefixo **des-**. Considerando o significado da palavra *desdiz*, o que você percebe em relação à função desse prefixo?
O prefixo des- pode indicar oposição, negação.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 22).

No exercício, essa leitura foi motivada pelo pedido de identificação de quais verbos grifados pertenceriam à 1ª, à 2ª e à 3ª conjugações, desenvolvendo noção quanto aos radicais e, conseqüentemente, aos afixos. Existiu nessa atividade uma premissa com potencial contemplável, relacionado ao diálogo com a prática de leitura, visto que o texto escolhido é composto por recursos criativos e condizentes com a produção artístico-literária. No trecho, utiliza-se com intensidade a figura de linguagem referente à prosopopeia (personificação), além de expressões negritadas, a serem utilizadas posteriormente no exercício. É a partir desse destaque que se percebe inicialmente a ideia de uso do texto como pretexto para o ensino de gramática.

O material trabalha com diferentes atividades, havendo discussões temáticas, com perguntas redigidas diretamente ao leitor, além de partes com a explanação propriamente dita do conteúdo, com exemplificações. Foi observado que as variadas atividades não tendem a dialogar muito entre si e isto foi corroborado pelo item “Aplicando conhecimentos”, cuja essência seria justamente colocar o que foi estudado na prática. Dessa maneira, o livro expõe um artigo de opinião e, sem estudar sua estrutura, seu meio de circulação, seu propósito ou quaisquer outros elementos situacionais, houve foco em debater brevemente sua temática e, concomitantemente, realizar exercício de identificação de casos de formação de palavras, em que o aluno deveria reconhecer morfemas específicos.

No LD2, foi notado o fato de que não é introduzido com o uso de definições, mas sim com um exercício requerendo a leitura do trecho de um texto trabalhado no material em momento anterior. Assim, notou-se um método moderno de apresentação de conteúdo, havendo destaque para uma abordagem gradativa e fluida por meio da apresentação de um exemplo que abriu espaço para o conteúdo teórico. Embora seja evidente que a teoria esteja presente nos dois livros, como se evidencia no quadro abaixo:

Quadro 2 – Composição nos LDs

LD1 – Composição	LD2 – Composição
A COMPOSIÇÃO: Consiste em produzirmos nova idéia pela união de dois ou mais radicais já existentes. Ex.: Peixe-boi, porco-espinho (substantivo + substantivo); pé-de-cabra, pão-de-ló (subs. + preposição + subst.); amor-próprio, meia-idade (subst. + adjetivo, ou vice-versa); surdo-mudo, herói-cômico (adjetivo + adjetivo); segunda-feira, mil-fóllhas (numeral + substantivo); Nosso-Senhor (pronomes + substantivo); quebra-cabeça, busca-pé (verbo + substantivo); vaivém, ganha-perde (verbo + verbo); pisa-mansinho (verbo + advérbio); A Composição pode ser: a) por justaposição: unem-se elementos que conservam a sua integridade e acentuação tônica. Ex.: pé-de-vento, sempre-viva. b) por aglutinação: unem-se elementos que perdem algo de sua integridade (sílabas, vogal), ficando um só acento. Ex.: pernalta (perna + alta), aguardente, cabisbaixo. OBS.: Há, ainda, um processo chamado conversão que consiste no emprego de uma palavra fora de sua classe normal. Ex.: “O Belja das Imagens.” “Contemplava-o com olhar diluído.” O não é uma palavra desagradável.	Composição é o processo de formação de uma nova palavra pela junção de duas ou mais palavras já existentes. A composição pode ser por justaposição e por aglutinação. A composição por justaposição ocorre quando duas ou mais palavras se unem sem que ocorra alteração de suas formas originais, separadas ou não por hífen. Exemplos: pé-de-galinha, passatempo, cachorro-quente, girassol. A composição por aglutinação ocorre quando duas ou mais palavras se unem para formar uma nova palavra ocorrendo alteração na forma original de pelo menos uma delas. Exemplos: planalto (plano + alto), embora (em + boa + hora).
Fonte: Rolim e Magalhães (1969, p. 113).	Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 22).

Como é possível perceber, os dois livros apresentam a definição do que é o processo de formação de palavras. É possível afirmar que houve mudanças na estrutura dos dois livros, tanto no que se refere ao aspecto gráfico do material, como na estrutura dos exercícios, no entanto ainda há permanências, o tópico continua sendo abordado na mesma série, exercícios embora partam do texto ainda focam na palavra isoladamente.

A maneira como o livro estrutura os conteúdos de ensino é importante para o trabalho do professor. Nesse sentido, a adoção do LD, em relação ao professor, repercute na ideia de que “o livro didático passa a conduzir o processo de ensino: de adotado passa a adotar o professor e os alunos.” (GERALDI, 1997, p. 4).

Quadro 3: Comparação entre os livros didáticos

LD1	LD2
Definições teóricas explicitadas logo no início	Definições teóricas explicitadas após o desenvolvimento da lógica que as constitui
Ausência de conceituações/exclusividade de definições	
Exercícios sem contexto ou leitura prévia	Uso de texto como pretexto
Exercícios objetivos	Exercícios subjetivos/dissertativos (rever)
Ausência de variações linguísticas	

Fonte: os próprios autores.

Foi possível observar que houve evolução significativa da apresentação de conteúdos entre os LDs, com encaminhamento para uma conduta mais dinâmica e direcionada ao trabalho apoiado em textos, as próprias teorias do ensino avançaram. Enquanto no LD1 trabalhou-se com palavras soltas, sem a presença do texto ou do contexto, no LD2 houve progressão nesse sentido, que levou à correlação entre exercícios mais complexos e texto literário. Apesar disso, a articulação exercício-texto não se consolidou completamente, pois notou-se que o texto foi utilizado como pretexto para o ensino de língua no quesito da metalinguística, recorrendo à escolha de termos específicos para o simples reconhecimento de afixos e radicais.

Mesmo havendo uma abertura gradual às respostas dos alunos, não se percebeu consideração de competências pragmáticas. O livro modificou-se, mas não tanto quanto deveria e poderia. Nesse sentido, não houve proximidade com a ideia de criatividade na atividade linguística, conforme proposto por Franchi (1991). Assim, o que se poderia construir com rearranjos e com procedimentos de tentativa e erro, isto é, com abordagens de tendência lúdica e de caráter mais concreto, não se apresentou.

Portanto, diante dos aspectos expostos e discutidos, verificou-se que não houve atividades epilinguísticas; elas não se apresentaram nem no LD1, nem no LD2. Isto significa que ambos se caracterizam pelo ensino tradicional de gramática, firmado na

metalinguística. Embora os dois livros didáticos estejam separados por quase cinquenta anos, o ensino de gramática se manteve predominante, mesmo que o último tenha sido publicado após a BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise feita, é inegável o fato de que houve mudanças no livro didático ao longo dos anos, no entanto a ênfase na gramática se manteve. Ao lidar com o livro *Português Curso Ginásial 3*, já era esperado que existisse uma conduta fundamentada na concepção metalinguística. Sabe-se que há atualmente uma perduração dessa vertente na opinião pública acerca dos estudos da linguagem: estudar Língua Portuguesa, para muitos, seria concentrar-se em práticas de memorização, com direcionamento à ortografia e a normas que excluem variações. Não se deve negar a importância da metalinguística ou das normas padrão e culta; porém, nota-se que a concepção que orienta o livro de 1969 vai de encontro à perspectiva do contexto sócio-histórico do país naquela época, atrelada à ditadura militar. A visão de uma pedagogia tecnicista e que contempla práticas controladas, rígidas e submissas ao imperativo com certeza influenciaram as formulações dos materiais didáticos daquela época.

Com isso, é compreensível que tenha havido inércia na elaboração de materiais voltados a uma visão mais epilinguística no ensino da gramática. Dessa maneira, vale ressaltar que os efeitos retroativos do ensino-aprendizagem promovidos pelos processos seletivos têm mantido uma concepção voltada a aprender justamente aquilo que é tido como “certo”. De acordo com Scaramucci (2004, p. 204), esses certames conseguem manter uma tradição forte do aspecto normativo no campo de Língua Portuguesa.

Em contrapartida, o livro *Tecendo Linguagens*, de 2018, evidenciou a tentativa de uma abordagem mais pragmática, nele foi possível observar aproximações com competências de cunho pragmático, porém não totalmente imersas na discursividade. Evidenciou-se que a questão normativa possui prioridade no ensino; há uma evolução interessante e muito bem-vinda, porém é cabível explorar mais recursos do campo da Análise Linguística propriamente dita, em consonância com as premissas da BNCC.

Assim, em meio à modernidade e a novas linguagens que se renovam todos os dias, é fundamental manter uma investigação reflexiva e crítica quanto aos materiais e métodos utilizados para o ensino de português na educação básica.

O professor, mesmo que queira, não consegue ir muito além das aulas determinadas pelo sistema: primeiro, a escola não disponibiliza outros materiais; segundo, as avaliações externas, na maioria das vezes, são feitas por outros sujeitos, etc. (BUNZEN, 2001, p. 44).

Com isso, frente à realidade atual e ao que vier no campo da educação, é preciso que haja reconhecimento dos conteúdos e formas com que as novas gerações terão contato; portanto, deve-se ter em mente os desafios, as oportunidades e, principalmente, as responsabilidades que entram em jogo, visto que a educação, em uma luta entre tradição e modernidade, necessita de um diálogo com uma práxis comunicativa, interativa, criativa

e, por fim, centrada em competências pragmáticas que propiciem significação às vidas dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico* - o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2008.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “que rio é este pelo qual corre o Gânges?”. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 211-252.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BUNZEN, Clécio. O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos. *Ao Pé da Letra*, [s. l], v. 2, n. p., 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra/article/view/230976>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- BUNZEN, Clécio. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. *Ao pé da letra*, v. 3, n. 1, p. 35-46, 2001. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra/article/view/231468/25571> Acesso em: 09 mar 2023.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista portuguesa de educação*, 2003, v. 16, n. 2, p. 221-236.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. *História da Educação*, 2015, v. 19, p. 85-102.
- FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991.
- FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. *O livro didático em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GERALDI, João Wanderley. *Concepções de linguagem e ensino de português*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- HORIKAWA, Alice Yoko; JARDILINO, José Lima. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. *Revista Lusófona de Educação*, [s. l], v. 15, p. 147-162, 2010. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/5309/1/ARTIGO_Forma%C3%A7%C3%A3oProfessoresLivro.pdf?msclkid=2a78e8ffcfa811ecb49a24d8bb254432. Acesso em: 20 abr. 2023.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, p. 1-9, 18 jan. 1996.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Análise lingüística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-110.

- OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 8º ano*. 5. ed. Barueri: Ibep, 2018.
- POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1059-1098, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590/pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.
- ROLIM, Horácio.; MAGALHÃES, Jorge. *Português-Curso Ginásial 3*. 16. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1969.
- SANTANA, Andreia Cunha Malheiros; MERLI, Rafaela Cristine. O ontem e o hoje na construção do livro didático de português. *Signum*, Londrina, v. 24, n. 2, p. 28-42, 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/43362>. Acesso em: 02 abr. 2023.
- SILVA OTA, Ivete Aparecida da. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. *Educar em Revista*, v. 25, n. 35, p. 211-221, 2009.
- SCARAMUCCI, Matilde V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 203-226, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/PpG6gN9pbJVhVbhWB6JWZkw/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- WAMSER, Camila Arndt; REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística em sala de aula: uma proposta possível. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 774-787, 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/480>. Acesso em: 01 abr. 2023.
- WAMSER, Camila Arndt; REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística: um caminho para o trabalho com as operações de linguagem no ensino de língua materna. *Revista ECOS*, [s. l.], v. 26, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4161>. Acesso em: 02 abr. 2023.
- WAMSER, Camila Arndt. *Atividade epilinguística em sala de aula: as interpretações naturais feitas pelos alunos*. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Curso de Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/99358>. Acesso em: 04 abr. 2023.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.