

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO ¹

Mirian Schröder *

RESUMO: Neste artigo, recuperamos a história da instituição da língua portuguesa como disciplina curricular brasileira com o intuito de discutir como foram feitas as escolhas de conteúdo a ser ensinado, como se deu a eleição das concepções de língua e observar o papel dos livros didáticos nesta história. O caráter histórico deste texto é determinado pela retomada da constituição da disciplina de língua portuguesa na grade curricular brasileira, pelo esboço do contexto social, político e cultural em que isso se dá, pela relação deste fato com a evolução dos estudos linguísticos e pela configuração dos livros didáticos publicados no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; língua portuguesa; livro didático.

ABSTRACT: In this article, we recuperate the history of the Portuguese language institution as a Brazilian curricular discipline, aiming to discuss how the choices of the subjects to be taught were made and how the election of the language's conception took place, and to observe the role of textbooks in such a history. The historical character of this text is determined by the recollection of the Portuguese language discipline's constitution in the Brazilian curriculum, by the outline of the social, political and cultural context in which this takes place, by the relationship of this fact with the evolution of the linguistics studies, and by the configuration of the textbooks published in Brazil.

KEYWORDS: teaching; Portuguese language; textbook.

SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas. (Alain Choppin)

Com a recuperação da história da instituição da língua portuguesa como disciplina curricular brasileira, este artigo pretende discutir como foram feitas as escolhas de conteúdo a ser ensinado (primeiramente o conhecimento *sobre* ou *da* língua, na sequência o *uso* da língua com enfoque na comunicação e, por fim, a escrita, a leitura e a oralidade exploradas de

¹ Trabalho integrante da Mesa “Ensino de língua portuguesa: questões textuais e discursivas”, apresentado durante a I Semana Acadêmica de Letras – Ensino, língua e literatura da UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul).

*Doutora em Letras e docente da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

modo social, histórico e interacional); como se deu a eleição das concepções de língua (como sistema e expressão estética, como comunicação ou como discurso); bem como observar o papel dos livros didáticos nesta história, uma vez que “no conteúdo dessas obras se encontra um dos mais surpreendentes e reveladores capítulos da história do ensino no Brasil.” (PFROMM NETTO et al, 1974, p.154).

Perceptível será, no desenrolar deste texto, que tanto o contexto social, político e cultural quanto a evolução da Linguística são fundamentais na constituição da disciplina em foco, como também na história dos materiais didáticos nela empregados.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O DESENVOLVIMENTO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Ao explicar a natureza e os objetivos da disciplina de língua portuguesa, considerando a história de constituição desta disciplina, Soares revela como se dá sua inserção no currículo escolar a partir dos anos 50 do século XVIII. Segundo a autora, até esse período,

[...] não havia nem condições *internas* ao próprio conteúdo – que ainda não se configurava como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos – nem condições *externas* a ele – seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural – para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular. (2002, p. 159, grifos da autora).

Quanto à realidade escolar, é preciso considerar que, até fins do século XVIII,

[...] os letrados não eram mais que 2% das populações europeias ², percentual que devia dominar do oriente ao ocidente europeu [...] é de crer que o Brasil tivesse um quarto do percentual de letrados em comparação com Portugal: este devia contar com 80 mil letrados (e uma notável disponibilidade de livros, tanto de tradição manuscrita, quanto impressa), enquanto o Brasil teria 20 mil (com notável indisponibilidade de livros, pois os livros trazidos da “transmigração” da família real esperaram muito tempo para serem reorganizados). (HOUAISS, 1985, p. 96).

² Todas as citações seguem o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990, por Portugal, Brasil, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e, posteriormente, por Timor Leste. No Brasil, o Acordo foi aprovado pelo Decreto Legislativo nº54, de 18 de abril de 1995.

É por intermédio do Marquês de Pombal, especificamente das reformas implantadas por este no ensino de Portugal e de suas colônias, que a língua portuguesa se consolida no Brasil por meio de “um ordenamento jurídico e administrativo em que a língua portuguesa passa a ser obrigatória, proscrevendo-se o uso de quaisquer outras línguas” (HOUAISS, 1985, p. 94), sendo incluída e valorizada na escola. Salienta-se que estas medidas foram geradas no intuito de fazer da nação portuguesa um Estado progressista à altura das demais nações europeias, de modo a tirá-la do atraso cultural e econômico em que submergia desde o domínio espanhol, quase há dois séculos, para assim chegar à modernização. Ou seja, esta medida ocorre em consequência da necessidade de concentração de riqueza, para que Portugal pudesse dar o próximo passo ao Mercantilismo, à industrialização capitalista.

No caso brasileiro, a inclusão tardia da disciplina no currículo escolar resulta da convivência linguística entre o português, a língua geral e o latim durante alguns séculos. Das reformas pombalinas até o século XIX, a língua portuguesa era trabalhada como ferramenta acessória ao estudo do latim, tendo em vista que era considerada vulgar e serviria apenas de instrumento para o ensino da gramática latina. Somente com a perda do uso e valor social do latim, a gramática do português ganha autonomia. (SOARES, 2002).

De 1759 até a criação da rede de ensino, tem-se uma primeira rede leiga destinada à classe alta. “Houve pessoas avulsas que deram aulas privadas, de vária natureza, como preceptores, a filhos-família, o que se estende até inícios do século XX.” (HOUAISS, 1985, p. 131-132). E as avaliações negativas acerca desta nova realidade escolar são bastante categóricas, seja pela desorganização, seja pelo amadorismo (FREIRE, 1989).

A medida pombalina, de abolir o ensino religioso, substituindo-o pelo ensino laico, é avaliada por Freitag, Costa e Motta (1997) como tresloucada, visto que, com o vazio absoluto, houve o desmoronamento de todo o sistema de ensino. Este vazio concretiza-se em números: “a expulsão dos jesuítas teve como consequência imediata, além da desintegração do ensino, o fechamento, no Brasil, de 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários. [...] A expulsão dos regulares da Companhia de Jesus atingiu 122 padres.” (NISKIER, 1996, p. 58).

Somente em 1871, por decreto imperial, é criado o cargo de “professor de português” e, segundo Pfromm Netto et al (1974, p. 191), “vários estudiosos apontam esse decreto como o marco inicial do ensino oficial da língua vernácula.”

Neste contexto, a maioria esmagadora da população brasileira ³ não

³ Até o final do século XIX, 70% (setenta por cento) da população brasileira ainda era analfabeta (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

sabia ler nem escrever, todavia o analfabetismo não era uma preocupação da educação republicana no Brasil. Esta questão emerge apenas com a reforma eleitoral de 1882 (Lei Saraiva) quando é derrubada a barreira de renda e proibido o voto do analfabeto, portanto emerge como uma questão política, não como uma questão econômica que associasse alfabetização e **trabalho ou produção (PAIVA, 1990).**

A trajetória do ensino de língua portuguesa, do século XIX até os anos 1940, é delineada por Razzini (2010), a partir de estudo da legislação do nível secundário, dos programas de ensino e dos manuais didáticos do Colégio Pedro II (escola secundária padrão da elite brasileira). A autora divide este período em quatro fases:

1. Primeira fase (1838 a 1869): a disciplina era restrita ao primeiro ano e contemplava o estudo da gramática;
2. Segunda fase (1870 a 1889): a disciplina passa a ser trabalhada nos três primeiros anos e a fazer parte dos exames preparatórios, como consequência há aumento de carga horária e de conteúdo; nesta fase autores portugueses e brasileiros são trabalhados e há indicação de mais seletas que gramáticas;
3. Terceira fase (1890 a 1930): é regulamentada a precedência do exame de português sobre as demais disciplinas, aumenta-se a importância da disciplina e esta absorve alguns conteúdos de Retórica e Poética, a literatura é conteúdo meramente decorativo e a gramática volta a ser o foco;
4. Quarta fase (1931 a 1944): são características deste momento: a incorporação definitiva da literatura ao currículo escolar, o fim dos exames preparatórios e a exigência de conclusão de ensino secundário. Com a criação do Conselho Nacional Educação (1931) e da Comissão Nacional do Livro Didático (1938) tem-se o fim da hegemonia do Colégio Pedro II.

A partir da década de 1930, firma-se o novo controle do Estado sobre a educação secundária e sobre os livros didáticos. De acordo com Razzini (2010, p.56):

A Reforma Capanema de 1942 e 1943 estendeu o ensino de Português para as últimas fases do secundário, que passou a ser chamado de 2º Ciclo, dividido entre Clássico e Científico. Nas primeiras três séries do secundário, foi introduzida a leitura patriótica, deslocando a leitura literária para as últimas séries, em que se estudava Português, mas principalmente história da literatura brasileira e portuguesa.[...] O ensino do vernáculo (gramatical e literário) sob orientação lusitana, centrado no bem falar e no bem escrever dos modelos tradicionais da leitura literária, sobreviveria na escola secundária brasileira até o final da década de 1960, dificultando a entrada de escritores modernistas nos livros didáticos.

Com as transformações ocorridas a partir da década de 50 do século XX, em termos de público-alvo escolar e professores, o ensino-aprendizagem de português também é alterado. Inicialmente estudavam-se as regras gramaticais, dado que o público escolar, os “filhos-família”, nas palavras de Houaiss (1985, p. 94), falava a variante padrão e tinha condições de estudar sobre a língua. Este público, econômica e socialmente privilegiado, era o único com acesso à escola e ao qual cabiam a aprendizagem da gramática da língua portuguesa e a análise de textos de autores consagrados. Neste contexto, também o professor era usuário da norma padrão e era responsável pelo preparo de suas aulas pautadas em manuais para o ensino de gramática e em antologias para a exploração da literatura.

Quanto aos livros didáticos ⁴ produzidos nas primeiras décadas do XX, havia dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos (SOARES, 2002). Nestes materiais, tornam-se patentes tanto a manutenção da gramática como conteúdo autônomo no ensino, quanto a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: “um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino.” (SOARES, 2002, p. 166).

Já nas cartilhas, a partir de 1930, aparecem as primeiras orientações ao professor e o Manual do professor é transformado em um outro livro. De acordo com Pfromm Netto et al (1974), após a segunda guerra mundial, o padrão do livro didático de português passa a apresentar, além de fragmentos textuais, orientações, exercícios, atividades, entre outros elementos que visavam a melhoria de sua qualidade.

Por volta de 1950, como dito anteriormente, a escola tem seu público-alvo ampliado: alunos de camadas populares (os filhos dos trabalhadores), além da classe média e alta (os filhos da burguesia), passam a ocupar os bancos escolares. Concomitantemente a rede escolar necessita aumentar seu corpo docente que, neste momento, já não apresenta mais a formação adequada e necessária à profissão. No intuito de sanar esta necessidade escolar, foi realizado um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores (SOARES, 2002).

Houaiss (1985, p. 132), em amplo levantamento sobre a língua portuguesa, avalia as consequências sofridas pela classe docente em virtude desta ampliação discente e do contexto político em que se dá este processo:

⁴ O Decreto-Lei nº1006, de 30 dezembro de 1938, que estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático, define, pela primeira vez, o que deve ser entendido por livro didático: “Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.” (BRASIL, 2011). Sendo estes também chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

A explosão das matrículas depois de 1964, nos vários níveis, foi concomitante com a degradação qualitativa provocada pela redução dos horários, pela sordidez da remuneração da atividade docente, pela relativa improvisação desta e pelo ambiente polêmico e suspeito em que, politicamente, o ensino se desenvolveu.

A realidade escolar e contexto sociocultural exigiam uma solução a este “despreparo” docente e, conforme Bezerra (2002), os livros didáticos surgem para suprir as lacunas de conhecimento desses professores, a ponto daqueles passarem a ser responsáveis pelas aulas destes. Geraldi (1997, p.117) também critica o reducionismo gerado pela relação professor, aluno e livro didático, segundo a qual “automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material.”

De acordo com Soares (2001b, p. 73), em seu estudo sobre a mudança na concepção do professor como leitor e como formador de leitores, verifica-se que

[...] nas primeiras décadas do século [XX], uma concepção de professor a quem bastava que o manual didático oferecesse os textos, numa antologia austera, um professor que, considerado bom leitor e conhecedor de língua e literatura, seria capaz de, autonomamente, definir uma metodologia de trabalho com textos, na sala de aula; progressivamente, e sobretudo a partir dos anos 70, uma concepção de professor a quem o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas.

Neste contexto, tem-se a ação do professor vista como facilitada pelo material didático, o que permite diminuir a remuneração, aumentar a carga horária e contratar professores com desníveis de formação e capacidade (BEZERRA, 2002). Soares (2002, p. 167) afirma que, nesta época, “se intensifica o processo de depreciação da função docente [...], o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios.”

Silva (1996, p.11), ao criticar a adoção do livro didático como um fim em si mesmo, relaciona a perda crescente da dignidade docente com o lucro notório das editoras de livros didáticos, “à expropriação das condições de trabalho no âmbito do magistério correspondeu um aumento gigantesco nas esferas de produção, da venda ou distribuição e do consumo de livros

e manuais didáticos pelo País.”

Em 1961, Fleury (p.176) já critica a anulação de professores que apenas repetiam, por comodismo ou incapacidade, os livros didáticos por eles adotados e afirma que “o livro é, em última análise, uma sugestão, não uma receita”, cujas funções consistiriam em: padronizar e delimitar a matéria; apresentar métodos e processos julgados eficientes para o ensino e colocar ao alcance dos educandos e dos professores materiais necessários à objetivação do ensino, como mapas, desenhos ou textos raros ou de difícil acesso.

Freitag, Costa e Motta (1997, p. 128) percebem a função do livro didático de modo mais dramático e afirmam que se o ensino brasileiro com livro é sofrível, sem ele, desmoronaria, visto que “tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres).”

Frente a esses dados históricos, reiteramos nossa posição em defesa do LD como instrumento legítimo que auxilia no desenvolvimento do ensino visto que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares. Assim como nos posicionamos em favor da renovação da concepção deste material didático a partir da melhoria e da consideração das condições em que é utilizado, citamos alguns exemplos: sendo o professor bem preparado e remunerado, o LD, além de estruturar o trabalho docente, passa a ser material de apoio; de acordo com a realidade escolar podem ser propostas temáticas diferenciadas, superando a tradicional divisão por séries/anos; frente à nova realidade virtual, materiais noutros formatos e suportes podem ser ofertados.

Um olhar positivo, como o nosso, sobre esta relação entre livro didático, docente e discente é elaborado por Bittencourt (2003, p. 73-74, grifos nossos) ao enfatizar que:

O livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. *Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo.* As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental.

Quanto à produção didática brasileira, ao apresentarem um quadro evolutivo do livro didático brasileiro destinado à escola primária, à aprendizagem inicial de leitura e escrita, Pfromm Netto et al (1974) revelam

que, no século XVI, o número de alunos e de professores era exíguo e os primeiros livros didáticos brasileiros são representados pelas *cartinhas* portuguesas, posteriormente denominadas cartilhas. Somente no século XVIII, é impresso o primeiro livro escolar de autor brasileiro (*Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*, de Manuel de Andrade Figueiredo, 1722).

Em relação aos pioneiros da produção didática brasileira, considerando o período de 1810 a 1910, Bittencourt (2004, p. 480) apresenta reflexões sobre os autores do livro didático e divide-os em dois grupos: “O perfil dos autores dessa ‘primeira geração’ [a partir de 1827] é o de homens pertencentes à elite intelectual e política da recente nação”, não apenas eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, como também possuíam estreita ligação com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado, pertenciam ao cenário político onde o saber era produzido e preocupavam-se com a questão da formação moral e com os textos que eram oferecidos aos jovens leitores. A partir do momento em que o ensino elementar das escolas públicas se intensifica, a segunda geração de autores passa a desenvolver seu trabalho. Este momento é marcado pelas transformações da política liberal e pela defesa do nacionalismo. Segundo Bittencourt (2004, p. 483):

Os anos 1870 e 1880 marcaram o início do crescimento escolar e o surgimento de escritores provenientes de outras esferas sociais [...] Os autores dessa geração possuíam, na maioria das vezes, experiências pedagógicas provenientes de cursos primários, secundários ou de escolas normais voltadas para a formação de professores.

Os livros didáticos, especificamente gramáticas e manuais de retórica, publicados na segunda metade do século XIX são documentos testemunhais de que o ensino da língua portuguesa no Brasil se pautava no trabalho com retórica, poética e gramática nacional (PFROMM NETTO et al, 1974), sendo que o estudo da gramática sempre antecedeu o aprendizado da retórica e da poética (e, mais tarde, da literatura), tidas como matérias mais adiantadas (RAZZINI, 2000).

Segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 121), considerando que a existência do impresso didático está vinculada à formulação de uma política educacional, à infraestrutura tecnológica e ao gerenciamento de uma política econômica, normalmente dirigida pela classe dominante, o livro didático é

[...] poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país.

Estes livros também são prova da sensível mudança quanto ao seu público:

O livro didático traz, desde sua origem, uma ambiguidade no que se refere ao seu público. O professor é figura central, mas existe o aluno. O livro didático não pode separá-los. A partir da segunda metade do século XIX passou a se tornar mais claro que o livro didático não era um material de uso exclusivo do professor, [...] mas que ele precisava ir diretamente para as mãos dos alunos. (BITTENCOURT, 2004, p. 483).

Para Freitag, Motta e Costa (1997, p. 105), do ponto de vista de uso, há três categorias de usuários ou consumidores do livro didático:

[...] o Estado, que compra o livro; o professor, que o escolhe e o utiliza como instrumento de trabalho em suas aulas; e, finalmente, o aluno, que tem no livro o material considerado indispensável para seu aprendizado nesta ou naquela área do conhecimento, num ou noutro nível de formação.

Outrossim, estes livros didáticos também revelam o *status* da autoria, uma vez que professores de vários colégios (como do Colégio Pedro II, criado em 1837 no Rio de Janeiro e considerado modelo para o ensino secundário no Brasil, do Colégio Minerva organizado e mantido na Corte, do Colégio de Valença, entre outros) foram autores de algumas das obras renomadas. De acordo com as reflexões de Bittencourt (2004, p. 489-490) sobre a questão da autoria do livro didático:

Esses primeiros autores, com maior ou menor autonomia, foram os criadores de textos didáticos que possibilitaram a configuração de uma produção nacional, com características próprias. Mesmo que a forma se assemelhasse aos livros estrangeiros, os textos escolares expressaram uma produção própria que buscava atender as condições de trabalho dos professores das escolas públicas que se espalhavam pelo país. Procuravam suprir a ausência de formação de professores, em sua grande maioria leigos e autodidatas.

Outra questão revelada nos livros didáticos é a mudança no conteúdo da disciplina português, da tríade: gramática, retórica e poética à fusão gramática-texto, ocorre de modo progressivo e é perceptível nos livros didáticos publicados nos anos 50 e 60 (século XX). Do emprego autônomo de dois manuais (gramática e coletânea de textos), passa-se, nos anos 1950, ao uso de um livro único em que há relativa autonomia alcançada graças à separação gráfica entre uma parte destinada à gramática e outra, à coletânea

textual. Já, a partir de 1960, a fusão se dá por completo e, apesar de os livros estarem organizados em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical, a gramática ainda mantém sua primazia sobre o texto (SOARES, 2002).

No início dos anos 1970, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), a disciplina de português é intensamente alterada, tanto em sua denominação (passa a *Comunicação e expressão* nas séries iniciais do 1º grau, para *Comunicação em língua portuguesa* nas séries finais desse grau e a *Língua portuguesa e literatura brasileira* no 2º grau), como nas concepções e objetivos. Nas palavras de Soares (2002, p. 169, grifos da autora):

A concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*.

De acordo com Razzini (2010, p. 56-57):

Encarado como “instrumento de comunicação” e articulado “com as outras matérias”, o ensino de Português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais textos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea pós-1922, até todo tipo de manifestação gráfica, incluindo textos de outras disciplinas do currículo, jornais, revistas, quadrinhos, propaganda, entre outros. [...] Este movimento [de leitura de textos de outras culturas que formaram a cultura brasileira] testemunhou a queda definitiva da formação clássica humanista, expressa na escola secundária pela extinção do Latim, pela perda da hegemonia da leitura literária “como pedra angular da formação” e pela substituição paulatina do ensino de Francês, pelo ensino de Inglês, estabelecendo laços culturais mais fortes com a cultura dos Estados Unidos, não por acaso, portanto, o país que financiava ou avalizava os projetos desenvolvimentistas do governo militar brasileiro.

Quanto aos objetivos, não é mais desenvolvido um estudo *sobre* ou *da* língua, o que se pretende é o desenvolvimento do uso da língua, ou seja, são objetivos pragmáticos e utilitários com vistas a instrumentalizar o aluno como emissor/receptor de mensagens competente no que tange a utilização e compreensão de códigos (verbais e não-verbais). Na visão contemporânea à implementação destes objetivos defendida por de Pfromm Netto et al (1974, p. 215), “[...] não somente os procedimentos de ensino estão sofrendo drástica revisão como também os currículos e programas

estão se ajustando aos imperativos da modernização do ensino.”

Os livros didáticos, outrora documentos testemunhais das mudanças resultantes das novas condições sociais e culturais do ensino, agora, no período militar, testemunham uma mudança resultante de intervenção. Como características reveladoras desta mudança, destacam-se: o fim da primazia da gramática; junto aos textos literários há a inserção de textos pertencentes às práticas sociais; a leitura passa a englobar o texto não-verbal e ocorre a revalorização da oralidade como forma de comunicação, não com foco na oratória. Ademais, os livros didáticos são profusamente ilustrados e coloridos, tendo em vista que, nesta época, a indústria gráfica tem grande desenvolvimento no Brasil (SOARES, 2002).

Tamanho mudança gerou críticas e protestos da mesma proporção, a ponto de, na segunda metade dos anos 80, as denominações que remetiam à comunicação serem substituídas por “português” através de medida do então Conselho Federal de Educação. Esta substituição não representa um retorno aos objetivos de outrora, na verdade ela é consequência do contexto político e ideológico em que se dá (no período de redemocratização do país) e das teorias linguísticas em desenvolvimento, portanto, a restituição da denominação da disciplina revela a rejeição da concepção de língua valorizada no período militar.

No que se refere à democratização da escola, as novas teorias linguísticas, e não mais as da comunicação, passam a intervir significativamente no ensino de português, especialmente na percepção da heterogeneidade linguística presente na sala de aula e na busca por nova postura, novos conteúdos e nova metodologia a serem empregados a partir desta realidade. Também a gramática, como entidade prescritiva, é colocada em xeque, passando-se a considerar novas concepções de gramática da língua, tanto escrita quanto falada, bem como são reformulados o conceito e os processos de aprendizagem da escrita. Outra grande contribuição destas novas teorias vem da linguística textual que, neste contexto, traz uma nova maneira de tratar o texto, a escrita e a oralidade no ensino (SOARES, 2002).

São contribuições tanto da sociolinguística, da linguística textual, da pragmática, da teoria da enunciação e da análise do discurso quanto da história, da sociologia e da antropologia da leitura e da escrita que vão trazer novas orientações para a disciplina português. Tem-se uma nova concepção de língua: “uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização.” (SOARES, 2002, p. 173).

Paralelamente a estas transformações no ensino, na profissão e nos sujeitos envolvidos, pesquisas linguísticas continuam sendo desenvolvidas e o Estado passa a intervir, por meio do Ministério da Educação (MEC),

no material didático ⁵. Apesar de a gramática ainda ser valorizada, o texto, a partir de 1980, conquista seu espaço, tornando-se a base do ensino-aprendizagem da língua materna. Se, nas décadas de 1960 e 70, a veiculação de textos típicos de diferentes esferas de circulação social (jornalísticos, publicitários, humorísticos, etc.) era a “novidade” dos livros didáticos, a partir de 1980, torna-se tendência: o texto passa a ser examinado de acordo com seu funcionamento textual e/ou discursivo, sendo tomado como objeto de uso, para a realização de atividades de leitura, produção e análise linguística. Mais tarde, passa a ser tomado como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação.

A crítica recorrente a essa perspectiva que toma o texto como objeto de uso ao invés de objeto de ensino, refere-se ao ensino preocupado apenas com as formas globais e locais, tendo em vista que

[...] esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder” [além de que] faz-se a abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas ou implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades do texto. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.9-10).

Diante de tal quadro, trabalhos sobre leitura e produção de textos esclareceram a necessidade e urgência de o texto ser trabalhado em sala de aula com enfoque em seu funcionamento e em suas condições de produção e leitura.

Essa virada passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCNs de língua portuguesa, embora já tivesse eco anteriormente em numerosas propostas curriculares oficiais estaduais [...]. Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é

⁵ Segundo Batista (2008) e Bezerra (2002, p. 43), “a relação do MEC com o livro didático vem bem antes dos anos 90: desde 1938, quando foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu condições para produção, importação e utilização do livro didático. Em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), para coordenar as ações relativas à produção, edição e distribuição do livro didático; em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passou a ser responsável pela execução dos programas do livro didático; 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o PLIDEF; em 1985, o PLIDEF foi substituído pelo PNLD, que imprimiu várias mudanças na avaliação de livro didático; e, em 1996, é iniciado o processo de avaliação desse livro, nos moldes atuais.”

forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos* ou *textuais*) como instrumento melhor que o conceito de tipo para oferecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11, grifo das autoras).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa recomenda-se que, nas aulas de língua materna, o ensino de textos (leitura/produção) seja desenvolvido com base na noção de gênero, por conseguinte, salienta-se que o professor deve trabalhar com a maior variedade possível de gêneros, especialmente com exemplares daqueles gêneros a que os educandos se encontram expostos no seu dia-a-dia e os necessários para ampliar a competência de atuação social dos alunos.

Os livros didáticos publicados a partir dos anos 1990 e que, desde 1996, passam a ser avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD ⁶) demonstram que, embora tenham recebido,

[...] nos últimos anos, maior atenção de autores e editores na direção de propostas de ensino mais responsáveis, continuam centrados nas práticas letradas da cultura da escrita, cujos resultados parecem, segundo o desempenho de alunos de Ensino Médio nas avaliações institucionais, não estar preparando os alunos para a vida cidadã – como querem os referenciais de ensino. (ROJO; BATISTA, 2008, p. 21).

No que tange à concepção de livro didático seguida pelo PNLD não há apresentação expressa de seu posicionamento, todavia, considerando os editais e seus critérios de avaliação, constata-se que o Programa compactua do modelo cristalizado de manual escolar que condiciona e organiza a atividade docente, ao selecionar conteúdos, apresentar atividades e indicar a metodologia de ensino desses. De acordo com Batista (2008, p. 49):

Essa concepção de livro didático e os materiais educacionais que dela resultam, por tudo isso, são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo. [...] Para isso, é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais.

Se, no momento atual, o MEC é o grande agente gerenciador da produção de livros didáticos no Brasil, tendo em vista que realiza o processo

⁶ O PNLD, uma iniciativa do MEC, é responsável pela avaliação, recomendação, compra e distribuição dos livros didáticos para a população escolar de Ensino Fundamental no território nacional.

de aquisição e distribuição por meio do PNLD, pactuamos do posicionamento de Batista (2008, p. 49) no que tange à necessidade de uma atuação mais incisiva do Ministério na melhoria do ensino de modo que considere o contexto educacional contemporâneo, “marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional.” E se, desde os anos 1970, o livro didático alcança papel decisivo no ensino em virtude das condições do professor e do alunado, é notório que se fortaleça e amplie a concepção deste material didático (BITTENCOURT, 2003; BATISTA; ROJO, 2008 e 2005; CHOPPIN, 2004; SCHRÖDER, 2012).

Segundo as sugestões de Batista (2002), com as quais concordamos, esta renovada concepção consideraria os novos modos de relação entre o material e o trabalho docente (mais que estruturar, o material serviria de apoio para este trabalho), bem como possibilitaria a renovação dos padrões editoriais (com foco também em temas, áreas, projetos, e não apenas nas séries/anos, também voltados ao público docente, não somente ao uso do aluno) e a diversificação enriquecida da oferta de materiais (com suportes diferenciados, com gêneros acessórios, com novas autorias).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o percurso histórico do ensino de língua portuguesa e do desenvolvimento do livro didático no Brasil apresentado neste artigo de caráter histórico, as mudanças de concepção de língua (como *sistema* e *expressão estética, comunicação* ou *enunciação*) e de conteúdo (conhecimento *sobre* ou *da* língua, *uso* da língua e o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura e oralidade associadas aos aspectos sociais, históricos e interacionais), bem como as transformações do Livro Didático de Língua Portuguesa (de antologias, coletâneas de textos e gramáticas a um material único que abrigasse textos, gramáticas, exercícios e orientações) estão profundamente atreladas aos contextos sociais, políticos e culturais em que ocorrem e à evolução dos estudos linguísticos. Como prova inconteste, temos a materialização destas mudanças nas páginas do Livro Didático que, de acordo com Batista (1999, p. 566), “[...] é um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas e revela sempre, pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade, sobre seu passado, seu presente e seu futuro.”

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 25-67.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 529-576.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.13-45.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos*. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46
- BITTENCOURT, Circe. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 69-90.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez.2004.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de Dezembro de 1938. Câmara dos deputados: legislação. Diário Oficial da União, Seção 1, 05.01.1939, p. 277 (publicação original). Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 ago. 2011.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 549-566.
- FLEURY, Sêneca Renato. *Livro didático*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XXXV, n. 82, abr./jun. 1961, p. 174-177. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B6DD53B3D-E90B-48E3-87FA-9E13288093E7%7D_n%20_82_V_35.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2011.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989. 236 p.
- FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 159 p.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. Pequena enciclopédia da cultura brasileira. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000*. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. *Pró-posições*, Campinas, v. 1, n. 2, p.7-21, jul.1990. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/2-artigo-paivav.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2011.

PFROMM NETTO, Samuel; DIB, Claudio Zaki; ROSAMILHA, Nelson. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *História da disciplina português na escola secundária brasileira*. **Revista Tempos e Espaços na Educação**. v. 4, p.43-58, jan./jun. 2010.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese em Teoria Literária. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O livro didático e a memória das práticas escolares. In: DIONÍSIO, A. P.; MUNAKATA, K.; RAZZINI, M.de P. G. *O livro didático e a formação de professores*. Simpósio 6. p. 94-102. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Saler. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.7-18

SCHRÖDER, Mirian. *Livro Didático Público Paranaense “Língua Portuguesa e Literatura”:* o professor-autor e o gênero discursivo. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal do Paraná, 2012,

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem*. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 11-15, jan/mar.1996.

SOARES, Magda. *O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor*. In: MARINHO, M. (org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2001b. p. 31-76.

SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOARES, Magda. *Que professores de português queremos formar?*. **Revista Movimento**, n. 3, p.149-155, 2001a.