

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A História do Ensino de Língua Portuguesa
nos livros didáticos brasileiros em dois
tempos: a obra de Hermínio Sargentim
(1974 e 1999)**

IONÁ VIEIRA GUIMARÃES VENTURI

Uberlândia - MG
2004

IONÁ VIEIRA GUIMARÃES VENTURI

A História do Ensino de Língua Portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Décio Gatti Júnior.

Uberlândia - MG

2004

Prof. Dr. Décio Gatti Júnior
Orientador

AGRADECIMENTOS

Eu sei muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade.

Clarice Lispector

Há muito para agradecer e há muitos para serem lembrados.

Agradeço às minhas irmãs queridas Lidônia, Domélia, Iara e Elvira, as que me fortalecem.

À Selva, minha irmã, pelo apoio e incentivo, sempre.

Aos queridos sobrinhos Grá, Katy, Maria, Hugo, Murilo, Ana Lu e Laurinha, pelo apoio e compreensão.

Ao Professor Hermínio Sargentim, por colaborar com este trabalho de forma alegre e bem humorada.

Ao meu Orientador, professor Décio Gatti Júnior pela orientação na medida certa.

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro.

DEDICATÓRIA

Aos meus dois amores:

Roberto (compreensão e amor)

Ana Clara (força, luz e amor)

Aos meus pais pela presença
mesmo que silenciosa.

Não, não tenho caminho novo.

O que tenho de novo é o jeito de caminhar.

Thiago de Mello

Caminhante, é teu rastro o
caminho, e nada mais;

Caminhante, não há caminho, se
faz caminho ao andar.

Ao andar se faz caminho, e ao olhar
para trás

se vê a senda que nunca se há de
voltar a pisar.

Caminhante, não há caminho,
senão sulcos no mar.

Antônio Machado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
A construção histórica da disciplina e do currículo escolar.....	21
1.1- A formação das disciplinas escolares	22
1.2- O currículo escolar.....	27
1.3- Considerações parciais	32
CAPÍTULO II	
O contexto histórico educacional, a trajetória da disciplina Língua Portuguesa e o livro didático no Brasil	33
2.1- O contexto político brasileiro e as mudanças no campo educacional....	34
2.2- A trajetória da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar brasileiro.....	49
2.3- Revisitando a história do livro didático no Brasil.....	59
2.4 - Considerações parciais.....	67
CAPÍTULO III	
O autor e o livro didático de Língua Portuguesa	69
3.1- O autor e os caminhos de construção do livro didático.....	71
3.1.1 - Trajetória profissional.....	72
3.1.2 - O processo de produção dos livros didáticos.....	78
3.1.3 - O Ensino de Língua Portuguesa.....	80
3.2- As obras analisadas: “Atividades de comunicação em Língua Portuguesa” (1974) e “Montagem e Desmontagem de Textos” (1999).....	82
3.2.1 - Análise do livro didático <i>Atividades de comunicação em Língua Portuguesa - 5ª série</i> . São Paulo: Editora IBEP, 1974.	
a) Estrutura e a proposta pedagógica do livro.....	85

b) Seleção de textos.....	88
c) Atividades de Leitura.....	88
d) Linguagem oral.....	89
e) Conhecimentos lingüísticos.....	90
f) Manual do Professor.....	90
Considerações	91
3.2.2 - Análise do livro didático <i>Montagem e Desmontagem de textos</i>	
- 5ª série. São Paulo: Editora IBEP, 1999.	
a) Estrutura e a proposta pedagógica do livro.....	93
b) Seleção de textos.....	95
c) Atividades de Leitura.....	97
d) Atividade de textos escritos.....	97
e) A linguagem oral.....	99
f) Conhecimentos lingüísticos.....	99
g) O Manual do Professor.....	100
Considerações	101
3.3- Mudanças e permanências: as duas obras em questão.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
MATERIAIS HISTÓRICOS.....	115
BIBLIOGRAFIA.....	116
ANEXOS	

ABREVIATURAS

COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

IBEP - Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos

FUNDEF – Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

SEF - Secretaria do Ensino Fundamental

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básica

PNLD –Programa Nacional do Livro Didático

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

MEC – Ministério da Educação e Cultura

LDB – Lei de Diretrizes e bases

USAID – United States Agency for International

ONU – Organização das Nações Unidas

IPEA – Instituto de pesquisa Econômica Aplicada

SEE-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

CENP- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

PNAE – Programa Nacional de Alimentação escolar

PLIDEF – Programa do Livro didático- ensino fundamental

SNEL – Sindicato Nacional dos editores de livro

UDN - União Democrática Nacional

O presente trabalho objetiva analisar as mudanças e as permanências que os livros didáticos de Língua Portuguesa de autoria de Hermínio Sargentim, dos anos de 1974 e 1999, apresentam em relação ao ensino da disciplina na 5ª série do ensino fundamental. Este autor produziu livros didáticos por mais de três décadas na área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Esse tempo de permanência no mercado editorial garantiu-lhe uma inserção importante na escola e o levou a acompanhar e sofrer influências das mudanças históricas ocorridas na disciplina escolar de Língua Portuguesa. Enfoca-se de modo mais específico como as obras analisadas estão organizadas em termos da estrutura e proposta pedagógica, da seleção de textos, das atividades de leitura, da linguagem oral e dos conhecimentos lingüísticos. Coloca-se em evidência também o tratamento teórico-metodológico dado pelos manuais didáticos. São evidenciadas as principais características dos livros por meio de uma leitura crítica e contextualizada.

Palavra Chave: História da Disciplina - Ensino da Língua Portuguesa – Livro didático

The present work aims at analyzing the changes and continuities brought by the Portuguese Language textbook by Hermínio Sargentim (1974 & 1979), regarding to the teaching of the discipline in the 5th grade of the elementary school.

The author has produced textbooks for more than three decades in the area of Portuguese Language for the Elementary and High School Teaching.

The time of permanence in the editorial market has guaranteed him an important insertion in the school process as well as contributed to accompany and suffer influences of the historical changes occurred in the discipline of Portuguese Language.

It is focused, in a more specific way, how the analyzed works are organized in terms of structure and pedagogic proposal, selection of texts, reading activities, oral language and linguistic knowledge.

It is also put in evidence the theoretical-methodological treatment given by didactic handbooks.

The main characteristics of the books are evidenced by means of a critical and contextualized reading.

INTRODUÇÃO

Este trabalho inscreve-se no campo de análise da História das Disciplinas Escolares. Investigam-se as mudanças e as permanências que os livros didáticos de Língua Portuguesa de autoria de Hermínio Sargentim, dos anos de 1974 e 1999, apresentam em relação ao ensino da disciplina na 5ª série do Ensino Fundamental.

É preocupação do presente trabalho investigar, analisar e explicitar como a história da disciplina está sendo tecida no âmbito escolar. Para isso o livro didático será utilizado como fonte documental. A opção pelo autor acima citado se deu pelo fato de ele vir produzindo livros didáticos de Língua Portuguesa desde a década de 1970 até os dias atuais e de ter, portanto, uma história que marcou o ensino da língua no Brasil.

Analisar o livro didático de Língua Portuguesa é, hoje, uma tarefa importante, sobretudo para os profissionais que lidam cotidianamente com um complexo e heterogêneo grupo de alunos. Os desafios teórico-metodológicos da sala de aula por mim vividos durante as décadas de 1980 e 1990, despertaram para as inúmeras indagações sobre as possibilidades e limitações do livro didático como um instrumento de trabalho no processo de ensino e aprendizagem da

Língua Portuguesa. Questionava-se na época se era possível estruturar um trabalho no ensino fundamental sem recorrer a esse instrumento e quais eram os limites e avanços dessa alternativa. Abolir os livros didáticos da sala de aula parecia uma proposta pouco pertinente para a realidade na qual se trabalhava, uma vez que para muitos alunos o manual didático se constituía em uma fonte de leitura quase exclusiva.

Entretanto, tinha-se clareza sobre a importância de o professor avaliar a qualidade do livro didático a ser adotado na escola. Entendia-se que esse era um papel fundamental a ser desempenhado pelo docente, apesar de ser uma prática pouco comum nas escolas, nos anos 1980 e até meados dos anos 1990. Além disso, era preciso repensar o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de adotar múltiplas linguagens em sala de aula, para que os alunos não ficassem restritos a uma abordagem metodológica que privilegiasse apenas o livro didático como fonte de conhecimento.

Esse desafio marcou a minha trajetória de atuação profissional no ensino fundamental, levando-me à elaboração deste trabalho. Considerando que o livro didático é uma fonte importante e significativamente utilizada nas salas de aula brasileira, no ensino da Língua Portuguesa, a pesquisa sobre esse instrumento é relevante para o contexto educacional atual.

Para responder as questões da pesquisa, analisá-las e a partir desse processo estabelecer as relações, interpretações e sistematizações, foram analisadas comparativamente as obras de Hermínio Sargentim ("Atividades de comunicação em Língua Portuguesa", publicada em 1974, e "Montagem e

desmontagem de textos", publicada em 1999, ambas pela editora IBEP). Foi realizada também, uma entrevista com o autor. A mesma aconteceu em na cidade de São Paulo, no dia 18/11/2003, em sua residência.

Esse autor produziu livros didáticos por mais de três décadas na área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e o Médio. Esse tempo de permanência no mercado editorial garantiu-lhe uma inserção importante na escola e o levou a acompanhar e sofrer influências das mudanças históricas ocorridas na disciplina escolar de Língua Portuguesa.

Nesta pesquisa colocam-se em evidência as mudanças e permanências expressas no trabalho do autor. Enfoca-se, de modo mais específico como as obras analisadas estão organizadas em termos da estrutura e proposta pedagógica, da seleção de textos, das atividades de leitura, da linguagem oral e dos conhecimentos lingüísticos. Coloca-se em evidência também o tratamento teórico-metodológico dado pelos manuais didáticos. São evidenciados as principais características dos livros, por meio de uma leitura crítica e contextualizada.

Considerando que o livro didático em muitas escolas é parte importante da composição do currículo adotado pelos professores, a análise desse instrumento em uma perspectiva histórica, proposta neste trabalho, mostra-se significativa. Como afirma Apple (1994, p. 24),

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos

e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

O livro didático é um instrumento que marca a história da disciplina escolar Língua Portuguesa, especialmente no Brasil, onde o domínio da língua materna é uma condição fundamental para a conquista e o exercício da cidadania. A aquisição de códigos e signos é que torna possível o acesso a informações, a produção de conhecimento, a construção e reelaboração de interpretações sobre o mundo e a efetivação do processo comunicativo.

Assim, o domínio da leitura e da escrita ocupa um papel importante nas discussões sobre os padrões de qualidade que se almeja atingir na escola, bem como serve para avaliar o fracasso da escola, quando esses padrões não são atingidos. Esse fato impõe ao ensino da Língua Portuguesa um grande desafio: a responsabilidade de propiciar aos alunos o acesso aos conhecimentos lingüísticos necessários à prática comunicativa nas diferentes situações sociais.

Esse desafio marca a construção histórica da Língua Portuguesa como disciplina escolar. Nos anos 1960 e início da década de 70 do século XX, o aluno, e não a escola, era o responsável pelas dificuldades de compreensão e uso de códigos da língua, pois a preocupação no campo educacional centravam-se no processo de ensino, no como ensinar e não na aprendizagem do aluno. Assim, as propostas teórico-metodológicas da época consideravam que a implementação de mudanças no modo de ensinar fosse suficiente para garantir o bom desempenho dos alunos em sua expressão e comunicação. Não se dava atenção ao fato de que, mesmo mudando o modo de ensinar, as crianças de famílias menos favorecidas social e economicamente continuavam apresentando baixo

rendimento escolar, especialmente no processo de aquisição dos conhecimentos lingüísticos.

Nos anos 1980, as discussões realizadas no âmbito das políticas educacionais visando à melhoria da qualidade da educação escolar centralizaram-se no ensino da disciplina Língua Portuguesa. O diagnóstico do fracasso da escola brasileira, evidenciado nos altos índices de evasão e repetência, era marcado, sobretudo, pela dificuldade dos alunos em aprender a ler e escrever. Isso motivou um intenso debate nas universidades e nas escolas de ensino fundamental e médio sobre a necessidade de mudanças significativas no ensino da Língua Portuguesa.

Nesse contexto de mudança, em meados dos anos 1980, o debate enfocou sobretudo o processo de aprendizagem do aluno e surgiram muitas publicações de dissertações e teses que discutiam a utilização da gramática normativa no ensino da Língua Portuguesa. Estudos realizados no campo das variações lingüísticas e da psicolingüística apontavam para constatações significativas sobre como ocorrem os processos de aquisição da leitura e da escrita. E passou-se a explicar que os alunos de famílias mais pobres apresentam maior dificuldade no domínio da norma culta pela falta de experiências com a leitura e escrita ao longo de suas vidas, sobretudo na fase anterior à escolarização. Essa convivência com a língua escrita é que aumenta a possibilidade de compreender e lidar com a língua. A vivência social com a leitura e escrita e os conhecimentos prévios tornam-se importantes elementos para o processo de ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva de análise provocou uma mudança no enfoque dado ao ensino da Língua Portuguesa na escola. O ensino da gramática como eixo norteador do trabalho e o desinteresse pela vida, experiências e aspirações dos alunos tornaram-se os principais pontos merecedores de crítica pela nova perspectiva de análise que se apresentava no contexto histórico da educação e da disciplina.

A ampla divulgação e debates em torno dessa nova “orientação” marcou o processo de reformulações curriculares das principais Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, tais como as de São Paulo e Minas Gerais, nos anos 1980. Houve uma significativa mobilização e revisão nas práticas de ensino da Língua Portuguesa, que passaram a considerar o repertório e as variações lingüísticas dos alunos. Como fruto do movimento de revisão curricular, começaram a ocorrer mudanças nos cursos de formação inicial e continuada de professores e também nos livros didáticos.

Nesse contexto, os professores que atuavam nas escolas ministrando a disciplina Língua Portuguesa passaram a enfrentar novos desafios, especialmente em relação à adoção de metodologias alternativas que ampliassem as possibilidades de os alunos construírem conhecimentos e adquirirem novas habilidades com a língua materna. Nesse cenário, os livros didáticos, que até então eram fontes quase exclusivas no trabalho em sala de aula, passaram a ser questionados.

A disciplina escolar Língua Portuguesa, desse modo, começou a passar por sérias transformações em seus pressupostos teóricos e metodológicos. Como nos lembra Chervel (1990, p. 19),

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola.

Nessa perspectiva, os conhecimentos teórico-metodológicos advindos do campo da História da Educação serão de grande valia no exercício de interpretação exigido pelo trabalho de pesquisa aqui proposto. Nos últimos anos, o redimensionamento dos problemas, das fontes e das metodologias, a ampliação dos temas e objetos de estudo propicia a recuperação da historicidade do ensino, das linguagens no contexto histórico-educacional. A recuperação desse processo, através da análise do livro didático, visa a apreender e analisar a configuração da história do ensino da Língua Portuguesa construída no contexto brasileiro nas últimas décadas do século XX.

A dissertação, ao procurar expressar as questões teórico-metodológicas de maior relevância do trabalho de pesquisa, organiza-se nas seguintes partes:

☞ Capítulo 1- *“A construção histórica das disciplinas e do currículo escolar”*. Essa parte aborda e analisa o debate teórico recorrente no campo educacional sobre a construção histórica da disciplina e do currículo escolar. Esse debate é

relevante para fundamentar teoricamente as demais etapas do presente trabalho de pesquisa.

- ✎ Capítulo 2: *“O contexto histórico educacional, a trajetória da disciplina Língua Portuguesa e o livro didático no Brasil”*. Nessa etapa do trabalho analisam-se as mudanças no campo educacional brasileiro nas últimas décadas e a trajetória da disciplina Língua Portuguesa e do livro didático nesse contexto. Esse resgate histórico da época em que foram produzidas as obras analisadas é importante para compreender e contextualizar a produção do autor e as condições que justificam e interferem no resultado do seu trabalho.
- ✎ Capítulo 3: *“O autor e o livro didático de Língua Portuguesa”*. Esse capítulo trata, inicialmente, do autor, sua trajetória profissional, sua maneira de lidar com a produção de livros didáticos e suas concepções sobre a Língua Portuguesa. Posteriormente, analisa os livros didáticos de Hermínio Sargentim, *“Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa – 5ª série”*, publicado em 1974, e *“Montagem e desmontagem de texto – 5ª série”*, publicado em 1999, ambos pela editora Ibep. Essa análise enfoca, de modo mais específico, como as obras analisadas estão organizadas, suas propostas pedagógicas e a maneira como tratam os principais aspectos do ensino da Língua Portuguesa. Por fim, são identificadas as mudanças e permanências verificadas na maneira como os livros se apresentam em termos de forma e de conteúdo.
- ✎ Nas *“Considerações finais”*; os objetivos primeiros da pesquisa são retomados, no sentido de confrontá-los com os resultados obtidos no processo de

investigação, ressaltando os tópicos mais relevantes e as descobertas evidenciadas.

A análise do livro didático em uma perspectiva histórica pode ser reveladora para elucidar como esse poderoso instrumento da prática de ensino das escolas brasileiras tem sido construído, reinventado e, ainda, como expressa tensões, antagonismos, inovações e obsolescências. Nessa perspectiva, há a esperança de que este trabalho possa somar-se a outros produzidos e em produção, no sentido de repensar esse instrumento que marca as possibilidades e os desafios do ensino da Língua Portuguesa.

Capítulo I

A construção histórica da disciplina e do currículo escolar

A invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. O que inspira tais apelos não é apenas a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas.

Edward Said

1.1- A formação das disciplinas escolares

É muito freqüente, na prática cotidiana escolar, o trabalho com o ensino das diferentes disciplinas escolares sem a necessária interrogação sobre o significado delas. Costumeiramente, não se pergunta: O que é uma disciplina? Por que existe esse determinado elenco de disciplinas na escola? Por que se trabalham os atuais conteúdos e não outros?

Suscitar essas e outras dúvidas acerca da organização dos conteúdos escolares pode levar o professor a construir uma prática mais fundamentada, ao permitir-lhe deixar de aceitá-la como “natural”, como muitas vezes ela parece ser. Outras questões devem ser feitas quanto ao rol de disciplinas existentes hoje e o que elas ensinam. Sendo elas criações humanas em um determinado tempo e espaço, podem ser revisitadas e analisadas em seu processo de construção. Nesse sentido, a história das disciplinas escolares traz uma grande contribuição para se compreender o papel delas no currículo escolar.

Faz-se necessário, de início, o entendimento do termo disciplina. Geralmente a significação do termo disciplina escolar está associada à idéia de matéria ou conteúdo de ensino e a disciplina é aquilo que se ensina em uma determinada área de conhecimento.

Segundo Chervel (1990, p. 203),

cada disciplina apresenta-se como *corpus* de conhecimento, providos de uma lógica interna articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos

e desembocando em algumas idéias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas complexos.

A história das disciplinas escolares mostra que o uso dessa terminologia é recente. Para Chervel, até meados do século XIX o termo disciplina escolar é apresentado apenas com o sentido de "vigilância", de "repressão das condutas prejudiciais à boa ordem". É a partir da segunda metade do século XIX que esta terminologia passa a ser usada no sentido de "conteúdos de ensino".

Sua expansão se dá inicialmente com a preocupação de renovar o ensino primário e secundário e, juntamente com a idéia de "*ginástica intelectual*", buscase "*disciplinar a inteligência das crianças*". Atribui-se à disciplina do espírito o exercício intelectual que significa "*uma matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual*" (Chervel. 1990, p. 177). Anteriormente, as "rubricas dos cursos" eram chamadas de "objetivos", "partes", "ramos", "matérias de ensino" e até mesmo "faculdades".

Mesmo com as mudanças percebidas na evolução do uso da expressão, a noção de disciplina escolar sempre inspirou, e até hoje inspira, *um modo de disciplinar o espírito*, impondo-lhe regras de abordagem dos *diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte*. (Chervel, 1990, p. 180)

Historicamente, as disciplinas escolares se baseiam na aquisição de saberes, na formação de hábitos, na aquisição de "*maneiras regulares e reguladas de operar face a um tipo de problemas, as quais foram desenvolvidas ao longo de uma tradição*" (FORQUIN, 1993, p. 62). Desse modo, as disciplinas escolares possuem algumas particularidades em sua formação e

desenvolvimento, o que possibilita o entendimento de seu papel e a importância que elas assumem no direcionamento do ensino.

Segundo Chervel (1990, p. 220), *a disciplina é, por sua evolução, um dos métodos da escolarização*, e sua grandeza é identificada *em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes.* (1990, p. 221)

O contexto que faz surgir uma disciplina escolar, a evolução e as mudanças pelas quais ela passa, que podem inclusive levar ao seu desaparecimento, deve-se a fatos internos e externos. Os fatos internos dizem respeito às estrutura e organização do trabalho na própria área e os externos relacionam-se às questões da política educacional vigente e ao contexto social, político, cultural e econômico. Dessa forma, os interesses dos grupos dominantes da sociedade e o modo como esses grupos vêem a educação influenciam na evolução das disciplinas escolares. Há ainda outros fatores que interferem nessa evolução, tais como a

emergência de grupos de liderança intelectual, surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, organização e evolução das associações de profissionais e política editorial na área, dentre outros. (Santos, 1990, p. 22)

Para compreender a relação entre os fatores determinantes das transformações das disciplinas escolares no campo social e educacional, elas devem ser estudadas numa "perspectiva sócio-histórica", ou melhor, seu desenvolvimento deve ser entendido como *resultante das contradições dentro do*

próprio campo de estudos, o que reflete e mediatiza diferentes tendências no campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade (Santos, 1990, p. 27).

As finalidades educacionais interferem muito em uma disciplina escolar, especialmente no que se refere à importância na “hierarquia” das disciplinas de uma série, nível, grau ou modalidade de ensino, inclusive em seu conteúdo, que é fruto do contexto, da época e do lugar em que é produzido. Desse modo, as diferentes finalidades do ensino, o contexto sociocultural, a ênfase em um determinado tipo de formação (formação humanística, científica ou técnica) se constituem em fatores relevantes no processo de desenvolvimento de uma disciplina escolar.

A evolução das disciplinas escolares está também relacionada com as condições materiais em que se desenvolve o ensino: as construções escolares, o mobiliário, os recursos didáticos, o material do professor e do aluno que se instaura e se modifica em função das finalidades educacionais e, sobretudo, conforme o público escolar (idade, características socioculturais, condições de vida, etc.).

As mudanças mais significativas das disciplinas escolares vêm da transformação social e cultural dos sujeitos envolvidos nas atividades escolares, que, em consonância com finalidades educacionais estabelecidas, concretizam mudanças e permanências nos conteúdos de ensino.

A instituição escolar exerce o poder criativo de, encarnando os conteúdos socioculturais e transcrevendo-os nas disciplinas escolares, produzir,

incorporar e legitimizar um tipo próprio de saber, o saber escolar, capaz de interferir na cultura da sociedade.

O saber escolar constituiu-se em uma linguagem que

adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue contudo se infiltrar na cultura da sociedade global. (Chervel, 1990, p. 200)

Os resultados das disciplinas escolares não são facilmente identificados, uma vez que a cultura e os conhecimentos dos indivíduos não podem ser medidos apenas através da eficácia das práticas pedagógicas ou de possíveis falhas das mesmas. O que esclarece o perfil de uma disciplina é o seu programa, a quantidade de temas, a utilização ou não de atividades pedagógicas diversificadas. Isso, contudo, depende da atenção dada aos conteúdos escolares, do tratamento que é dispensado à disciplina no contexto escolar e, ainda, das características dos sujeitos presentes no contexto escolar.

Na verdade, a escola trabalha com uma tradição didática que tem como eixo central os conteúdos de ensino, organizando-os de maneira singular. Desse modo, as disciplinas constituem o cerne da organização da escola e o modo de essa instituição realizar a transmissão cultural aos estudantes. Apesar de os conteúdos escolares terem a intenção de se aproximarem do "saber científico", constituem, na realidade, um outro saber que é produzido e ensinado na escola, às vezes distante da erudição. O saber escolar é fruto de uma produção complexa que se utiliza de saberes produzidos em várias instâncias.

Conforme mostra Chervel (1990, p. 180), a história das disciplinas escolares não comprova a idéia de que a escola ensina as ciências, que são produzidas, comprovadas, refutadas e aceitas em outros locais. Nem, tampouco, confirma a representação da Pedagogia como ligação entre as disciplinas escolares e as ciências de referência. O objeto de estudo da história das disciplinas escolares não se mistura com a construção da história do ensino. Os conteúdos de ensino são criações históricas originadas do cotidiano escolar e não apenas uma expressão do saber erudito.

Desse modo, a tarefa do pesquisador da história das disciplinas escolares é a de realizar um trabalho investigativo sobre as metodologias, os exercícios, as práticas de motivação, os materiais utilizados e os conteúdos selecionados que compõem a tradição didática de uma determinada disciplina. Esses aspectos estão em ligação direta com as finalidades da disciplina. Isso leva o historiador das disciplinas a utilizar documentos como os livros didáticos, arquivos escolares, literatura pedagógica, documentação oficial do ensino e outras fontes de pesquisa. O mais importante nesse processo é considerar que cada disciplina escolar possui a sua história e desvendá-la implica compreender como ela foi historicamente construída, utilizando-se de vários registros.

Considerando que o livro didático, objeto desta análise, adquiriu a forma de currículo em muitos contextos escolares, o trabalho aqui exposto procura examinar os sentidos que o currículo vem tomando no decorrer da história e, a partir desse resgate, compreender as perspectivas desse campo de análise.

1.2 - O currículo escolar

Para analisar o currículo do ponto de vista histórico é preciso considerar que

o currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. (...) As categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultado de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambigüidades. (Moreira e Silva, 1994, p. 80)

Os autores consideram que o currículo não é mais uma área estritamente técnica, ou seja, voltada apenas para questões de métodos e técnicas. Sua organização é norteadada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Dessa forma, ele pode ser entendido como uma produção social e cultural em determinado momento histórico. O currículo escolar está diretamente ligado à forma de organização social, por isso ele possui sua história, possui sua identidade e é formador de identidades.

Como nos mostra Apple (1994, p. 59),

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Nesse sentido, o professor precisa desconfiar do currículo oficial que chega às suas mãos para ser trabalhado com os alunos e questioná-lo. Deve interrogar esse documento para compreender por que ele se apresenta desta forma e não de outra forma, e se ele se aproxima das expectativas e experiências dos alunos.

É necessário questionar se o currículo oficial oferece ou não possibilidades para que o professor e os alunos possam entender o contexto em que vivem e, nessa medida, oferecer respostas para questões que se impõem ao mundo vivido, as quais certamente têm ligações com o mundo mais amplo.

Os currículos oficiais postulam, de um modo geral, uma enorme lista de conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Além disso, transmitem uma idéia equivocada de que o currículo escolar deve atender a todos os aspectos e exigências da sociedade atual. Isso faz com que eles se constituam em documentos extensos e cada vez mais distantes daquilo que é considerado possível para ser trabalhado de forma significativa ao longo do ano letivo.

Um currículo muito extenso induz a um ensino meramente informativo. O excesso de informação dificulta a construção de conhecimentos pelo aluno. A sobrecarga de informações traz consigo a falta de tempo para pensar, organizar, registrar, interrogar e refletir sobre o que foi aprendido, gerando a falta de profundidade dos conteúdos trabalhados, a superficialidade e, ainda, a impossibilidade de experimentar o que está sendo aprendido. A ação do aluno, tão importante no processo de aprendizagem, fica limitada diante da enorme quantidade de temas e informações a serem trabalhados em sala de aula.

Dessa forma, é primordial o professor refletir sobre o significado do currículo, compreendendo-o como um espaço de produção e reconstrução em que os conhecimentos estão sendo sempre analisados, avaliados e reformulados. Como afirma Goodson (1997, p. 17), *o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar objetivos humanos específicos.*

O currículo escrito norteia a prática em sala de aula, uma vez que ele é o exemplo vivo das racionalidades escolhidas e do discurso legitimador que produz a cultura escolar. O *currículo escrito* refere-se ao planejamento, às orientações e à organização dos programas das disciplinas escolares a serem desenvolvidos em sala de aula, e nesse contexto o livro didático assume papel de grande relevância.

Há ainda um outro conceito importante na discussão sobre currículo, o conceito de currículo oculto. Nesse sentido, é fundamental considerar que

Esse conceito, criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal, tem sido central na teorização curricular crítica. (...) Entretanto, ao atribuir a força e o centro desse processo àquelas experiências e àqueles "objetivos" não explícitos, o conceito também contribuiu para, de certa forma, "absolver" o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais. É necessário reintegrar o currículo oficial à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado, evidentemente, do currículo oculto". (Moreira e Silva, 1994: 31)

Questionar a organização curricular da escola é uma tarefa que se torna imprescindível aos professores. Nessa incursão é preciso que se tenha clareza de que a construção do currículo é determinada por alguns fatores como sentimentos, valores, preferências, crenças e principalmente pelos vários saberes docentes adquiridos ao longo da história profissional do professor. É necessário pensar, considerar, discutir e avaliar os currículos reais produzidos, modificados e articulados pelos professores.

Segundo Rudolph (1997, p. 6),

a melhor forma de ler erradamente e erradamente interpretar um currículo é fazê-lo tomando-se como base um catálogo. Catálogo é coisa sem vida, muito desencarnada, muito desconexa e às vezes intencionalmente enganosa.

Assim, os saberes profissionais são determinantes na construção do currículo em sala de aula, pois uma das fontes mais importantes dos saberes do docente é a sua própria prática, ou seja, a maneira como ele age em relação ao conhecimento organizado em forma curricular. Ao pensar em suas ações, redefinir caminhos e buscar soluções, às vezes imediatas, os professores têm a oportunidade de refletir e avaliar a si mesmos e as experiências que re/constroem cotidianamente. O professor tem a oportunidade, assim, de produzir e colocar em ação um outro currículo.

A construção de um novo currículo, voltado para os interesses dos sujeitos envolvidos no contexto escolar,

deverá derivar de uma compreensão teórica refinada, a respeito da forma como o poder, a estrutura e a ação humana funcionam para reproduzir não a lógica da dominação, mas também o cálculo da mediação, da resistência e da luta social. (Giroux, 1986, p. 56)

Não há mais como acreditar que a organização curricular seja desinteressada e inocente, pois o currículo é uma construção cultural, fruto da experiência humana. Desse modo, o currículo é reflexo de confronto, e manifesta interesses, concepções e enfoques de conhecimento científico e escolar.

Considerando que professores e alunos não são apenas meros reprodutores do sistema, é possível vislumbrar uma escola e um currículo capazes de articular e incorporar os interesses dos menos privilegiados socialmente. Nessa

perspectiva, a escola assume uma prática criadora de situações conflitantes que levam os indivíduos a buscar informações e a refletir sobre suas práticas. Em contato com essas descobertas e conhecedores de suas histórias, os sujeitos presentes na escola poderão refletir sobre as possibilidades e as brechas existentes no sentido de transformar a realidade.

1. 3 - Considerações parciais

Considera-se que as transformações ocorridas em uma disciplina e no currículo escolar merecem ser investigadas sob uma perspectiva sócio-histórica. A evolução de uma disciplina pode ser entendida como produto das contradições e transformações internas e externas da área disciplinar. O estudo da construção de uma disciplina escolar e do currículo escolar deve atentar para os aspectos educacionais no contexto das práticas pedagógicas e do movimento que se dá no âmbito da sociedade de caráter político, econômico e cultural.

? ? ?

No próximo capítulo será feita uma abordagem do contexto histórico educacional, da trajetória da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar e do livro didático nos últimos anos no Brasil.

CAPÍTULO II

O CONTEXTO HISTÓRICO, A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A linguagem é um labirinto de caminhos. Você entra por um lado e sabe onde está; você chega por outro lado ao mesmo lugar e não sabe onde está.

Ludwig Wittgenstein

Diz quem foi que inventou o alfabeto e ensinou o alfabeto ao professor.

Chico Buarque de Hollanda

2.1- O contexto político brasileiro e as mudanças no campo educacional

Para compreender o sistema educacional brasileiro atual é necessário elucidar fatos históricos que permitem refletir sobre as razões pelas quais algumas situações se modificaram e outras permaneceram. Analisar a História da Educação Brasileira é re-significar a historicidade dos fatos, ou seja, as intervenções política, social e cultural. Por isso, o presente trabalho aborda a História do Brasil, a História da Educação e o ensino da Língua Portuguesa nos últimos anos.

O Brasil, no final de 1950, foi marcado por uma rápida industrialização, principalmente com a instalação de empresas estrangeiras. A tentativa de fazer a economia crescer num ritmo acelerado se traduziu no *slogan* “Cinquenta anos em cinco” do governo Juscelino Kubstcheck (JK). A modernização da vida brasileira trouxe um aumento da inflação e uma maior dependência com relação aos países desenvolvidos, principalmente os Estados Unidos.

No contexto político, o período do governo JK foi de relativa tranquilidade. Em 1960, Jânio Quadros venceu as eleições presidenciais. Seu programa de governo visava à austeridade administrativa e o combate à inflação e à corrupção.

Para tentar recuperar o apoio perdido em poucos meses de governo, Jânio começou a praticar a “política externa independente”, aproximando-se de Cuba e reatando relações com a União Soviética e com a China comunista. Porém, nesse

momento, a “guerra fria” entre Estados Unidos da América e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas estava no auge, o que praticamente obrigava os países a se alinharem a um dos dois blocos. Com isso, era difícil para o Brasil afastar-se da órbita norte-americana. A aproximação com países comunistas despertou a ira dos conservadores. A União Democrática Nacional (UDN), partido que tinha levado Jânio à presidência, passou a atacá-lo, agravando-se a crise, que culminou com a renúncia de Jânio Quadros em 25 de agosto de 1961, seis meses depois da posse.

João Goulart, sucessor de Jânio Quadros na presidência da República, era seguidor de Getúlio Vargas, que propunha um desenvolvimento econômico nacionalista, isto é, independente da influência estrangeira. Para isso, buscou o apoio dos empresários e dos trabalhadores assalariados. O controle dos sindicatos era peça importante dessa política.

A situação do Brasil, na época da posse de Goulart, era de acirramento das contradições sociais, dificultando a política de conciliação. No plano político, a renúncia de Jânio conduziu Goulart à presidência da República, com um Congresso que lhe era desfavorável. No plano econômico, a inflação e a dívida externa cresciam. No plano social, aconteciam reivindicações trabalhistas cada vez mais agressivas na cidade e no campo e pressões pela reforma agrária eram sentidas. Além disso, Goulart teve seu poder de governar limitado pelos parlamentares, entre setembro de 1961 e janeiro de 1963.

Sem conseguir definir uma política econômica clara que freasse a alta do custo de vida e o endividamento externo, Goulart possibilitou as reformas de

base (agrária, tributária, e universitária) e instituiu um limite para o envio de lucros das empresas estrangeiras para seus países de origem. Essas medidas motivaram a mobilização de vários setores sociais. Preocupados com as supostas tendências esquerdistas do governo, forças anticomunistas também se posicionaram contra ele: imprensa, Igreja Católica, classe média e finalmente as Forças Armadas, que acabaram por assumir o poder por meio de um golpe.

Os militares que derrubaram Goulart em 1964 tinham como objetivo principal conduzir o país a um tipo de desenvolvimento econômico que tranqüilizasse os setores financeiros e empresariais e restaurasse a confiança do capital estrangeiro, atraindo novos investimentos.

Para alcançar essa meta, o novo regime usou medidas de força contra os representantes do regime anterior e contra a esquerda, que ameaçava o modelo que se pretendia implantar.

Vieram, assim, os atos institucionais, as cassações e as prisões. Muitos dos líderes civis do movimento de 64 começaram a se afastar dos militares, que eram acusados de se encastelar no poder. Também parcelas significativas da classe média e dos assalariados passaram para a oposição.

Com o golpe militar de 64, a ajuda estrangeira para a implantação das reformas educacionais veio dos EUA, através dos acordos MEC–United States Agency for International Development (USAID).

Nesse momento histórico havia uma intensa mobilização da sociedade civil brasileira, os movimentos de protesto contra o autoritarismo não cessaram,

atingindo o auge em 1968, com os confrontos entre estudantes e polícia, que resultaram em inúmeras mortes.

Em resposta à radicalização crescente da oposição, o regime militar se fechou ainda mais. No final de 1968 implantou-se o AI-5, instrumento que dava ao governo amplos poderes para reprimir seus adversários.

A determinação do governo militar em tornar o Brasil uma potência emergente e a disponibilidade externa de capital aceleraram e diversificaram o crescimento do país entre 1968 e 1974, a chamada época do milagre econômico.

O impacto das políticas sociais geradas pelo Estado na resolução de crises interferiu diretamente no desenvolvimento das políticas educacionais. O governo militar utilizou-se do discurso tecnocrático para buscar respostas técnicas para as dificuldades políticas, mas o uso desse mesmo discurso não foi suficiente para dinamizar nem modernizar o sistema educacional brasileiro.

Segundo Freitag (1989, p. 80),

o sistema educacional formal oficial, nos diferentes graus de ensino, não conseguiu tampouco acompanhar a expansão de matrícula necessária pelas altas taxas de natalidade e em certas regiões do país devido aos intensos movimentos migratórios.

Portanto, o sistema educacional oficial de ensino não foi capaz de atender à demanda por vagas. Para suprir essa demanda, o governo abriu espaço para o setor privado, que de forma muito rápida e intensa apoderou-se dos cursos de supletivos de 2º grau, dos cursos preparatórios para vestibular e do ensino de 3º grau. Assim, o setor privado fez da educação um negócio lucrativo.

Entre 1968 e 1984 a rede de ensino privado no Brasil, com o incentivo do Governo Federal, se multiplicou: supletivos, cursos pré-vestibulares, faculdades isoladas noturnas e de final de semana, o que contribuiu para a massificação do ensino sem que houvesse investimentos suficientes para garantir qualidade. Parte da rede de ensino privado, visando somente lucros, não investiu satisfatoriamente em recursos tecnológicos, humanos e em propostas de ensino. As metodologias de ensino usadas eram as mais tradicionais, justamente para permitir contenção de custos.

Segundo Luís Antônio Cunha (1980, p. 61), a LDB de 1961

proporcionou a formação de sistemas estaduais de educação com um grau de competência muito ampla. Foi aí que os empresários do ensino e grupos confessionais assumiram o controle do sistema educacional. Encastelados nos conselhos de educação, em nível municipal, estadual e federal, eles conseguiram produzir a deficiência da escola pública pelo progressivo rebaixamento dos salários dos professores, pelo experimentalismo curricular irresponsável (ideológico e/ ou novidadeiro, destituído de bases científicas) e pela deterioração dos padrões de gestão das redes públicas de ensino.

A política educacional vigente durante o regime militar não permitiu o desenvolvimento de uma educação voltada para a formação de cidadãos críticos. Os governos da época utilizaram-se amplamente de aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, além do uso abusivo do autoritarismo, da denúncia e do medo como meio de impedir a formação de cidadãos autônomos e reflexivos.

Os anos 70 foram marcados por poucos debates críticos no campo educacional, este *fortemente influenciado pela ideologia da neutralidade*

científica, pelo eficientismo da tecnologia educacional e pela teoria do capital humano. (BUFFA, 1997, p. 92).

A elaboração da lei 5692/71 representou, para o MEC, uma lei adiantada, inovadora, justa e democraticamente debatida por um grupo de profissionais selecionados e esclarecidos que constituíam as comissões. Em contrapartida a sociedade civil brasileira estava impedida de se organizar e discutir seus problemas reais.

Nesse contexto, já eram sentidas as repercussões de uma lei anterior, a Lei 5.540/68, que realizou a reforma universitária como um meio capaz de promover condições para que a sociedade se desenvolvesse e progredisse. A reforma universitária acabou com a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária, a capacidade de polemizar dentro das universidades. Criou os departamentos, matrícula por disciplina, os vestibulares se unificaram, fragmentaram-se os cursos. Enfim, a universidade no Brasil sofreu um impacto que seguia a estrutura política e econômica vigente no país.

A reforma de ensino de 1º e 2º graus proposta pela lei 5.692/71 embasou-se nos mesmos objetivos que guiaram a reforma universitária. Estabeleceu o período de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos), sendo o ensino de 1ª a 8ª séries denominado como 1º grau. O ensino de 2º grau dirigia-se preferencialmente para a habilitação profissional dos alunos.

De acordo com essa lei, a parte de formação especial do currículo de 2º grau tinha o objetivo de habilitação profissional, dando ênfase à formação específica para o trabalho, em detrimento da formação geral. A profissionalização

técnica no 2º grau fez com que se retirasse do currículo a parte de formação geral, pois os interesses estavam voltados para a formação de mão-de-obra e não para a formação integral do aluno/cidadão.

Como o Brasil nos anos 70 estava interessado em desenvolver o processo de industrialização, a lei já previa que a formação de 2º grau seria realizada pelas escolas em regime de cooperação com as empresas, de acordo com as tendências do mercado de trabalho local e nacional.

A profissionalização do 2º grau não satisfaz a necessidade dos alunos de diferentes classes sociais. Os pertencentes às classes trabalhadoras na cidade e no campo entenderam que a escola não os tirava da condição de trabalhadores braçais. As classes média e alta acreditavam que o programa de profissionalização atendia apenas os interesses dos alunos da classe social desfavorecida, uma vez que os cursos profissionalizantes voltavam-se para o trabalho técnico e manual.

Assim, a formação profissional de 2º grau foi alvo de muitas críticas, principalmente pelo seu funcionamento precário, mas somente após 10 anos de insatisfações e tensões é que o Conselho Federal de Educação propôs alteração do projeto.

Em 1982, o MEC aprovou a Lei n. 7.044, que alterava a Lei 5.692/71, principalmente no tocante ao ensino de 2º grau. A Lei n. 7.044 preservou a preparação para o trabalho na grade curricular de 1º e 2º graus, ficando sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação estabelecer as matérias do núcleo comum e dos Conselhos Estaduais de Educação definir a parte

diversificada. A obrigatoriedade da formação profissional no 2º grau chegava ao fim, dando espaço à formação de cursos de 2º grau que visavam à preparação para o vestibular massificado.

Em meados dos anos 70, quando a crença do milagre econômico se desfazia, a idéia da crise assolou o Brasil. O aumento significativo da dívida externa, a elevação da inflação e a crise do petróleo criaram um espaço favorável para a organização e a oposição política. Nesse contexto, os profissionais da educação se organizaram formando associações e sindicatos, deflagrando greves históricas em 1978.

Nesse momento, os educadores clamavam por liberdade de expressão e a democratização da sociedade brasileira. Essa oposição favoreceu mudanças políticas, fragilizando as posturas o governo autoritário e repressor.

A Emenda Constitucional de 1978 marcou o início da redemocratização do país. Em 1984 aconteceu a campanha pelas eleições diretas para presidente da república e em 1985, ainda pelo voto indireto, Tancredo Neves foi eleito presidente. Com sua morte, José Sarney, seu vice, assumiu o cargo. O governo Sarney iniciou a mudança na legislação autoritária herdada dos governos militares. Foi restabelecida a eleição direta para Presidente da República e os partidos políticos foram legalizados.

Nos anos 80, iniciou-se um processo lento e gradativo em direção à democracia, com a anistia dos presos políticos, o movimento das “diretas já” e, por fim, os debates da constituinte. A Nova República permitiu que ocorressem

algumas discussões no setor educacional e o governo lançou o Projeto: "Educação para todos: caminho para mudanças"¹.

Esse projeto tinha em vista "repolitizar" o setor educacional através de um intenso debate da problemática educacional no ensino do Brasil (ênfático pelo dia "D" da educação).

Freitag (1989, p. 13), ao analisar as implicações tecnocráticas implícitas no projeto do governo, considera que,

na busca de soluções técnicas para problemas obviamente políticos, o próprio projeto já se torna portador do embrião da despolitização, fato que o mesmo propunha superar. Assim o projeto busca solucionar a problemática educacional brasileira utilizando-se de uma extensa divulgação através de jornais e pela "indústria cultural". Portanto, educação e cultura são tidas pelo projeto como mercadorias e não como formas de conscientização e de formação educacional.

Nessa época o uso dos meios de comunicação de massa foi intenso para colocar em evidência os problemas educacionais brasileiros e as possíveis mudanças. Entretanto, usar a mídia apenas para tornar públicas as metas do governo e as conquistas no campo educacional não significa tratar o assunto de forma séria e consistente. Significa repetir posturas anteriores, sobretudo a de simplesmente administrar os problemas educacionais e não resolvê-los

¹ O projeto "Educação para todos: caminho para mudanças" foi lançado no dia 31 de maio de 1985 pelo Presidente José Sarney e pelo então ministro da Educação Marco Maciel. O projeto estava orçado em quase 3 trilhões de cruzeiros e propunha-se a construir e reformar escolas públicas, aperfeiçoar os docentes e capacitar os leigos, além de fornecer material didático e merenda escolar em todas as escolas da rede oficial de ensino. Para a realização dessas medidas atribuía um papel importante aos meios de comunicação de massa, especialmente a "televisão e a informática".

concretamente. A retomada de práticas passadas constitui-se em um movimento presente na trajetória histórica da educação brasileira.

Os parlamentares brasileiros reuniram-se na Assembléia Nacional Constituinte de fevereiro de 1987 até outubro de 1988, quando foi promulgada a nova constituição brasileira. Dentre outras questões, a Constituição Federal de 1988 resguardava o direito ao ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos os cidadãos que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Em 1989 aconteceram as eleições diretas para Presidência da República, e o presidente eleito foi Fernando Collor de Mello. Uma das primeiras medidas desse governo foi o lançamento do programa de estabilização da economia, conhecido por Plano Collor. Entretanto esse plano econômico não conseguiu atingir os seus objetivos de controle da inflação e a recessão econômica surgiu como uma tônica da era Collor. Sob acusações de corrupção, feitas inicialmente por revistas de grande circulação no país, a população saiu às ruas em protesto, forçando a Câmara dos Deputados a aprovar a abertura do processo de *impeachment* que levou o então Presidente Fernando Collor de Mello a afastar-se da Presidência, em 1992. Em decorrência desse episódio político marcante da história do Brasil, o vice-presidente, Itamar Franco, assumiu o governo.

Nesse período, o Brasil presenciou o lançamento de um novo plano econômico, o chamado Plano Real, que, além de mudar o nome da moeda, colocava em prática uma série de mudanças para conter a inflação e atrair os

investimentos estrangeiros. Medidas políticas foram tomadas para conter os gastos públicos, acelerar o processo de privatização das estatais, controlar a demanda por meio da elevação dos juros e pressionar diretamente os preços pela facilidade das importações.

O idealizador do plano real, Fernando Henrique Cardoso, foi eleito para a presidência da república em 1994. Em 1997, esse governo conseguiu a aprovação da emenda que permitia a reeleição dos ocupantes de cargos executivos. Nas eleições gerais de 1998, o presidente F.H.C. foi reeleito para mais 4 anos de mandato. Essa fase de oito anos de governo foi marcada pela preocupação em se manter a estabilidade da economia, pela privatização das grandes empresas estatais e pela quebra do monopólio de vários setores da economia, como petróleo e telecomunicações. A estabilidade econômica e a política de controle da inflação foi ameaçada, expressando uma forte vulnerabilidade do país em relação às flutuações da economia internacional. A vulnerabilidade econômica e os altos índices de desemprego se tornaram uma marca da política econômica adotada no país.

No final de 1990, tornavam-se intensas as críticas feitas aos índices sociais apresentados pelo país. Apesar da constatação de melhoria dos índices de vários setores, a situação geral do país apresentava-se crítica, sobretudo se comparada aos demais países do mundo. Questionavam-se as opções feitas, os setores beneficiados e principalmente as heranças deixadas pelo governo que por quase uma década governou o país.

No campo social, a situação brasileira apresenta-se ainda hoje de forma dramática. A distribuição de renda está entre as piores do mundo, ocupando o país a quarta pior colocação do planeta, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU). Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) atualmente, 32% dos brasileiros, o que representa em torno de 54 milhões de pessoas, estão abaixo da linha da pobreza. Desse total, 23 milhões são indigentes. Isso significa que uma ampla parcela da população brasileira não tem renda suficiente para viver de forma digna.

Essa distribuição de renda expressa os privilégios de uma minoria que reproduz historicamente uma realidade de exclusão social, injustiça e desigualdade. O quadro de exclusão social e de forte desigualdade se materializam nas mais diferentes dimensões da vida social, fazendo com que ampla parcela da população seja privada de direitos básicos, como alimentação, saúde, moradia e educação.

A profunda desigualdade social brasileira marcou de forma expressiva os resultados da política educacional desenvolvida no país ao longo da década de 90. As reformas no campo educacional foram coordenadas pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Das principais ações desenvolvidas no decorrer dos anos 90, merecem destaque:

- ? A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1998. Esse fundo se constitui de 15% das principais fontes de receitas dos estados

e municípios, mais os repasses da União de acordo com o número de alunos matriculados. Ficou estabelecido que 60% dos recursos desse fundo devem ser destinados ao Ensino Fundamental.

- ? A implementação de sistema de avaliação do Ensino Fundamental, Médio e Superior através do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos.
- ? A elaboração do Guia de Avaliação do Livro Didático. A política educacional para o livro didático foi implementada através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sob a responsabilidade da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e Cultura. As avaliações dos livros didáticos têm sido divulgadas desde 1996, por meio de guias distribuídos às escolas.
- ? A formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Médio, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e para a Educação Indígena, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.
- ? A elaboração e divulgação dos Referenciais para a Formação de Professores com o objetivo de balizar as discussões sobre a formação de professores, promover o processo de reformulação curricular dos cursos de formação inicial e redimensionar o processo de formação continuada promovidos pelas agências formadoras e pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

Nesse período, ganhou destaque a promulgação a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Sua elaboração e discussão envolveu conflitos e polêmicas entre os setores educacionais, sendo promulgada em dezembro de 1996 de acordo com o texto final elaborado pelo Senador Darcy Ribeiro.

Essa Lei instituiu um processo de organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, atribuindo responsabilidades a cada um, para que os mesmos atuem de forma colaborativa, assegurando a universalização do ensino obrigatório. À união coube organizar o sistema de ensino, além de gerir as instituições de ensino superior e os cursos supletivos. O Ensino Fundamental ficou sob a responsabilidade de estados e municípios, cabendo aos governos estaduais atuar prioritariamente com o ensino médio e, aos municipais, a educação infantil.

Essa lei estabeleceu, entre outros pontos, a alteração do calendário escolar de 180 para 200 dias letivos, criou a promoção continuada para impedir a retenção de alunos em uma série em virtude da repetência escolar, estipulou o prazo de dez anos para que todos os professores dos anos iniciais da educação básica adquiram diploma de ensino superior, determinou que 60% dos recursos da educação sejam destinados ao ensino fundamental até 2006.

No art. 26, determinou a construção dos currículos para a educação básica, *com uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas*

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Essas disposições legais foram traduzidas pelo Ministério da Educação na forma de uma política educacional que centralizava as decisões indispensáveis sobre diretrizes curriculares, conteúdos dos cursos, incluindo a orientação metodológica e avaliação de qualidade no ensino fundamental, médio e superior. A Secretaria da Educação Fundamental passou a definir os Parâmetros Curriculares Nacionais, deu nova dimensão ao Programa Nacional de Livros Didáticos e à discussão sobre o processo de formação de professores.

A política educacional desenvolvida na década de 90 é ainda hoje amplamente discutida entre as entidades e os sujeitos envolvidos com o campo educacional. Muitas das ações adotadas pelo governo nesse período foram amplamente criticadas, sobretudo pelo caráter centralizador das decisões, pela pouca participação dos professores, entidades sindicais, universidades e associações científicas e profissionais.

De acordo com Buffa, para ocorrer uma ruptura com as posturas tomadas no passado, é necessário acreditar que a educação de um país não se resume simplesmente na coragem de *pioneiros iluminados, nem apenas de boas reformas, mas sim, resulta da orgânica, molecular e universal organização de todos os professores, especialistas, técnicos, funcionários e estudantes.* (Buffa, 1987, p. 78). A autora coloca em evidência o fato de que o envolvimento e a participação dos vários segmentos da educação é fundamental para que ocorram

avanços mais significativos no sentido de se criar uma escola de qualidade, capaz de formar cidadãos.

2.2- A trajetória da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar brasileiro

As disciplinas escolares, como as demais práticas sociais, possuem historicidade. Compreender essa historicidade é um aspecto dos mais relevantes para o entendimento do atual momento da escola e dos desafios postos à formação dos cidadãos na época em que vivemos. Nesse sentido, a pesquisa e a reflexão sobre a História das Disciplinas Escolares têm um papel importante a desempenhar, especialmente sobre a disciplina escolar "*Língua Portuguesa*".

Para compreender a introdução da Língua Portuguesa no currículo escolar faz-se necessário considerar o papel da literatura na Grécia Antiga, voltado, sobretudo para o entretenimento dos nobres. Nesse contexto, com o decorrer do tempo, foi percebido que a literatura estava embebida de caracteres pedagógicos, uma vez que era capaz de modelar o comportamento social e justificar as atitudes políticas. Desta forma, ela foi considerada pela sociedade grega como um elemento capaz de influenciar os jovens, tendo essencialmente um potencial formativo.

A literatura, no século XVII, passou a integrar o currículo escolar. A educação atendia apenas a aristocracia e seus objetivos se voltavam

principalmente para a formação pessoal e a perpetuação da casta no poder. Nesse sentido, o ensino objetivava reproduzir os conhecimentos acumulados. As línguas latina e grega eram ministradas na escola e a literatura se baseava na tradição greco-romana. Os objetivos educacionais legitimavam os modelos aprovados socialmente e a imitação fiel da língua padrão. As disciplinas Língua e Literatura eram formalmente separadas, mas intimamente ligadas pelos resultados esperados de uma na outra, pois ensinava-se através dos “bons exemplos”.

Com a mudança social e política ocorrida na Europa no final do século XVIII, com a Revolução Burguesa, a escola também passou por mudanças. Essas foram feitas sobretudo nos conteúdos de ensino e em seus objetivos. A sociedade burguesa preocupou-se em propagar valores e modelos de comportamento que fossem adequados aos ideais democráticos legalizados pela revolução e, para isso, ampliou a formação escolar para o povo, abrindo espaço para o conhecimento produzido pela burguesia. No currículo escolar foi introduzida a língua do povo, o vernáculo.

Na História da Educação brasileira, os missionários da Companhia de Jesus, os Jesuítas, desempenharam um papel de extrema importância por estruturar referenciais que constituíram a Instituição Escolar. A Companhia de Jesus organizou o Ratio Studiorum, um plano de estudos usado por quase dois séculos. A primeira versão desse plano é de 1599, portanto, final do século XVI. Os Jesuítas foram expulsos do Brasil em 1756, mas somente em 1832 é que chegava aqui a proposta de reformulação do Ratio Studiorum.

A revolução burguesa não aconteceu de fato em Portugal e em suas colônias, mas, no Brasil, no campo educacional aconteceram mudanças significativas em consequência da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Uma das mudanças ocorridas foi a valorização do vernáculo, que mudou o modelo de produção artística da língua latina.

Nos séculos XVIII e XIX, no Brasil, os esforços se voltaram à defesa de um ensino responsável pela transmissão de uma língua e literatura nacionais. No currículo escolar a literatura assumiu um papel de originalidade e seu ensino aderiu aos ideais nacionalistas. Língua e Literatura no currículo escolar estavam ligadas pelos mesmos objetivos de ensino: a formação de uma nacionalidade emergente e do povo brasileiro.

Mesmo com a criação da disciplina Português, no século XIX, a prática do ensino da língua permaneceu no estudo da gramática da língua e leitura. No Brasil, aproximadamente até os anos 40 do século XX, o ensino da disciplina utilizava-se de um manual de gramática e uma antologia.

Nos anos 50 e 60 do século XX, os manuais de gramática e antologia integraram-se em um só exemplar. A princípio o livro era constituído por duas partes distintas. A primeira metade era a gramática da língua, a segunda metade uma antologia. É importante salientar que a concepção de língua que o ensino do Português adotava nesse período (anos 50-60 do século XX) era o conhecimento de língua como sistema. Ensinar Português significava ensinar a conhecer ou reconhecer o sistema lingüístico.

Nos anos 50 do século XX a escola atendia basicamente às camadas privilegiadas da população. Assim, os alunos desta classe iam para as aulas de Português apresentando de antemão o domínio da "norma padrão culta". Dessa forma, o objetivo do ensino da Língua Portuguesa estava voltado para o conhecimento ou reconhecimento das regras de funcionamento da norma culta, ou seja, o ensino da gramática e leitura de textos literários.

Essa prática de ensino da Língua Portuguesa foi usada desde os tempo da Colônia, limitando-se o ensino da Língua Portuguesa à alfabetização, pois poucos continuavam seus estudos. Essa minoria de alunos que prolongava a sua escolaridade passava da alfabetização em Língua Portuguesa ao ensino da gramática da Língua Latina, da retórica e da poética.

Com a democratização/massificação dá acesso à escola, ocorrida nos anos 60 do século XX, verificaram-se significativas mudanças no contexto escolar e no ensino das disciplinas, uma vez que a população menos privilegiada socialmente passou a ter acesso ao saber escolar. Com o ingresso de uma nova clientela que não dominava a "*norma padrão culta*", mas dominava variedades lingüísticas diferentes daquela usada no ensino de Português, o ensino da Língua Portuguesa passou a ser objeto de reflexão e possíveis propostas de mudança.

Aproximadamente até o final de 1960, a escola brasileira ainda sugeriu a literatura como o padrão de norma lingüística a ser seguido. Os livros didáticos produzidos nessa época conservavam textos e fragmentos de autores considerados clássicos. A gramática normativa apresentava suas regras e, para exemplificá-las, utilizavam-se também dos clássicos.

Com o passar do tempo, o nome atribuído à disciplina responsável pelo ensino da língua materna e literatura passou por várias mudanças. A disciplina, até o final dos anos 60 do século XX, era denominada Português e seu ensino convergia para a gramática normativa, retirando-se dos clássicos os bons exemplos a serem seguidos e as exceções virtuosas. Esse pressuposto provavelmente deu origem à *concepção de que ensinar normas de bom comportamento lingüístico, saber a língua, equivale a deter o conhecimento de suas regras e exceções*. (Louzada, 1997, p. 47). Esta idéia mostra de forma clara a relação existente entre a norma culta da língua e a linguagem literária clássica.

Com a promulgação da Lei nº 5692/71, a denominação da disciplina escolar Português ou Língua Portuguesa passou a ser Comunicação e Expressão, nas quatro primeiras séries do 1º grau, e Comunicação em Língua Portuguesa, nos quatro últimos anos do 1º grau. No 2º grau a denominação da disciplina passou a ser "Língua Portuguesa e Literatura Brasileira". Esta Lei (5692/71) estabelecia que se devia dar relevo especial à Língua Nacional "como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira". Ressaltava-se o valor da língua para a construção do patriotismo entre os alunos. De acordo a Lei, o objetivo da disciplina era

O cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade nos aspectos físico, psíquico e espiritual (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da língua portuguesa como expressão da cultura brasileira. (CFE, 1971, p. 30)

Devido à expansão dos cursos profissionalizantes no 2º grau, a disciplina Português se divide em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa e Técnicas de Redação.

Vale destacar que as novas situações sociais e políticas ocasionaram nova conceituação de linguagem. A escola passava a atender uma população diferente daquela que atendia anteriormente, dava-se um novo direcionamento para a escola e para o ensino. A conceituação de linguagem como sistema era apropriada para a prática de ensino de Português que atendia alunos que já possuíam o domínio da "norma padrão culta", sendo essa conceituação da Língua inadequada e incoerente a uma prática de ensino de Português destinada a alunos pertencentes às classes sociais desfavorecidas.

Os avanços da Teoria da Literatura e da Lingüística nos anos 70 influenciaram muito o ensino da língua e da literatura, além das ciências humanas no Brasil estarem fortemente influenciadas pelo paradigma metodológico do estruturalismo. Essa nova tendência metodológica influenciou o ensino da língua materna, levando-o à prática dos exercícios estruturais e às análises para a identificação dos elementos da comunicação (código - canal - emissor - receptor).

Assim, o ensino da Língua Portuguesa passou a enfatizar mais os diversos tipos de leitura, ocorrendo um considerável desprestígio da Gramática. A conceituação de língua como instrumento de comunicação não priorizava o ensino da língua como sistema. Surgiu, no contexto escolar, o debate em torno da

questão “ensinar ou não gramática”. No ensino fundamental priorizou-se o ensino dos elementos do processo comunicativo. De certo modo, o ensino da teoria da comunicação passou a assumir o espaço que antes era dado ao ensino da gramática.

De acordo com SOARES (1998, p. 58),

o ensino da língua teve como referencial a teoria da comunicação nos anos 70 e os primeiros anos da década de 80. Já na segunda metade dos anos 80 surgem críticas a respeito do ensino da língua por parte daqueles que denunciavam os problemas de leitura e de escrita ocorridos em redação de vestibular.

Nessa mesma época, a Sociolingüística estimulou o questionamento sobre a conceituação de norma culta da língua, tornando claras as discriminações ocorridas dentro e fora da escola pela compreensão do uso da linguagem. De acordo com o Guia Curricular para o ensino de 1º grau do Estado de São Paulo, *“a proposta do ensino da língua se resumia em ensinar a estrutura das palavras e frases e posteriormente a estrutura do discurso.”* (SEE-SP, 1975, p. 5). É clara a influência da Sociolingüística nesse Guia Curricular de Língua Portuguesa, pois ele mesclava o uso dos textos literários e não literários no trabalho pedagógico com a disciplina.

Já a proposta curricular de Língua Portuguesa – 2º grau da CENP/SE de 1977 expressava claramente a influência dos avanços da Lingüística e da Teoria da Literatura, pois o texto passava a ser compreendido como unidade básica do ensino e a literatura, uma variante sociocultural.

A concepção de que o aluno participa e interage com o mundo letrado levou à formulação de propostas de ensino que consideravam outros tipos de textos e não mais exclusivamente os literários como fontes para o processo ensino e aprendizagem da língua. Assim, outras formas de linguagem foram incorporadas no trabalho pedagógico, havendo uma ampliação das possibilidades de uso da linguagem. A literatura permanece sendo a linguagem privilegiada, mesmo com a entrada na escola dos livros paradidáticos. Esses livros possuem uma linguagem contemporânea, trabalham com temas atuais e cotidianos, possuem um caráter utilitário e pedagógico, elegendo outras formas de linguagem e não mais a dos autores clássicos da literatura.

Na segunda metade dos anos 80, ocorreu o questionamento no âmbito acadêmico e escolar a respeito da conceituação de língua como instrumento de comunicação no ensino de Português, uma vez que nesse período foram eliminadas as denominações Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa e a disciplina recuperou a sua denominação "Português", através de resolução do Conselho Federal de Educação (CFE), que atendia insistentes protestos na área educacional. A conceituação de língua como instrumento de comunicação e o seu ensino fundamentado nessa concepção não teve sustentáculo nesse novo contexto político e ideológico. Ganharam espaço os estudos no campo das Ciências Lingüísticas e da Psicologia da Aprendizagem.

Com o avanço das teorias do texto e do discurso nos anos 1980, o texto passou a ser enfocado como objeto dos estudos de linguagem, causando alterações no ensino de Língua Portuguesa. De acordo com a proposta curricular

elaborada pela CENP/SE em 1986, o objeto do processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa muda da frase para o texto: *todo trecho falado ou escrito constitui um todo unificado e coerente dentro de uma situação discursiva*. (SP, 1986, p. 14). Influenciado pela Sociolingüística, o ensino da língua, de acordo com essa proposta curricular, deveria ocorrer de modo diferenciado, evidenciando as discriminações e preconceitos lingüísticos, tornando-os objeto de discussão e reflexão.

O ensino da Língua Portuguesa foi assim se desvencilhando da influência da literatura clássica, exercida desde a introdução dessa disciplina no currículo escolar. O ensino da língua materna passou a incorporar atividades de interação com os diversos tipos de textos produzidos.

A Lingüística, a Psicolingüística, a Lingüística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso chegavam no final dos anos 1980 e nos anos 1990 à escola e ao ensino da língua materna. A partir desses estudos, a disciplina curricular "Português" foi sendo repensada, propondo-se uma significativa reformulação de suas bases teóricas e metodológicas.

A partir destas reformulações surgia uma nova concepção de língua,

uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo 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: 1998, p. 59).

Dessa forma, essa perspectiva de análise sugeriu alterações no ensino da leitura e escrita, uma vez que estas passavam a ser vistas como processos de interação autor-texto-leitor.

Com a contribuição de estudos no campo da Psicologia Genética e Psicolingüística, produzia-se uma nova conceituação de língua, como enunciação, discurso. A partir destas reformulações teóricas e metodológicas, o aluno passava a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita interagindo com outros e com a própria língua.

A conceituação de linguagem como interação entre os sujeitos leva em conta a necessidade de possibilitar aos alunos oportunidades de experimentar situações de interação com textos diferentes para interlocutores também diferentes. Assim, o ensino da Língua Portuguesa passou a ver o aluno como sujeito do processo de produção de conhecimentos sobre a língua e a literatura.

Idéias como a de construção do conhecimento, apreensão do saber literário e lingüístico por meio da leitura e escrita de textos estão presentes na prática do ensino de Língua Portuguesa, bem como nos currículos escolares contemporâneos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, elaborados pelo MEC e amplamente divulgados nas escolas brasileiras nos anos de 1997 e 1998, mantêm essa visão sobre o ensino de língua, deixando claro que é função da escola *viabilizar o acesso do aluno ao mundo de textos que circulam na sociedade e ensinar a manejá-los com eficácia*. (Brasil, 1998, p. 5)

Os currículos escolares de Língua Portuguesa atuais, ao considerar o texto como objeto do ensino da língua, ao agregar as recentes teorias do texto e do discurso somadas às contribuições da Sociolingüística, consideram o processo de ensino e aprendizagem uma construção permanente de conhecimentos lingüísticos.

2.3- Revisitando a história do livro didático no Brasil

Historiar o livro didático no Brasil significa evidenciar o importante papel que esse material desempenha na formação cultural dos estudantes que freqüentam a escola brasileira. Esse recurso é objeto e fonte de diferentes pesquisas no campo educacional, estruturadas através diversos caminhos teóricos e metodológicos. De acordo com Soares (1984, p. 53-54),

Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processo decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... São olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o "deve ser" ou o "fazer ser", e volte-se para o "ser" – não o discurso sobre o que "deve ser" a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que "é", o que "tem sido", o que "foi" o livro didático.

É verdade que olhares investigativos e descritivos – talvez não muitos, mas vários – têm sido lançados, em nosso país, sobre o livro didático tal como é ou tem sido: pesquisas sobre conteúdos programáticos,

aspectos psicopedagógicos e metodológicos, conteúdo ideológico. O que, entretanto, tem faltado entre nós é um olhar sobre o livro didático que se lance do lugar de uma História do ensino e de uma Sociologia do ensino, ou seja, um olhar que busque uma perspectiva sócio-histórica do livro didático. É olhando desse lugar que talvez se possam entender as polêmicas em curso em nosso país: manter ou rejeitar o livro didático? Defendê-lo ou condená-lo? O que é, afinal, um livro didático de “qualidade”?

Surgem atualmente muitas pesquisas cujo objeto é o livro didático inscrevendo-o no campo da História das Disciplinas e seu valor como fonte de pesquisa se dá por ser testemunho dos diversos conteúdos, capazes de revelar as representações e valores sociais de uma época.

Nessa perspectiva, Fonseca (1999, p. 204) afirma que

O livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. (...) Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo.

Apesar da importância reconhecida do livro didático dentro da escola brasileira e da relação que esse material possui com a construção dos saberes e práticas pedagógicas, há uma certa depreciação das produções didáticas quando comparadas às demais obras literárias e de cunho científico. Nesse sentido, Lajolo e Zilberman (1999, p. 204) nos mostram que,

Apesar de ilustre, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou eles ficam superados, dados os progressos da ciência a que se refere, ou os estudantes

o abandonam, para avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantando seu prazo de validade.

O estado de obscuridade vivido pelo livro didático é determinado por alguns fatores. O primeiro deles está vinculado com sua própria natureza e o destino para o qual foi elaborado. O livro didático é produzido para ser utilizado em uma determinada série, ciclo e etapa do ensino formal, caracterizando-se como um produto descartável. O segundo fator é o caráter específico apresentado pelo tipo de tratamento que dá aos diversos temas e conteúdos, ou seja, a maneira como aborda os diversos temas da cultura, da produção científica e social de uma determinada época. Seu didatismo muitas vezes leva à superficialidade da abordagem e isso serve para apontá-lo como o *primo pobre* das obras de caráter literário e científico.

O livro didático expressa a memória do ensino e das práticas educacionais experienciadas em um determinado tempo e contexto. Os manuais didáticos de um modo geral, e particularmente os de Língua Portuguesa, possibilitam a percepção de como o ensino das disciplinas escolares se concretizou no passado.

O livro didático é um instrumento de ensino usado desde a Grécia Antiga por grupos sociais que detinham a educação escolarizada de forma estabelecida. Inicialmente, os livros eram escritos a mão, mas, com o surgimento da imprensa, sua produção passou a ser feita em série.

De acordo com Gatti (1998, p.21), a partir do século XVII, os livros didáticos assumiram o papel de *portadores dos caracteres da ciência*. Essa conceituação de

livro tornou-se mais forte com o decorrer do tempo. Nessa perspectiva, o livro didático tornou-se “mensageiro de verdades universais”, sofrendo posteriormente adequações às individualidades do público a que se destinava.

Os livros didáticos usados no Brasil, até os anos 20, eram geralmente escritos e publicados fora do país. Isto ocorria em virtude do modelo de escola existente em nossa sociedade, uma escola para poucos, atendendo apenas os filhos das famílias com maior prestígio social. Já nos anos 30, iniciavam-se algumas mudanças no contexto sociopolítico e educacional brasileiro, aparecendo livros didáticos de autores nacionais, mesmo que em pequena escala.

Assim, o caminho percorrido pelo livro didático no Brasil possui uma singular história. De acordo com Oliveira (1980, p.13), esse material aparece legalmente no Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938:

Artigo 2º, P. 1º: Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; P. 2º: livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

Com esse decreto foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático, constituída inicialmente por sete membros indicados pela Presidência da República. Cabia à Comissão Nacional do Livro Didático examinar, julgar e indicar a importância dos livros didáticos para realização de possíveis traduções e promover concursos para produção de determinados modelos de livros didáticos que ainda não existiam no Brasil. Para Bomeny (1984, p.33), “essa comissão

tinha muito mais a função de um controle político e ideológico do que propriamente uma função didática”.

Com o Decreto-Lei nº 1177, de 29 de março de 1939, o número de membros da CNLD é acrescido de sete para 12 membros e se regulamentava sua constituição e funções. A tônica da análise efetuada por essa comissão continuou sendo o controle político e ideológico do que os estudantes deveriam conhecer na escola e a censura dos conteúdos classificados como impróprios para os alunos, respeitando os interesses das classes dominantes e a visão de mundo defendida pelos dirigentes políticos da época.

A escola nesse período se apresentava como uma instituição responsável pela formação moral do caráter dos alunos e, para isto, o livro didático constituiu-se em um forte aliado.

Segundo Gatti (1998, p.22),

O período compreendido entre os anos trinta e sessenta caracterizou-se, no que diz respeito aos manuais escolares, da seguinte forma: foram livros que permaneceram por longo período no mercado, sem sofrerem alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o Colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias para as quais se destinavam.

Entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1970 iniciou-se o processo de democratização do acesso à escola devido ao crescimento demográfico e ao intenso processo de urbanização, que implicou mudanças no sistema educacional brasileiro, sobretudo em relação ao aumento da oferta de vagas na rede pública.

Em decorrência de tais mudanças, a partir desse período, os livros didáticos também passaram por transformações que os adequassem às características e condições do novo contexto escolar emergente e da nova clientela atendida pela escola.

Romanelli (1978, p. 213) mostra que durante o regime militar, nas décadas de 1960 e 1970, foram assinadas várias alianças entre os governos brasileiro e americano, dando origem aos acordos chamados MEC/USAID. Esses acordos criavam a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e ao Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) caberiam apenas responsabilidades de edição, e os órgãos técnicos da USAID exerceriam todo o controle, como detalhes técnicos, elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação às editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais dos editores estrangeiros.

Com o processo de democratização de acesso das classes populares ao sistema de ensino, surge a necessidade de um livro didático diferenciado tanto na forma como no conteúdo. Da condição de manuais usados por poucos, tornaram-se livros didáticos usados por um ensino de massas, assumindo uma importante função, no mercado editorial, no contexto escolar e nos programas de governo.

De acordo com Fonseca (2003, p. 51),

Até 1971, o governo, por intermédio da COLTED, adquiriu grandes quantidades de livros didáticos, tornando-o o principal negócio da indústria editorial e do setor livreiro. A expansão do setor se deu de tal forma que, em 1970, realizou-se, no Brasil, a I Bienal Internacional do Livro. Em 1971, o programa de distribuição gratuita generalizada do livro foi extinto e a COLTED foi absorvida pelo Instituto Nacional do Livro

(INL). Isso não significou, entretanto, o fim do subsídio ao livro.

O apoio dado pelo Estado à indústria editorial tornou o livro didático uma das mercadorias mais rentáveis e importantes desse setor. Isso ampliou o acesso dos estudantes a esse produto e a sua distribuição massificada tanto no sistema público como privado. Os livros didáticos passaram a ser produzidos a partir dos programas oficiais de ensino e a dar destaque ao manual do professor com as orientações metodológicas para a prática pedagógica em sala de aula.

Na década de 1980 merece atenção a criação da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) pela Lei 7.091. Essa Fundação passou a ser responsável por vários programas governamentais, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), entre outros. Em 1985, pelo Decreto Federal 91.542 de 19 de agosto, criava-se o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e as normas de execução. Durante vários anos a política do livro didático ficou centralizada na FAE, gerando uma situação desfavorável ao ensino escolar. Dentre os problemas gerados pela política centralizadora da FAE, podemos destacar: *dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, lobbies das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais na escolha dos livros.* (Freitag, 1997, p. 16)

A partir de meados dos anos 1990 essa política começou a ser repensada pelo governo, dando início a reestruturas no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), sob a responsabilidade da SEF (Secretaria do Ensino Fundamental).

Dentre as principais mudanças está a realização de avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos no programa e a publicação de guias contendo os critérios de avaliação e os resultados obtidos na análise feita por comissões de profissionais das diversas áreas do conhecimento. As avaliações dos livros didáticos têm sido divulgadas desde 1996, por meio da distribuição dos guias às escolas com a avaliação e seleção dos livros didáticos recomendados e que serão comprados pelo governo para a distribuição aos alunos da rede pública do ensino fundamental.

Apesar de essa avaliação ter como objetivo a seleção dos títulos a serem adquiridos pelo Ministério da Educação, ela alterou significativamente o mercado do livro didático no Brasil, forçando as editoras e os autores a terem mais cuidado e preocupação com a qualidade técnica e pedagógica dos manuais. Nesse sentido,

Enfrentando crítica de várias editoras, a avaliação considerou 77% das obras de baixa qualidade. No ano seguinte esse índice caiu para 63% e, na avaliação PNLD 200/2001, baixou para 43%. Segundo pesquisadores, tal diminuição está associada à reformulação dos livros a partir de requisitos mínimos de qualidade. Em 1998, a avaliação abrangeu os livros de 5ª a 8ª série. (CENPEC, 2001, p. 363)

Considerando que o Estado é o maior comprador dos livros didáticos e que sustenta em boa medida a indústria editorial, a avaliação permanente dos manuais didáticos se constitui em um importante fator para a qualidade do ensino ministrado nas escolas, pois permite aos professores e profissionais das áreas se orientarem quanto a possíveis erros conceituais, inadequações metodológicas, preconceitos e discriminações políticos, raciais e religiosos.

Segundo Gatti (1998),

O livro didático é, no campo teórico, conceituado de diferentes maneiras. É chamado de livro didático todo “material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”; material “caracterizado pela seriação dos conteúdos”; “mercadoria”; “depositário de conteúdos educacionais”; “instrumento pedagógico”; “portador de um sistema de valores”; “suporte na formulação de uma História Nacional”; “fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligadas a política pedagógicas da época”; e ainda materiais “reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer da cultura nacional”.²

Apesar desse intrincado leque conceitual, é possível identificar que o livro didático, fazendo a mediação didático-pedagógica, contribui de algum modo para a formação crítica, ética e solidária dos alunos. Entretanto, isso implica um repensar sobre o papel do livro didático e a forma como é utilizado por professores e alunos na escola brasileira.

2. 4- Considerações parciais

O contexto educacional brasileiro visto em uma perspectiva histórica, fornece dados significativos para a compreensão da trajetória da disciplina Língua Portuguesa e do livro didático como objeto de políticas públicas para a educação e instrumento que faz a mediação do processo didático-pedagógico na escola. Entender os desafios presentes no contexto atual, envolvendo esse campo de análise, significa pensar em como a situação atual foi gestada historicamente e quais são as heranças que o passado impõe ao presente.

² BITTENCOURT, C. *op. cit.* p. 3., CARVALHO, L. I. **A distribuição e circulação de livros nas escolas paulistas.** p. 17-8., CARVALHO, A. M. M. **Pregadores de Idéias, Animadores de Vontades: livros didáticos – nos anos 1930/1940.** p.3. OLIVEIRA, J. B. A. e outros, *op. cit.* p.11., MUNAKATA, K. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos (versão preliminar).** p. 12.

? ? ?

No próximo capítulo, serão examinados os livros didáticos escolhidos para compor o corpus de análise da presente pesquisa. O enfoque privilegia a forma como os livros didáticos produzidos em períodos históricos diferentes tratam teórica e metodologicamente os conteúdos, textos e atividades da disciplina escolar Língua Portuguesa.

CAPÍTULO III

O AUTOR E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esta é uma confissão de amor: amo a língua portuguesa. Ela não é fácil. Não é maleável. E, como não foi profundamente trabalhada pelo pensamento, a sua tendência é a de não ter sutilezas e de reagir às vezes com um verdadeiro pontapé contra os que temerariamente ousam transformá-la numa linguagem de sentimento e de alerteza. E de amor. A língua portuguesa é um verdadeiro desafio para quem escreve. Sobretudo para quem escreve tirando das coisas e das pessoas a primeira capa de superficialismo.

Clarice Lispector

Neste capítulo, constrói-se uma análise sobre os livros didáticos escolhidos como fonte documental da pesquisa. Para isso, o trabalho se constitui de três partes:

1. A primeira parte é dedicada ao autor do livro didático escolhido como fonte de análise. Coloca-se em foco o resultado da entrevista realizada com esse autor, que procurou elucidar a sua trajetória profissional, a relação com a disciplina Língua Portuguesa e com a escola, a sua maneira de produzir os livros e de se relacionar com a editora, as diferentes histórias que envolvem os mais de 30 anos de produção de livros didáticos vividos. Particularmente, é abordada a forma como o autor compreende as obras escolhidas para a análise, publicadas em 1974 e em 1999.
2. Na segunda, constrói-se uma análise do material escolhido como fonte de pesquisa. Dá-se destaque para estrutura e proposta pedagógica, seleção de texto, atividades de leitura, linguagem oral, conhecimentos lingüísticos e o manual do professor. Ao final da análise de cada obra, são feitas considerações gerais que procuram esboçar os achados da análise de um modo mais global.
3. A terceira parte enfoca as mudanças e permanências verificadas na análise dos dois livros didáticos. Mostram-se as transformações implementadas pelo autor durante o período analisado em relação à

forma como livro didático se apresenta, à organização dos conteúdos, à proposta pedagógica para desenvolvê-los e ao seu projeto gráfico.

3.1- O autor e os caminhos de construção do livro didático

O Professor Hermínio Sargentim reside em São Paulo e publicou seu primeiro livro didático em 1974. É formado em Letras Clássicas e Filosofia pela USP e possui uma larga experiência como professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio e com a formação de professores, realizada, na maioria das vezes, em decorrência da divulgação das obras didáticas publicadas. Dentre os inúmeros livros publicados, todos pela editora IBEP, podemos citar *Atividades de comunicação em Língua Portuguesa* (4 volumes), *Montagem e desmontagem de textos* (4 volumes), *Brincando de escrever* (5 volumes), *Redação – Curso básico* (4 volumes), *Redação para o 2º Grau* (2 volumes), *Gramática Mágica*, *Gramática Básica* e *Gramática Didática*, *A História do Sentimento na Literatura* (3 volumes). É um autor bem posicionado no mercado editorial e um dos mais vendidos do Brasil, de acordo com SILVEIRA (1985, p. 471). Autodenomina-se “solitário”, por nunca ter conseguido escrever livros didáticos em co-autoria. A entrevista realizada com o professor Sargentim ocorreu em sua residência, em 18 de novembro de 2003. Para a realização da mesma foi utilizado um roteiro que teve como referência o de GATTI (1998).

O diálogo estabelecido com o autor revelou fatos significativos para compreensão da história que contextualiza o processo de construção das obras analisadas. A produção de um livro didático envolve o trabalho árduo de um número considerável de pessoas. O autor é o personagem mais importante dessa equipe, pois o processo de criação da obra, por mais que sofra interferência e seja orquestrado pela equipe de editoração, é concebido e organizado por ele, por seu potencial de criação, por suas experiências, concepções teóricas e metodológicas, significações e trajetória percorrida. E é o próprio autor que desvelará, em sua fala, quem está por detrás das obras didáticas analisadas nesta pesquisa, quem é o sujeito que escreve e constrói as obras. Como lembra Bakhtin (1992, p. 403),

O autor de uma obra está presente somente no todo da obra. Não será encontrado em nenhum elemento separado do todo, e menos ainda no conteúdo da obra, se este estiver isolado do todo. O autor se encontra no momento inseparável em que conteúdo e a forma se fundem, e percebemo-lhe a presença acima de tudo na forma.

3.1.1 - Trajetória profissional

Formado em Filosofia e Letras Clássicas, o Prof. Sargentim atuou desde o início da sua carreira como professor de Língua Portuguesa. Sua trajetória profissional é marcada pela experiência em sala de aula e pela produção de livros didáticos, que começou em 1974 (ano de publicação de seu primeiro livro) e segue até os dias atuais. Sobre os caminhos profissionais percorridos, fez o seguinte relato.

A minha trajetória profissional é extremamente simples. Estudei no interior de São Paulo, em Assis. Fiz Filosofia pura. No seminário, estávamos conectados diretamente com a Faculdade de Assis. Posteriormente, deixei o seminário, deixei a Filosofia, já quase no final, e vim para São Paulo. Na verdade, aqui em São Paulo, acabei me tornando professor de Língua Portuguesa. Sempre gostei muito de línguas. Estudei no seminário, Latim. Vim para São Paulo, tive de esquecer a minha Filosofia e procurar alguma coisa que fosse funcional, prática e de que eu pudesse sobreviver, porque meu pai me deu dinheiro da passagem e falou: "É o que eu posso te oferecer". Ele podia mais... Mas ele não aceitava o fato de eu sair do seminário, então deixou apenas o dinheiro da passagem. Sou de uma família de italianos, agricultores. Somos oito irmãos. Sou o único filho que estudou e a única forma de estudar foi ir para o seminário. Em todo lugar, em São Paulo, que procurava emprego era exigida a datilografia. Datilografia estava, na época, comparada aos conhecimentos em computação exigidos, hoje, no mercado de trabalho. Procurei um Curso de Datilografia para fazer e, cursando-o, fiquei sabendo que lá havia um Curso de Noções Comerciais, com duração de um ano, e que estavam precisando de alguém para trabalhar com Língua Portuguesa. Como eu não tinha nem o dinheiro para pagar o Curso de Datilografia, ofereci-me para dar aula da disciplina para pagar o curso, mas não o terminei. Gostaram de minhas aulas e me convidaram para ministrar aulas em uma escola particular, mas eu não tinha o curso universitário. A diretora da referida escola propôs que eu ministrasse 40 aulas semanais e ganhasse por 20 aulas. Nessa condição, ela assinaria o meu trabalho. A partir daí, comecei a envolver-me com aulas, deixei meus sonhos de fazer o curso de Direito e fui fazer o curso de Letras na USP. Durante o curso de graduação, já entrei para o ensino público e comecei a minha carreira no magistério. Comecei a dar aulas em São Bernardo do Campo. Nesta época o meu roteiro diário era muito intenso... Foi um trabalho muito bom, apesar de difícil. Este trabalho que realizei em São Bernardo, durante sete ou oito anos, foi a base do trabalho que realizava na USP. Lá, eu também dava aulas de análise sintática para os alunos da Faculdade. Como eu tinha muito conhecimento de Latim, isso me permitia transitar com maior facilidade, o que me aproximou do Colégio de Aplicação. Minha convivência no colégio muito contribuiu para o meu crescimento profissional. Sua proposta inovadora de ensino ia ao encontro do trabalho que era realizado na Faculdade e, ao mesmo tempo, ao que eu fazia na escola estadual. Era o tempo do mimeógrafo a álcool. Comecei a rodar as apostilas, elaboradas por mim, pois eu mesmo preparava o material didático. Com o resultado de toda a experiência adquirida, passei para o cursinho. Este me ofereceu maiores oportunidades para organizar melhor o material didático. A partir desse material iniciei a minha trajetória como autor de livro didático.

O Prof. Sargentim, portanto, teve a sua formação básica na USP. A prática da sala de aula com a Língua Portuguesa começou em virtude da necessidade de trabalhar e se manter na capital paulista. Foi o trabalho na escola que o levou aos bancos da Universidade para cursar Letras. Esse é um dado importante na trajetória do entrevistado, pois foi também a experiência como professor que o levou a se tornar um autor de livro didático. O Professor não se envolveu com o estudo e a pesquisa desenvolvidos na pós-graduação, mas se ressentiu de ter-se afastado da academia e assinala que, se pudesse voltar no tempo, retomaria a possibilidade de seguir a carreira universitária, pois de algum modo o contato com a academia acaba fazendo falta para a formação contínua do autor de livros didáticos. Apesar disso, o Prof. Sargentim considera que a função do escritor desses livros é a de ser tradutor das teorias produzidas na Universidade, conforme nos mostra a seguir:

minha vida voltada para o cursinho e para o livro didático acabou me absorvendo muito, tirando-me a possibilidade de prosseguir na carreira universitária, que, em certos aspectos, poderia ter sido produtiva. Penso que, se tivesse seguido a carreira universitária, eu talvez tivesse me inibido e impedido a impressão de certos trabalhos. Sinto que, se tivesse seguido a carreira universitária, não teria sido tão difícil retomar algumas coisas que ficaram entre o que foi toda minha formação, a minha base, em termos da língua e o que está sendo feito hoje. Sempre me coloquei como um tradutor das teorias universitárias para o professor e para o aluno. Para o professor, que às vezes recebe essas informações na universidade, e nem sempre elas são traduzidas num nível funcional que possam ser operacionalizadas em um trabalho pedagógico na escola.

O Prof. Sargentim se tornou um autor de livros didáticos impulsionado pela produção que realizava como professor e pela necessidade do desenvolvimento profissional.

Eu me tornei autor de livro didático por causa das circunstâncias. A partir da minha experiência e dos materiais que elaborava para o cursinho, montei uma proposta de livro didático. Apresentei o projeto para a Abril Cultural e para outras editoras. A Ática se interessou pela publicação e os representantes dessa editora disseram: "Traga o livro da 5ª série pronto". Isso foi em 1972. Mas, como eu dava muita aula, não tinha tempo... Apresentei o trabalho a uma outra editora, que é o IBEP. Foi esta editora que me fez um adiantamento em dinheiro e que me permitiu reduzir o número de aulas que eu dava e, assim, produzir o material. Lancei-o em 1974, pelo IBEP. Depois, em contatos com o pessoal da Ática, fiquei sabendo que esta editora também passou a dar adiantamento aos autores porque, na verdade, eles acabaram perdendo oportunidades de publicação.

Esta fase de publicação dos meus primeiros livros foi uma loucura. Morava no Brás e tinha um cubículo em que eu me isolava para escrever. O primeiro livro foi então gerado. O meu livro didático não surgiu na academia, ele surgiu dentro da sala de aula. Foi uma continuação natural da minha aula. Ao escrever um livro, na verdade, estou dando uma aula, só que dou aula para milhões de alunos, a minha escrita é a minha aula, seja em relação ao professor, seja em relação ao aluno. É isso que costumo dizer... gerar para mim é dar à luz. A relação que sinto com um filho mesmo... Eu não consigo estar distante dos meus livros, todos.

Ao longo dos últimos 30 anos a produção de livros didáticos pelo autor tem sido marcante e atingiu a formação de um número considerável de estudantes de todo Brasil. Durante todo esse processo ele permaneceu em uma única editora.

Eu não contei exatamente quantas obras publiquei ao longo destes anos, são tantas obras... Mas são acima de 30 obras didáticas já publicadas nestes anos todos. Fiz muitas reformulações e aconteceu de uma obra ter gerado outras. A obra "Atividades de Comunicação" teve cinco edições e, cada edição, reformulo-a tanto que é um livro diferente. A obra "Montagem e desmontagem de texto" tem uma história interessante para contar. Desse livro, retirei a parte de redação e transformei nas pastas de redação, que é de 1ª série até o ensino médio. Tenho também um livro de literatura, tenho as gramáticas, há por volta de 30, 40 livros nas

várias edições. Mesmo escrevendo tanto eu não consegui me separar da editora em que comecei a escrever. Na verdade você acaba estabelecendo contratos de 10 anos com ela. Esses contratos se renovam, por mais que você tente convencer o editor de que você não precisa ter fidelidade, você pode escrever obras diferentes em diferentes editoras. Por outro lado, os professores acabam identificando não a editora, mas o autor, então o autor passa a ser conhecido e isso é bom para o trabalho.

O Prof. Sargentim relata que, apesar de ter permanecido desde o começo trabalhando apenas na Editora IBEP, a sua trajetória pessoal e profissional é marcada por vários recomeços e que experenciou momentos de muita dificuldade e retrocesso profissional e outros em que era extremamente homenageado pelo trabalho que realizava. Dentre os momentos de dificuldade, o vivido em meados da década de 1980.

Eu me separei da minha primeira mulher em 1985. Foi uma época muito difícil em nível pessoal. Resolvi enfrentar a separação. Para consegui-la, deixei tudo praticamente que tinha conseguido com a ex-mulher, vim morar em um apartamento e começar a vida, do zero. Cheguei para o editor e coloquei a situação que me tinha sobrado umas "terrinhas" no Paraná. Nessa altura, eu estava zerado. Decidi publicar as fichas de redação, uma vez que estava sempre trabalhando com esse tema. Quando o editor sentiu que aquela decisão era "pra valer", resolveu investir e em 1985/1986 foram lançadas as "Pastas de Redação", que foi um material pioneiro. E o que é que aconteceu? Os professores não sabiam trabalhar. Eu dava cursos de 32 horas para os professores vivenciarem o processo e depois levarem para a sala de aula. Depois passei a dar cursos de 16 horas, trabalhava na sexta-feira e no sábado o dia todo. Tive que reduzir. Passei para 12 horas na sexta-feira à noite e sábado, o dia todo. Na época, era difícil, eu não tinha como me manter, então as prefeituras, as escolas me pagavam. Como a editora sentiu que isto estava tendo força e que isto era um elemento de divulgação dos livros, ela passou a financiar esses cursos. Eu comecei a dar cursos de 8 horas durante três, quatro ou cinco anos. De giro pelo Brasil, devo ter dado curso para mais de 100.000 professores. Dei cursos para 100, 200, 500 professores. Uma vez em Salvador dei curso para 2.200 professores de 8 horas, mantendo esses 2.200 professores falando sobre redação. Aqui em São Paulo dava cursos diretos para 500 professores. Esse foi um período extremamente gratificante, embora a gente sentisse que era uma coisa rápida, eu

queria trabalhar mais o professor para abrir-lhe mais janelas. Esses cursos abriram portas, pois os autores não davam cursos. A partir daí os autores passaram a dar cursos. Eu pensava: antes de eu ser autor, sou professor. Como dei aula de catecismo desde os 12 anos, eu era Cerimonial-Mor no seminário, depois dei aulas em cursinhos, trabalhei de 1981 a 1984 na TV Cultura, no programa Qual é o Grilo? Foi uma experiência fantástica... Foi o primeiro programa interativo e fizemos com Evaldo São Jorge. Quando vou dar um curso, entra o professor, que sempre gostei de ser. O livro é, na verdade, a minha continuidade como professor.

O trabalho solitário, o grande número de títulos no mercado, as constantes necessidades de revisão e reestruturação do material marcam a trajetória profissional do Prof. Sargentim. O ofício de escrever e publicar livros didáticos se atualiza sempre e, de acordo com cada contexto histórico específico, faz novas exigências e impõe mudanças, crescimentos e novas empreitadas de trabalho. Ao que parece, a atual fase profissional, conforme o depoimento abaixo nos mostra, está impondo novos recomeços e o autor explicita-os com certo otimismo, sobretudo ao relatar a montagem de um escritório separado de sua casa para exercer o ofício profissional de escritor e ao pensar em alçar novos e diferentes vôos no campo editorial. Ele está colocando em prática uma antiga idéia, a de se tornar um escritor de ficção infantil.

Tive vários recomeços e eu talvez hoje esteja na eminência de ter outro recomeço. Saramago outro dia disse que "...o homem se purifica a partir da dor...". Você não consegue crescer se não sofrer... É preciso aceitar e se purificar através da dor. Quando você está vivendo uma fase boa, se não se der conta, você se acha muito forte, superior a todos. Acho que tive algum período nesse sentido, foi na década de 90. Era extremamente homenageado pelo trabalho que vinha realizando na parte de redação... E fechei os olhos para muitas coisas que estavam sendo publicadas. Só depois, em 1995, 1996, que pensei em reconhecer aquilo que estava sendo feito, mesmo que fosse para discordar. O

que estava acontecendo é que só fazia o meu trabalho e atendia as propostas da editora e não achava tempo para a minha reciclagem. Comecei então um processo de reciclagem, de leitura, sempre fui autodidata: aprendi piano sozinho, tocava órgão na igreja sozinho... Hoje não... Hoje eu me disponho a não ser autodidata. Sempre trabalhei muito sozinho. Tentei fazer um livro em co-autoria: A História dos Sentimentos na Literatura. Um livro muito bonito, só que escrevi uma parte e falei para as outras professoras escreverem as outras. Não consegui estabelecer esta comunhão, acho que pela minha formação de estar muito só. Descobri uma coisa ultimamente muito interessante no processo de escrita. Sempre trabalhei muito sozinho e isolado, então comecei a perceber que se estivesse alguém próximo de onde eu estava, eu não conseguia escrever, ficava encabulado como se estivesse num ninho e me sentisse despido. Sempre escrevi em casa, com portas fechadas, trancado... Estou vivendo uma época agora, de uns meses para cá, uma coisa fantástica: que eu posso escrever fora de casa. Estou montando um escritório aqui em Moema. Saio de casa para um escritório comercial para escrever. Assim, assumo o meu ato profissional. João Cabral de Mello Neto dizia que o ato da escrita é este ato de estar absolutamente só, ato de solidão, de você estar isolado. Atualmente estou namorando a idéia de começar na ficção, talvez ficção infantil. Já comecei a fazer algumas coisas...

3.1.2 - O processo de produção dos livros didáticos

O Prof. Sargentim assinala que a produção de um livro didático surge da relação do autor com a editora. A partir dessa relação, marcada pelo apelo comercial desse tipo de produto e geralmente de prazos curtos para a entrega, se define o processo de produção e o tipo de material a ser produzido. A própria editora pode propor ao autor o tipo, as características do livro a ser criado e o público para o qual se destina. Sargentim nos deixa claro como a independência do autor é relativa e que as deliberações da editora na montagem do projeto e na execução da obra são marcantes.

A produção de um livro didático é algo bastante simples. A editora diz qual o tipo do livro, eu faço a proposta. Ela pode aceitar ou não. Ou a editora solicita uma reformulação, ou solicita um livro para escola pública ou para escola particular, trabalho neste projeto. Escrevo o livro e a editora produz graficamente este livro. Às vezes é a própria editora, outras vezes é terceirizada a produção. Acompanho todas as etapas da produção, todo o processo de diagramação, de ilustração. Sempre fui tido como o "autor chato", o autor que exige, discute, interfere, inclusive no processo de produção. Hoje, com todos os recursos oferecidos pela tecnologia, tenho condições de entregar o original muito mais próximo daquilo que eu imagino a página impressa. Briguei muito com o computador. Estava acostumado com a máquina de escrever. Depois surgiu o computador 286, e procurei manter-me um pouco mais atualizado, trabalhar com programa específico de produção, que é o Pagemaker. Então posso produzir uma página importante para o livro didático, não somente a informação, mas a maneira que se distribui esta informação. Material didático é trabalhado em um determinado tempo de aula, então existe um tempo físico. Uma aula tem começo, meio e fim. É um processo. Esse tempo se traduz no livro didático em espaço. Então a relação tempo/espaço é extremamente importante. Existem alguns autores que fazem obras muito boas, mas que aprofundam num determinado tema e em outros menos. É preciso ter um equilíbrio porque o professor vai trabalhar em cima disso, ele vai trabalhar em um determinado tempo. Por todos esses motivos, ao escrever um livro, procuro também visualizar a página; ela existe escrita e impressa antes de ser impressa. E hoje a computação gráfica facilita isso. O livro didático tem um apelo comercial e você tem datas. Se você fala quanto tempo você demora a escrever um livro? A minha resposta será: depende do editor. Você escreve o livro de acordo com o tempo. Se você tiver que entregar daqui a cinco, seis meses, trabalha 30 horas por dia... Aí realmente o livro sai. Se você tiver três anos, você vai entregar nos últimos três meses. Então é o prazo de entrega que determina todo o andamento da coisa.

Para o professor Sargentim a tarefa de escrever livros didáticos mistura períodos de prazer, de sofrimentos e angústias, sendo difícil determinar onde começa o prazer e onde começam os desafios, pois muitas vezes essas sensações são vivenciadas de forma simultânea. De todos os períodos, o mais angustiante é o período em que o autor busca uma elaboração, coesão e amarração para o

livro. A partir do momento em que se constrói a organização do livro, a sua feição, inicia-se um período de descobertas prazerosas e interessantes para o autor, o que demanda muito trabalho também. Essa fase de euforia gerada pelas descobertas empreendidas e a construção dos caminhos é tão prazerosa para o autor quanto a fase final de ver o livro pronto.

O livro didático, embora seja técnico, ele é também emocional. Tenho uma relação emocional com o livro, como se estivesse fazendo um personagem. Esse é um período de estresse, mas ele tem fragmentos gostosos porque, na medida que você vai descobrindo, sente vontade de sair voando, sente vontade de contar pra todo mundo aquilo que descobriu. Esse período inicial, enquanto não amarra e organiza a obra, você sofre. Esse período é angustiante, eu não durmo, sonho, não escrevo quando estou acordado, escrevo quando estou dormindo, como livro, durmo livro, transo livro. É um período de você viver 24 horas ligado nisso... Mas quando você consegue amarrar na sua cabeça e vai organizando, aí vem o prazer. Você parte para a execução: você imaginou o texto A, o texto B, e o texto C, este não vem, você busca aqui, busca lá... Fala, mas eu tenho este texto, já vi este texto... Você remexe arquivos... Hoje, pela Internet, é um pouco mais fácil, mas normalmente tem que ter textos físicos. Textos físicos que dependem muito das suas leituras. Enquanto você está lendo jornais está recortando, já está elaborando uma possível página de um possível livro. E na hora que você está escrevendo um livro, resgata aquela página que ficou em algum momento perdida ou organizada. Ou você organizou em algum lugar e viu que vai usar para uma outra coisa. Chega então a fase do ver o texto pronto. Nesse momento você lê, relê, escreve, reescreve, mas não acabou. E você entrega o livro para a editora, vamos dizer a produção inicial. Aqui não ficou legal, vamos mudar isto, vamos fazer aquilo, até chegar no final. E depois o período de êxtase mesmo, de explosão maior é quando você vê o livro impresso. Aí você passa a noite folheando o livro, namorando. Eu sofro quando vejo um erro, inicialmente eu sofria muito, hoje já... A gente apanha bastante e vê que a possibilidade de sair um erro é bastante grande, por maiores que sejam os cuidados.

3.1.3 - O Ensino de Língua Portuguesa

Sargentim salienta que trabalhar com a Língua Portuguesa significa pensar na formação geral do aluno e, fundamentalmente, vê-lo como um ser integral, apesar da constatação de que a disciplina escolar é o resultado da fragmentação do conhecimento. O autor aponta para a necessidade de reconhecer múltiplas possibilidades para o trabalho com a língua materna na escola, o que aponta, segundo ele, para a necessária prática interdisciplinar. O autor tem a visão de que a Língua Portuguesa pode perpassar as diferentes disciplinas através do trabalho com textos, em uma proposta interdisciplinar. Essa realidade, no entanto, é, segundo ele de difícil operacionalização por causa das condições que cercam o trabalho e a realidade vivida pelo professor. De acordo com o seu relato,

O trabalho com a língua materna pra mim sempre foi um trabalho abrangente, que envolve o ser humano de uma forma integral. Envolve o ser humano sob o aspecto psicológico, sob o aspecto filosófico, sob o aspecto existencial e sob o aspecto sociológico. Abrange o envolvimento integral do ser humano com o outro e a comunicação que ele estabelece consigo mesmo. Essa comunicação intra-pessoal é que lhe dará a possibilidade de uma organização das informações que vai recolhendo e unindo como um fator, não só de comunicação, mas de consciência de si mesmo. Essa consciência é que dá o sentido de transformação. É por aí que vejo o papel do professor de Língua Portuguesa na perspectiva de um educador. Todas as disciplinas de ensino significam a fragmentação do conhecimento. A Língua Portuguesa é a única matéria que não tem conteúdo, só tem objetivo. Na verdade, vejo a língua portuguesa penetrando em todas as disciplinas. Seria interessante a língua portuguesa caminhar dentro dos outros conteúdos, através de textos. Assim ela seria o elemento de integração das várias disciplinas. Faço uma crítica à reforma educacional ocorrida em 1971. Com a lei 5692/71, a língua portuguesa passou a ser chamada de Comunicação e Expressão; e essa reforma foi feita a partir de conteúdos. Estudos

Sociais, Comunicação e Expressão eram conteúdos, e, na reforma de ensino, deveriam ser vistos em um nível estrutural. Pouco se avançou de lá até os dias atuais. Os Parâmetros Curriculares falam dessa interdisciplinaridade, só que a operacionalidade disto está muito distante de acontecer, porque é preciso ter uma outra visão de língua, é preciso ainda que muitas coisas sejam trabalhadas para que o professor tenha uma outra noção de texto em seu aspecto funcional. O professor de Língua Portuguesa deverá estar presente nas diferentes disciplinas, isso é um desafio que temos daqui para a frente.

Sobre as mudanças e as permanências que marcaram a trajetória histórica do ensino de Língua Portuguesa nas últimas três décadas, o autor afirma que as propostas que tentam introduzir novos enfoques na maneira de trabalhar e compreender a disciplina convivem em muitos contextos com teorias e práticas mais antigas. As transformações convivem com inúmeras permanências e isso caracteriza o ensino da Língua Portuguesa atualmente

As mudanças do Ensino de Língua Portuguesa ocorridas nas últimas três décadas podem ser descritas por mudanças de enfoque. De um ensino gramatical centrado na frase e/ou na palavra estamos caminhando para um ensino centrado no texto; de um ensino calcado na teoria da comunicação caminhamos para um ensino voltado para a interlocução; de um ensino em que o escrever era uma atividade vaga e dispersa, estamos caminhando para um ensino que prioriza o ato da escrita; de um ensino que colocou o texto como pretexto, sob o ponto de vista da leitura e da produção, estamos caminhando para um ensino que prioriza o texto como objeto de leitura; de um ensino que esquecia a oralidade da língua estamos caminhando para incorporar, no processo de ensino, as particularidades presentes na língua falada. Todas essas mudanças, saudáveis sob o ponto de vista pedagógico, operacional e educacional, ocorrem de forma gradativa e incipiente, de certa forma coexistindo com uma visão de ensino presente em décadas anteriores.

3.2 - As obras analisadas: “Atividades de comunicação em Língua Portuguesa” (1974) e “Montagem e Desmontagem de Textos” (1999)

O Prof. Sargentim fala de maneira entusiasmada de seus livros. São histórias que revelam momentos particulares de sua vida e de conhecimentos desvendados a partir da experiência em sala de aula. Deixa transparecer um entusiasmo especial pelo livro “*Montagem e desmontagem de textos*”, ao qual dedicou grande parte de sua fala. Seu relato deixa claro o sentimento de apego e emoção ao buscar na memória como se deu o processo de construção desse livro. A memória e os esquecimentos estão presentes no relato a seguir, assim como as escolhas da fala expressa a partir do crivo racional e emocional do autor.

O livro “Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa” foi publicado em 1974. Era um livro mais simples e de boa comunicação, foi um livro de sucesso. Este livro foi o resultado de todo o meu trabalho em sala de aula. Só que ele foi perdendo com o passar do tempo... Eu precisava falar um pouco... São algumas informações importantes para perceber que nem sempre tenho conseguido publicar grande parte do meu material como quero, em alguns momentos a editora interfere e acaba pedagogicamente atrapalhando. Este livro Atividades foi reformulado em 1998 e saiu um pouco mais caro pelo número de folhas; era muito grosso. Tinha-o preparado para ser um livro só de leitura, uma gramática separada e havia as pastas de redação, mas o editor, sem meu consentimento, juntou-os. O “Atividades”, de 1998, foi reprovado pela avaliação do MEC.

O livro “Montagem e desmontagem de texto” foi publicado originalmente em 1981 (1ª edição), inscrevi-o e foi aprovado no Programa do Livro Didático pelo MEC. O livro “Montagem”, por exemplo, saiu bom. Foi um livro que saiu fora de época, tanto assim que ele não teve sucesso comercial. Neste livro fui teórico, talvez entrou a erudição, talvez quis mostrar o Sargentim. Eu escrevi um pouco para os pares. Lembro-me que a Mariza Lajolo elogiou bastante, o pessoal da Unicamp também. Era o livro que, de certa forma, tinha uma carta de apresentação. Este livro tem uma história interessante que surge na década de 70. Esta década

foi, de modo crucial, negativa para o ensino de Língua Portuguesa. Sob o meu ponto de vista, hoje estamos sofrendo as conseqüências daquilo que se ensinou na década de 70, e qual o histórico disso? Todo o ensino passou a ser dirigido pelo teste. Junto a isso, outras técnicas de ensino eram simultâneas a esse tecnicismo, que é a instrução programada, o estudo dirigido. Tanto assim que o livro do Reinaldo Matias surgiu concretizando esta técnica do estudo dirigido: o aluno escrever, preencher lacunas. O que ocorreu em termos de processos de escrita? Ao escrever, você tem o eixo sintagmático e paradigmático que você seleciona e ordena as idéias. Em um teste ou em questões de estudo dirigido, o aluno só realiza uma operação, que é a seleção. Esse é o eixo paradigmático, o sintagmático não acontece. Assim começamos com uma geração sem escrita, essa foi a década de 70. É a grande parte dos professores se formaram nesse período que se estendeu até meados de 80. Foi uma década e meia em que não se falou de redação, que não se escreveu. Quando terminei de publicar o livro, em 1974, comecei a fazer a dar aulas de redação a sentir dificuldades nos alunos em escreverem. Percebi que o problema estava muito sério tanto no ensino médio como no ensino fundamental. Os alunos estavam com as mesmas dificuldades. Fiz contato com quatro escolas da rede Municipal de São Paulo, que sempre teve uma boa qualidade de ensino. Iniciei o desenvolvimento de uma pesquisa de redação (não foi uma pesquisa de cunho acadêmico) e constatei muitas coisas interessantes. Paralelamente, estava aumentando o meu volume de aulas de redação dentro do próprio cursinho. Eu já tinha uma equipe de 20 professores e a gente não dava uma aula mecânica, mas tentava entender o processo e o trabalho do aluno. Por exemplo, uma das descobertas que tive em sala de aula: A gente partia do pressuposto de que o aluno tem dificuldade em escrever porque o aluno tem poucas informações. Mas eu dava uma aula que alimentava o aluno de informações, com os recursos que tinha, slides, textos. Escolhia um tema, uma orientação temática, por exemplo, poluição. Trazia fotos, textos variados sobre esse assunto. Eu dizia: Estão aí com as informações, então escrevam. Dei um tema que estava envolvendo poluição. Escrevam sobre isso... Eu sempre estive próximo do aluno escrevendo, sempre procuro olhar e enxergar o que está se passando dentro dele. E, andando pelas carteiras, percebia aquele aluno que estava com o lápis, a folha, escrevia um pouquinho e o texto não fluía. Percebendo esta angústia disse: — Pare, me ajudem a pensar! Estou percebendo que muitos de vocês estão com muita dificuldade. Era um ato muito sofrido... E continuei: Ajudem-me. Quero entrar em vocês e ver como estão pensando... Não estão conseguindo escrever, mas o que estão pensando? — Estou pensando em fábrica, em rio, em casas, florestas. E de repente me deu um clique... Eles estão pensando em substantivos. O substantivo não carrega informação. Ele contém uma unidade de significação, mas não tem informação. Falei: — Gente! Vamos

fazer o seguinte: Vou dar uma outra palavra para vocês e vocês vão amarrar essas palavras. Vocês pensam, por exemplo, indústria, pensam rio. Juntem a isso poluir, prejudicar, e aí comecem: "As indústrias poluem os rios, prejudicando o meio ambiente". Isso me fez começar a abrir uma porta: no ato da escrita, a palavra decisiva não é o substantivo, mas o verbo. Então no livro "Montagem", começo pelo verbo. Toda a nossa visão de ensino é uma visão Aristotélica. Aristóteles, para construir sua filosofia, parte da substância, depois os adjetivos e depois o verbo. Continuamos dando aula com base nessa catalogação e nesse estudo Aristotélico. No "Montagem", inverti, começando pelo verbo, porque o verbo é o elemento gerador da frase, é o elemento de significação. A década de 70 foi um período de total ausência da escrita e o "Montagem" se propôs atender a isso. Só que ele veio fora de época, porque ninguém se interessava por isso. O "Montagem" não vendeu. Ficou lá, esquecido. Respeito muito este livro. Ele tem uma coordenação toda, tem uma proposta. O Montagem é um livro feito a partir do texto. Tem uma diversificação, principalmente na nova edição, de gêneros textuais. Eu trabalho a partir destes gêneros textuais. Foi muito gratificante saber que esse livro, que foi escrito em 1980, reapresentado em 1997 no MEC e o resultado saiu em 1998, 1999 como aprovado. É um bom livro em que praticamente não mexi. Sei de várias gerações que aprenderam a escrever em cima dele.

3.2.1 - Análise do livro didático *Atividades de comunicação em Língua Portuguesa - 5ª série*. São Paulo: Editora IBEP, 1974.

a) Estrutura e a proposta pedagógica do livro

A obra estrutura-se em treze unidades. As unidades são organizadas com base em vários textos e geralmente mais de dois em cada unidade. Cada Unidade está dividida nas seguintes subseções: *Vamos ler e reler o texto, Técnicas de composição, Estudos Lingüísticos, Variações Lingüísticas, Ortografia, Vamos Recordar, Vamos Ler, Vamos Escrever e Vamos Falar.*

O texto é sempre apresentado após uma ilustração e seguido da seção denominada *Análise de Texto*, que propõe a releitura e o entendimento do texto. Na seção *Técnicas de Composição*, é desenvolvido um trabalho marcado pelos elementos constituintes do processo de comunicação: *emissor-mensagem-destinatário*. Em seguida, na seção *Estudos Lingüísticos*, propõem-se aos alunos atividades que os levam a identificar objetos, qualidades, lugares e situações com a nomenclatura da gramática tradicional. Nessa subseção há um tópico dedicado à conceituação dos aspectos gramaticais.

Na subseção *Variações lingüísticas*, faz-se um trabalho com as diferentes possibilidades de uso da língua, colocação pronominal, concordância verbal e nominal. Esse trabalho é feito através dos chamados exercícios estruturais.

Na subseção *Ortografia*, desenvolve-se um trabalho com a escrita das palavras, propondo-se uma série de atividades envolvendo sílabas, classificação e separação, uso de determinadas letras e, por fim, realiza-se um ditado de palavras e frases. Nessa subseção aparece um tópico destinado ao uso do dicionário que faz a descrição, passo a passo, de como realizar tal atividade.

A subseção *Vamos Recordar* faz uma síntese de todos os aspectos gramaticais estudados na unidade por meio de exercícios como questionários e exercícios estruturais. Na subseção *Vamos Ler* aparece um texto, geralmente narrativo ou história em quadrinhos, destinado à leitura e entendimento por parte do aluno. Em seguida, propõem-se atividades sobre o texto apresentado, geralmente organizadas em forma de testes de múltipla escolha.

Na subseção *Vamos Escrever*, o autor propõe ao aluno a escrita de um texto, direcionando quanto aos passos do processo. Por fim, encontra-se a subseção *Vamos Falar*, com atividades de leitura oral e expressiva, de jograis, dramatizações e outros tipos de texto que privilegiam aspectos da oratória.

A proposta pedagógica desse livro é influenciada fortemente pela lingüística estrutural e pela teoria de comunicação. A proposta metodológica está estruturada em torno dos seguintes objetivos, conforme consta no Manual do Professor:

- Desenvolver a comunicação que possibilitará emitir e receber mensagens, falando e escrevendo, lendo ou ouvindo. – Perceber o valor da comunicação, como expressão de seu mundo exterior e interior. – Aprimorar a expressão oral, utilizando textos e atividades, cujo conteúdo esteja relacionado à vida social e psicológica. – Desenvolver as diferentes formas de comunicação escrita que a língua oferece para observar, narrar e analisar a realidade. – Adquirir o sentimento de amor à Cultura Brasileira, servindo-se de textos representativos de nossa literatura e da discussão de alguns problemas nacionais. – Assimilar as estruturas básicas da comunicação lingüística, desenvolvidas nos exercícios estruturais. (Sargentim, 1974, p. 3)

A proposta pedagógica adotada revela as características que envolviam as concepções de ensinar e aprender no contexto educacional da década de 1970. Inexistem questões e atividades que propiciem aos alunos refletir e interrogar sobre as temáticas e realidades abordadas. O *amor à cultura brasileira* aparece em destaque como uma finalidade do trabalho com a língua materna. Apesar de ser mencionada a *discussão de alguns problemas nacionais*, na obra não há

textos e atividades que possam abordar e aprofundar a discussão dos problemas brasileiros da época.

A tônica das atividades recai na repetição de estruturas previamente mostradas pelo autor. Os chamados exercícios estruturais, com indicações tais como *siga o modelo e faça o mesmo*, são usados de forma exaustiva e caracterizam o ensino da Língua Portuguesa presente no livro. As atividades são pouco desafiadoras para os alunos e enfatizam os aspectos formais de maneira mecânica, sem que haja possibilidades de reflexão ou de eles pensarem em suas vivências e conhecimentos prévios envolvendo a prática lingüística.

A concepção de texto aqui apresentada considera-o como unidade de sentido. Desta forma, consideram-se não só textos completos, mas também os fragmentos usados que apresentam uma unidade de sentido.

b) Seleção de textos

O autor faz a seleção de textos apresentando, ao lado dos textos literários, os textos jornalísticos e as histórias em quadrinhos como unidades comunicativas significativas que possuem uma mensagem a ser decodificada pelos alunos.

A seleção de textos tem como finalidade atingir os seguintes objetivos:

- entender a mensagem do texto;
 - conhecer a estrutura do diálogo, do bilhete e da fábula;
 - enriquecer o vocabulário;
 - perceber as partes de um conto;
 - identificar os elementos que compõem a frase jornalística;
 - identificar os pormenores de um texto.
- (Sargentim, 1974, p. 28)

A seleção de textos se dá a partir de autores renomados, como Graciliano Ramos, Carlos Drummond, Monteiro Lobato, Rubem Braga, Érico Veríssimo, dentre outros. Não se verifica o equilíbrio entre os diversos tipos de texto, predominando os literários. Os textos não possuem grande extensão e não atendem à diversidade de contextos socioculturais do Brasil na década de 1970.

c) Atividades de Leitura

As atividades de leitura propostas no livro analisado iniciam-se geralmente pela leitura silenciosa, leitura oral do texto, resolução de exercícios relacionados ao vocabulário e o entendimento do texto. São comuns questões do tipo *Qual o sentido do texto? Qual a parte do texto que mais lhe agradou?* Além desse tipo de questão, exploram-se de forma intensa os elementos existentes no processo de comunicação (emissor-receptor-código-mensagem-referente).

Não há exploração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática ou conteúdo da leitura e as questões formuladas não garantem uma reflexão ou reconstrução de sentidos e conhecimentos, importante para o processo de formação do leitor proficiente. Convém lembrar, contudo, que essas preocupações não estavam presentes nas discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem da época em que o livro foi publicado. Por isso, ele representa bem as características do ensino da época, um ensino mecânico, baseado na repetição e assimilação de informações, mais do que na construção e reconstrução de conhecimentos.

d) Linguagem oral

No livro analisado, a linguagem oral é tratada de modo limitado, já que o autor apenas sugere formas e posturas, entonação, gesticulação, expressão facial e domínio de público como condições importantes para a expressão oral. Não são propostas atividades que incentivem os alunos a emitir opiniões, elaborar e fazer argumentações e defender idéias. Aqui também percebe-se que o livro não incentiva a participação ativa do aluno no processo de ensino e que o livro não faz da oralidade objeto de estudo e prática no ensino da língua materna.

e) Conhecimentos lingüísticos

Os conhecimentos lingüísticos são sistematizados apresentando-se inicialmente o tema, e em seguida, os exercícios estruturais relativos à formação de frases e identificação de seus elementos constitutivos. Após os exercícios introdutórios, faz-se a denominação da classe gramatical e sua respectiva conceituação. Os exercícios gramaticais não se articulam com as atividades de leitura e produção de textos presentes na unidade de estudo. A língua não é vista em uma situação de uso social, e as atividades estão desvinculadas do contexto e das vivências dos alunos.

Os aspectos ortográficos, de pontuação, concordância, crase, classe de palavras e outros aspectos da gramática normativa são tratados ao longo do livro, de uma forma enfática, em exercícios estruturais, questionários, ditados e

outras atividades. Privilegia-se e exercita-se a gramática tradicional, dando pouca atenção a outras variantes lingüísticas.

f) Manual do Professor

O manual do professor é constituído pela apresentação das unidades que compõem o livro, pelo *Plano de Curso Anual* com os seguintes itens: Cabeçalho, Objetivos Gerais, Previsão Anual do Número de Aulas, Estratégias (Sugestões), Atividades Extraclasse, Recursos (Sugestões) e Verificação. A seguir, traz o plano de curso por unidade (contém objetivos específicos, conteúdo e estratégias de ensino). O manual do professor contém todo o livro do aluno, mais a resolução dos exercícios e a parte anteriormente citada. Não há ao longo do livro orientações teórico-metodológicas para o desenvolvimento das atividades e bibliografia da área sugerida ao professor. Não há, também, sugestões de materiais que possam auxiliar na prática didático-pedagógica do professor.

Como era próprio das orientações educacionais na década de 1970, o Manual do Professor aparece seguindo os preceitos do tecnicismo, com a distribuição dos conteúdos, atividades do aluno em número de aulas previsto. Dava-se enfoque aos objetivos a serem alcançados e às estratégias para o desenvolvimento de cada conteúdo proposto. Isso, contudo, como é próprio do tecnicismo, é feito de uma maneira muito formal e predeterminada, desconsiderando a realidade e o contexto e a maneira como o professor usa o seu conhecimento tácito para fazer a transposição didática.

Considerações

Ao analisar essa obra é preciso, em primeiro lugar, lembrar que seu autor era jovem, tendo na época da publicação vinte e oito anos, e que se tratava de sua primeira publicação. Esse livro marca o início da trajetória do autor na produção de manuais didáticos e por isso carrega as características de iniciação.

Nesse sentido, o livro não avança em relação às propostas vigentes na educação e, particularmente, no ensino da Língua Portuguesa. É uma obra que revela os valores, crenças e perspectivas teóricas e metodológicas da época em que foi escrita. Representa um ensino calcado na transmissão de conhecimentos e em uma valorização quase absoluta da norma culta da língua.

Mas o caráter de pouca reflexão sobre a realidade e os temas abordados tem também uma explicação política. O Brasil vivenciava, no início da década de 1970, o auge da repressão e do autoritarismo imposto pelo regime militar. A censura aos manuais didáticos era intensa, pois, afinal, se tratava de um material destinado à educação de crianças e jovens, capaz de atingir um público abrangente e diversificado. O que restou, em termos de opções, para um jovem que tinha o desejo de ter um lugar ao sol no mercado editorial? O Prof. Sargentim nos relata que,

Quando falamos em liberdade de expressão, qualquer intervenção, de qualquer natureza, quando realizada de forma autoritária, não é aceitável. Em relação ao livro didático, vivemos, sobretudo na década de 70, um período de extrema censura, sobretudo sob o aspecto de conteúdo, que interferiu na postura didática. A censura à livre expressão presente nessa época restringiu a abordagem dos temas em sala de aula, direcionando o ensino para uma tendência mais mecanicista. Ao mesmo tempo a censura à livre

expressão impediu a produção de textos escritos e de textos orais em sala de aula. Era um discurso didático cerceado pelo medo. É evidente que o livro didático expressou isso. Era angustiante escrever sob esse ponto de vista: a seleção de textos, as questões abordadas no texto, as propostas de produção, os exemplos formulados, inclusive para o ensino gramatical, sofriam uma autocensura pelo autor e uma censura pela equipe editorial (revisores, leitor crítico, editor). “Perdia-se” muito tempo, às vezes, discutindo se tal questão ou tal texto não seriam censurados. Nem sempre se percebia que eu, como autor, era o primeiro censor.

Como diz o Prof. Sargentim, o *autor era o primeiro censor* na produção de um livro didático na década de 1970. Nesse sentido, o livro analisado revela a situação e o contexto histórico em que foi concebido, produzido e publicado. Ele é portador de todas as recomendações e crenças teórico-metodológicas e políticas da época. As condições vivenciadas pelo autor, que marcam a sua história pessoal e profissional, fizeram-no produzir um livro que reproduz o modelo e as expectativas do setor educacional do espaço/tempo em que foi produzido.

3.2.2 - Análise do livro didático *Montagem e Desmontagem de textos - 5ª série*. São Paulo: Editora IBEP, 1999.

a) Estrutura e a proposta pedagógica do livro

Essa obra está organizada em sete unidades, conforme a tipologia de textos que a compõe: narração (fragmentos de romances, crônicas), descrição,

injunção (receitas, manual de instrução), poesia, gêneros jornalísticos (notícia, reportagem, entrevista, humor, propaganda), correspondência (bilhete, carta, telegrama, e-mail).

As unidades são organizadas tendo como ponto central três ou mais textos, que sempre aparecem após uma ilustração e uma introdução que os apresenta. Em seguida o autor introduz as seções *Desmontagem do texto* e *Montagem de textos*.

Na seção *Desmontagem do texto*, trabalha-se com os elementos de composição de textos. Existe ainda uma subseção que aborda o estilo, enfocando as diferentes formas de comunicação lingüística. Na seção *Montagem de textos*, estrutura-se um trabalho com os elementos de composição textual. Em seguida, aparece o estudo gramatical de frases e seqüências de frases, objetivando possibilitar ao aluno identificar e compreender noções básicas para a produção de textos.

Em seguida aparece a seção *Criação de textos*, que se organiza a partir do trabalho feito na seção anterior. A *Revisão do texto* se constitui na seção seguinte e procura levar o aluno a fazer questionamentos sobre sua produção escrita (na palavra, na frase e na estrutura global do texto).

A seção *Publicação do texto* procura nortear o trabalho de reescrita do texto pelo aluno e sugere algumas possibilidades para a sua divulgação futura. Ainda nessa seção aparece uma subseção denominada de *Normas da língua padrão*, que trabalha com os aspectos convencionais da língua escrita (ortografia, pontuação, acentuação), com os aspectos morfosintáticos (concordância verbal,

regência). Existe também uma outra subseção intitulada de *Comunicação oral*, que sugere ao aluno a leitura oral expressiva, jograis, dramatizações de textos escritos de diferentes gêneros. Nessa parte o autor chama a atenção para aspectos associados à oratória (postura, tom de voz, articulação das palavras, gesticulação) na prática de atividades orais.

Esse livro adota uma proposta pedagógica que permite ao aluno identificar e produzir diversos tipos de texto, perceber a forma como os diferentes textos são organizados e, ainda, os elementos que os estruturam. Possibilita também que o aluno manifeste, através de sua produção escrita, as suas idéias e opiniões. A metodologia do autor permite ao aluno analisar, expor idéias e refletir sobre as diferentes temáticas abordadas nos textos. A norma culta da língua também é trabalhada para que o aluno possa ampliar os seus conhecimentos e a sua forma de expressão escrita.

A proposta pedagógica do livro está em consonância com a discussão teórica sobre o ensino da Língua Portuguesa ao dar atenção à produção de diversos tipos de texto a partir de um leque variado de experiência e atividades, mais do que propriamente o estudo da gramática descontextualizado das vivências e significações dos alunos. Como afirma Ilari (1986, p. 207),

Numa vivência rica em contato com a Língua materna, aprender a escrita, dominar a variante culta continuam sendo objetivos legítimos e fundamentais. Mas não adianta afirmar a importância desses objetivos com o princípio abstrato e depois esvaziá-los na prática, substituindo-lhes algum sucedâneo acanhado: ter acesso à escrita não é apenas aprender a técnica de escrever; dominar a variante culta não é empanturrar-se com a metalinguagem da gramática tradicional. Não se aprende o que não é vivido, e não se organiza o

que não se aprendeu; antes de mais nada, o acesso à escrita, à linguagem culta dá um caráter de vivência; haverá sempre tempo para fazer da cabeça de nossos alunos um quadro sinóptico.

b) Seleção de textos

O autor elenca diferentes autores de várias nacionalidades e épocas. Apresenta também textos de tipos diversos, conforme sumário em anexo, buscando formas de desenvolver com os alunos um trabalho que envolva as estruturas do texto e da frase. Nesse sentido, Sargentim (1999, p.10), no Manual do Professor do livro analisado, ressalta que

O texto concretiza as inúmeras regras do código lingüístico. Nele estão presentes as várias possibilidades oferecidas ao falante para usar adequadamente a língua. Por esse motivo, na didática da língua materna, privilegiamos o texto como um instrumental básico e dele extraímos os elementos que permitem ao aluno entender o texto (no processo de desmontagem) e produzir um texto (no processo de montagem).

O autor privilegia textos curtos e fragmentos de textos que apresentem uma estrutura linear, possibilitando o processo de desmontagem, montagem e localização das informações pelos alunos. Percebe-se que essa seleção é feita de modo proposital para favorecer o trabalho metodológico do autor, já que para alunos de 5ª série o trabalho com textos mais longos e de estrutura complexa dificultaria a prática de desmontagem e montagem de textos.

Há uma rica diversidade de textos para fornecer aos alunos informações necessárias para a construção e desconstrução de hipóteses. Essa diversidade de textos disponibilizados ao longo do livro constitui um importante instrumento no

processo de ensino da língua materna, pois permite ao aluno uma vivência mais significativa com as diversas produções escritas.

A seleção de textos é um dos pontos fortes do livro. Entretanto há que se assinalar que a escolha de textos menores e que possuem uma estrutura linear, em virtude da própria metodologia proposta no livro, não permite ao aluno o trabalho com textos mais complexos e com estruturas diversificadas.

c) Atividades de Leitura

O autor propõe um trabalho de leitura que busca situar o texto e seu contexto, fazendo um exercício de sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos que encaminhe à compreensão do texto. Há um trabalho intenso com a estrutura do texto propriamente dita e menos significativo em relação à sua interpretação. São propostas atividades que se limitam a identificar informações no texto. Assim, não se exige uma construção de relações intertextuais, bem como as atividades não contribuem para a formação de leitores competentes. A leitura é um processo que não se restringe à simples decodificação de informações, é um processo vivo de interação entre autor e leitor. É esse processo que permitirá a construção e desconstrução dos vários sentidos do texto.

O livro analisado propõe um trabalho muito rico com os recursos estilísticos, apresentando atividades diversificadas e interessantes. Utilizam-se

várias formas de expressão, oportunizando o uso de recursos lingüísticos variados (aspectos verbais e diferentes construções sintáticas).

d) Atividades de produção de textos escritos

As atividades apresentadas ao longo da obra instigam e orientam o aluno para a produção de diversos tipos e gêneros textuais, aparecendo em média duas ou três propostas de redação em cada seção *Criação de textos*. O trabalho de redação é muito focado pelo livro, mas os aspectos interativos dos textos são pouco evidenciados. Como há um grande número de propostas de redação, não são definidos objetivos para cada produção escrita, nem a variante lingüística adequada para orientar os alunos no processo de produção de texto.

O livro apresenta temáticas significativas e diversificadas para a construção de textos seguindo as normas da língua padrão e, para potencializar ainda mais a escrita, o autor orienta as etapas a serem seguidas no processo. Para isso há duas subseções, *Criação de texto* e *Revisão de textos* e a *Ficha de auto-avaliação*, que elenca aspectos que se relacionam com o uso da norma culta (concordância verbal e nominal), regras da escrita (ortografia e paragrafação), relações de coesão e coerência textual.

Apesar desse trabalho minucioso construído pelo livro para propiciar a escrita de textos pelos alunos, não se evidencia a adequação ou não do texto ao leitor para o qual foi escrito, ou seja, o aluno não tem clareza de para quem está escrevendo para, a partir disso, definir a maneira mais apropriada de se

expressar no processo de construção do texto. O aluno deve ultrapassar a idéia já tradicionalmente cristalizada na prática do ensino da Língua Portuguesa de que a redação escolar é feita somente para o professor da disciplina ler e avaliar suas competências lingüísticas. O texto é um produto social e necessita ser adequado para um determinado público leitor. Essa é uma idéia que deve orientar o aluno, superando a finalidade de produção de texto apenas para o professor ler e corrigir, como um mero exercício escolar.

e) A linguagem oral

A linguagem oral é trabalhada na seção *Comunicação oral*. Propõe-se um trabalho com a dicção, entonação, tom de voz, gesticulação, postura, expressão facial, diferentes usos públicos da fala (exposição, debates, monólogos e venda de produtos), dramatização de textos escritos. O autor apresenta um amplo leque de sugestões de atividades lúdicas e interessantes que possibilitam ao aluno desenvolver a sua linguagem e expressão oral.

Contudo, não estabelece relação entre a linguagem oral e escrita, nem menciona as particularidades de cada uma. Isso traz uma certa limitação ao trabalho, pois o aluno necessita perceber as características que marcam o uso e o registro da linguagem oral e escrita, bem como as suas relações em contextos diferenciados.

f) Os conhecimentos lingüísticos

O trabalho com os conhecimentos lingüísticos estrutura-se em três momentos. O primeiro está reservado para atividades que desenvolvem o uso da variante culta da língua na oração e na frase. O segundo está centrado basicamente nas regras da escrita, apresentando uma série de atividades e esclarecimentos sobre as regras de ortografia e pontuação. Já o terceiro momento faz a tentativa de o aluno compreender o aspecto gramatical trabalhado. Para a realização desse processo de compressão o autor utiliza-se de noções e aspectos significativos para o aluno, não dando o conceito gramatical pronto e acabado. Desse modo, ele avança na construção de um trabalho antenado com a realidade e particularidade do raciocínio do aluno, escapando da maneira tradicional de se apresentar conceitos e normas gramaticais, que não favorece o processo de aprendizagem do aluno.

g) O Manual do Professor

O manual do professor é composto pelo sumário, apresentação da obra, objetivos quanto a leitura, prática lingüística (gramática), produção de textos e oralidade. O autor discorre sobre os gêneros textuais que serão abordados na 5ª série e faz indicação de bibliografia para o professor.

É um livro igual ao do aluno, com o diferencial de possuir nas diferentes páginas, em suas laterais direita e esquerda, orientações metodológicas,

fundamentação teórica, os objetivos dos conteúdos e das atividades, comentários, explicações e sugestões que contribuem para a formação do professor. Percebe-se que o manual do professor, da forma como está organizado, pode contribuir significativamente para a realização do trabalho do docente, apesar de faltarem sugestões de materiais didáticos, recursos audiovisuais, sugestões de obras literárias que possam enriquecer e ampliar o trabalho com o livro didático de Língua Portuguesa. De acordo com o relato do autor,

O manual do professor para mim é básico, eu diria que 50% é o livro do aluno, 50% é o manual do professor. Apesar de eu ter como princípio o seguinte: quando quero explicar uma coisa difícil para o professor, eu explico para o aluno, se o aluno conseguir entender, tenho certeza de que o professor vai entender, porque algumas coisas são mais difíceis para o aluno porque ele é virgem, ele não está prostruído aí com uma série de informações, lições distorcidas. Então, eu sempre me propus o seguinte: se eu conseguir explicar para um aluno, tenho certeza de que o professor vai entender. Então, a parte nobre joga para o aluno, aí para o professor, no manual, procuro trazer informações, sustentações que o ajudam a estabelecer ligações com o que ele aprendeu, que dão umas recordações. Hoje, o melhor manual que fiz foi o do Montagem de 1ª a 4ª série, ele tem página a página. Mas sei que nem todos os professores lêem esse material, por isso que o manual tem que estar claro, ele tem que estar conectado ao livro do aluno, ele tem que se apresentar como o elemento facilitador e dar pequenas informações e fragmentos para que esse professor encontre o que peço, o que imagino. O professor deu um exercício, por exemplo, e enquanto o aluno trabalha ele vai lá, lê o manual, vê alguma informação. Isso vai ajudá-lo no desempenho de sua aula. Saiu um suplemento ontem na Folha de São Paulo sobre como despertar o gosto do aluno pela leitura num mundo povoado de imagens, de jogos, etc. Eu acho que o professor vive também um pouco esse mundo, então um manual tem que trabalhar de uma forma clara para que você ganhe este professor, facilite este trabalho de leitura de forma que ele não precise ler tudo de uma vez, mas ele lê fragmentos e a partir daí o todo, de modo gradual.

Considerações

O livro *Montagem e desmontagem de textos*, editado em 1999, trabalha com os componentes formais e de conteúdo do texto, apresentando temáticas e linguagens adequadas para a faixa etária dos alunos que fazem a 5ª série do ensino fundamental.

A seleção de texto proposta pelo livro é interessante e diversificada, pois apresenta os diversos tipos e gêneros, contextualizando a prática social de tais textos. O autor elege principalmente textos curtos, o que facilita a desmontagem de texto, mas limita o trabalho com a leitura. Apesar de o livro analisado utilizar-se do texto como marco central da proposta metodológica, não contribui de forma satisfatória para a formação de leitores. Conforme relata do próprio autor na entrevista,

Hoje, talvez, com todas as pesquisas que têm sido feitas, acho que nós podemos chegar num material didático que vá conduzir à formação de leitores. Mas tem-se trabalhado muito pouco pra isso, porque da forma muito fragmentada como o livro didático tem que estar, o leitor deve entender que os "autores" finais se completam. Eu não tenho a certeza de que o livro didático possa fazer isto. Se você perceber, por exemplo, no livro 'Atividades de Comunicação', para cada unidade, para cada tema, eu jogava o prazer de ler, textos longos e o pessoal do MEC que avaliou não gostou do livro, falou que os textos eram só literários. Mas eu sabia que os alunos gostavam daquele livro, os pais gostavam porque os alunos iam lendo páginas e páginas. Então foi uma tentativa ou uma forma de atender a isso, porque eu sei que o pior texto é aquele que você lê e depois faz perguntas, isso para o aluno é péssimo, então eu jogava só texto pelo prazer de ler, dizia leia, dava o vocabulário no final ou coisa desse tipo. Fazia uma ou outra questão que também só para remeter ao que ele tinha acabado de ler. Isto foi tentativa de chegar a tendências objetivas, porque eu tenho a consciência de que os textos como eles se apresentam no conjunto não cumprem, ou dificilmente cumprem essa função.

Pode-se observar, desse modo, que o autor tem uma postura que desacredita no potencial do livro didático como um instrumento de formação de leitores, dadas as condições didáticas que envolvem a forma e estrutura do livro didático. Considera-se que essa posição, vinda de um autor de livro didático, é significativa para o professor de Língua Portuguesa. Ao docente é necessário ter clareza quanto aos limites que cercam a obra didática e que esse não pode ser o único instrumento de ensino a ser disponibilizado no trabalho pedagógico com o aluno. Por mais que o livro didático incentive a formação de leitores, essa tarefa será sempre limitada pela fragmentação imposta pela maneira como o livro se organiza. É, então, fundamental que o professor associe outros materiais, textos mais longos, obras completas e autores que não aparecem no livro didático, criando espaço e tempo, dentro das aulas, para que a prática da leitura seja experienciada prazerosamente pelos alunos. Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode substituir o trabalho e a intervenção do professor nesse sentido.

Para Sargentim, o currículo estabelecido oficialmente não pode ser uma camisa de força para o autor no processo de construção do livro didático, conforme relata a seguir.

O currículo escolar não tem sido o elemento norteador na elaboração dos meus livros. Tenho procurado atendê-lo, de acordo com o objetivo da obra e os princípios básicos presentes no currículo escolar, mas não o tenho transformado numa camisa de força que obriga a cumprir itens específicos e inibe uma coerência metodológica do livro. Deste modo, a introdução de novos temas em meus livros é decorrente de um conjunto de fatores. Leituras, reflexões e vivências, seja no nível pessoal, seja no nível profissional, conduzem gradativamente a uma descoberta de novos temas, de novas relações. O livro didático para mim nunca esteve situado apenas no campo profissional. Para

mim, escrever é também expressar uma parcela significativa da minha vivência pessoal. Nesse sentido, procuro selecionar textos interessantes, obedecendo a dois critérios fundamentais: critério temático, critério estrutural. Sob o ponto de vista temático, seleciono textos que estejam ligados à vivência sociocultural e pessoal do aluno; sob o ponto de vista estrutural, seleciono textos que explicitem os aspectos lingüísticos (composição, gramatical, produção) de acordo com a organização da obra.

Percebe-se, nesse relato, que as temáticas que compõem o livro didático e os textos selecionados são fruto das vivências, da experiência cultural e do próprio cotidiano do autor do livro didático. Seu processo criativo do autor, que dá origem a um determinado livro, revela-se nas características da obra. Esse é também um fato importante a ser observado pelo professor. O livro didático é uma produção concreta, feita por alguém que possui determinadas crenças, gostos e características. O professor, na condição de usuário dessa produção, deve estar atento para esses aspectos e para possíveis avanços e limitações que um livro didático pode apresentar. O trabalho em sala de aula depende da compressão e sensibilidade do professor para perceber que o livro didático é uma construção humana, passível de imperfeições e problemas, mas também com desafios e qualidades capazes de gerar idéias e práticas instigadoras, enfim, produzir pensamento.

3.3 - Mudanças e permanências: as duas obras em questão

O livro didático pode oferecer pistas significativas para a compreensão da realidade do ensino brasileiro. Ao analisar os livros didáticos existentes em diferentes décadas, pode-se identificar por meio deles elementos que evidenciam a metodologia presente, a seleção do conteúdo, os objetivos do ensino da língua, os critérios de seleção de textos. Além disso, considerando que o livro didático é geralmente escolhido pelo professor por adotar uma postura metodológica na qual ele acredita, sua análise pode possibilitar o estabelecimento de constatações sobre as posturas metodológicas predominantes numa determinada época.

A tarefa de escrever e produzir livros didáticos em épocas diferenciadas, conforme a análise empreendida nesta pesquisa (década de 1970 e 1990), tem significados e resultados singulares. Nesse sentido, o autor pesquisado revela:

O livro didático sempre foi para mim a extensão de minha sala de aula. Os livros escritos na década de 70 foram uma continuação natural do meu trabalho como professor. Registre e organizei neles os conteúdos e as atividades que desenvolvia com meus alunos. Com base na bagagem teórica e na prática didática, procurei de uma forma espontânea "dialogar" com o aluno, utilizando os recursos gráficos disponíveis na época. Na década de 1970 o processo de escrita sofreu várias mudanças. Embora sempre tenha procurado priorizar o aluno, o meu discurso didático foi alimentado fortemente pela interlocução com os professores. Nessa década também pelo contato com as novas teorias de linguagem que foram introduzidas no final da década de 80 e se solidificaram durante a década de 90. A escrita do livro didático assumiu nesse período um caráter mais profissional.

Desse modo deve-se considerar que as obras analisadas apresentam diferenças marcantes devido às condições históricas do contexto em que foram produzidas, bem como à situação pessoal e profissional do autor. Estabelecendo um paralelo entre as duas obras analisadas, constata-se que o livro *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa*, publicado em 1974, distingue-se de forma acentuada do livro *Montagem e desmontagem de textos*, publicado em 1999.

O livro *Comunicação em Língua Portuguesa* (1974) apresenta menor diversidade de gêneros e tipos de textos, maior enfoque gramatical e uma ênfase reduzida em atividades que permitem a análise, a argumentação e uma postura reflexiva sobre a realidade por parte dos alunos. As atividades de compreensão de texto no livro editado em 1974 evidenciam uma noção de compreensão de texto associada à simples decodificação. Historicamente, essa noção será superada a partir da compreensão do texto como um processo criador, ativo e construtivo, que vai além da informação estritamente textual. Assim, a compreensão de um texto abrange mais que o simples conhecimento da língua e a reprodução de informações.

Contudo, é importante ressaltar que não se trata de descartar e suplantar por completo o uso de atividades do tipo pergunta-resposta no processo didático de compreensão de texto. O uso dessas atividades ainda é importante, mas não há somente essa forma de abordagem de texto, principalmente se mantiver enunciados marcados por interrogações que exijam pouca reflexão (do tipo *onde, quando, quem, o que e qual*). Esses questionamentos somente identificam os

fatos, datas e dados objetivos do texto e não a sua análise significativa por parte do aluno.

O livro *Montagem e desmontagem de textos* (1999) apresenta uma visão mais abrangente em relação ao trabalho de compreensão e construção de textos. Traz maior variedade textual e o enfoque gramatical muda substancialmente. Esse livro é mais interativo, propõe atividades para enriquecer o contexto pedagógico da sala de aula e atua como um mediador entre o aluno e professor.

O livro editado em 1974 aborda e enfatiza a gramática normativa. Nesse contexto, o foco de estudo da gramática não era o texto, mas a frase isolada. Já o livro editado em 1999 propõe desenvolver nos alunos habilidades de usuários da língua no contexto social, capazes de compreender e produzir textos em diversas situações de interlocução.

No que se refere à produção escrita, a prática adotada no livro de 1974 limitava-se à escrita de “redações”, sem uma contextualização e busca de significados para esse processo a partir das vivências do aluno. Segundo Geraldi (1997 p. 128),

essas redações configuram-se como meros exercícios escolares, pois apagam-se os sujeitos da palavra, isto é, o autor (aluno) deixa de interagir com o leitor (professor) através do material escrito, que servirá apenas para a correção gramatical e ortográfica.

As duas obras em questão trabalham a partir de textos. O autor mantém a tradição dos textos narrativos (fábulas, crônicas, cartas pessoais e trechos de romances), explorando a estrutura de seus temas, com a presença de textos

descritivos relacionados com a descrição de ambiente e de pessoas/personagens, integrados às narrativas. No livro de 1974, a escolha dos textos privilegiava o gênero literário. Já no livro de 1999 a diversidade de tipos e gêneros textuais é maior.

O manual do professor do livro de 1974 é uma reprodução do livro do aluno acrescido do plano de curso anual, plano de curso por unidade e as respostas dos exercícios do livro do aluno. É um material elaborado a partir dos preceitos tecnicistas e com poucas sugestões de possibilidades pedagógicas e materiais para o professor. O manual do professor editado em 1999 possui uma fundamentação teórico–metodológica diferenciada e sugere possibilidades didáticas, bibliografia e materiais para enriquecer a prática pedagógica do docente.

Apesar das profundas mudanças em termos teórico-metodológicos, não se evidencia mudança significativa na forma física e nos recursos visuais dos livros analisados. O livro publicado em 1974 foi produzido em escala industrial, a capa é plastificada e em cores e apresenta ilustrações de página inteira na entrada das Unidades. Também ao longo das atividades propostas as ilustrações se fazem presentes. Entretanto, em termos gráficos, o livro publicado em 1999 utiliza padrões de legibilidade de letra e espaçamentos mais adequados.

A análise dos dois livros permitiu verificar que o autor implementou mudanças significativas em seu trabalho no decorrer do período analisado.

Essas mudanças e as permanências, que também podem ser percebidas, constituem-se no resultado de um trabalho marcado pelo contexto histórico,

pelas abordagens teórico-metodológicas dominantes e pelas condições profissionais e pessoais do autor. Nesse sentido, revelam que a obra é um produto histórico e social e que, por isso, se constitui em uma fonte importante para a compreensão das várias faces que o ensino da Língua Portuguesa assumiu nas últimas décadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar, analisar e explicitar as mudanças e permanências ocorridas na disciplina Língua Portuguesa no contexto escolar brasileiro. Para isso, utilizou-se como fonte documental os livros didáticos "Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa" (1974) e "Montagem e desmontagem de textos" (1999), de autoria de Hermínio Sargentim.

Para empreender a análise proposta, recorreu-se no primeiro capítulo deste trabalho a um estudo de cunho teórico sobre a construção histórica da disciplina e do currículo escolar. Explicitou-se que as mudanças ocorridas no decorrer do tempo em uma disciplina escolar estão fortemente ligadas a fatores internos e externos a ela, por isso esta pesquisa privilegiou a análise sócio-histórica. Verificou-se que a construção histórica de uma disciplina é resultado de conflitos, contradições e mudanças ocorridas no contexto social, cultural, político

e econômico que têm repercussões no interior da escola e, conseqüentemente, nas práticas educativas.

O segundo capítulo faz um esboço do contexto histórico educacional, da trajetória da disciplina Língua Portuguesa e do livro didático no Brasil. Demonstrou-se que a história do contexto educacional brasileiro, é fundamental para a análise da trajetória da disciplina Língua Portuguesa e, em especial, da produção de livros didáticos como objeto que faz a mediação do processo didático pedagógico na prática escolar e cuja produção é fortemente influenciada pelas políticas públicas no campo educacional gestadas pelo estado.

No terceiro capítulo, tem-se a análise do material histórico escolhido como fonte de dados da pesquisa. A partir da fala do autor, registrada através de entrevista, e dos livros didáticos escolhidos como fonte documental apresenta-se um exame das mudanças e das permanências na produção do autor Hermínio Sargentim durante o período analisado, em relação a forma e ao conteúdo das obras didáticas para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

O livro didático constitui-se em um poderoso instrumento na prática de ensino das escolas brasileiras. Em muitas escolas ele assume a forma do currículo e do conhecimento a ser trabalhado com os alunos, constituindo-se em um instrumento único e exclusivo de ensino. Por causa desta situação há propostas que defendem a abolição do livro didático das salas de aula, para que o professor consiga realizar um trabalho mais autônomo e com linguagens diversificadas. Essa vertente de análise identifica, inclusive, que o livro didático atualmente

torna-se cada vez mais fechado e auto-suficiente, mais detalhados nos conteúdos, na didática e na seqüência de atividades, fazendo com o que a intervenção dos professores fique reduzida ao mínimo.

O investimento maciço em livros didáticos feito pelo Ministério da Educação, pela compra de livros para distribuição entre os alunos da rede pública do ensino fundamental de todo Brasil, também tem sido questionado. Argumenta-se que se essa soma de investimentos fosse aplicada nas condições de vida, trabalho e desenvolvimento profissional do professor, os avanços poderiam ser mais significativos. Argumenta-se, nesse caso, que a distribuição de livros didáticos não garante, necessariamente, melhor aprendizagem, porque muitas vezes são utilizados de uma forma precária devido à ausência de condições apropriadas de preparação, domínio dos conteúdos e formação dos professores.

Apesar dos embates que cercam a discussão sobre o livro didático no contexto educacional, a tônica da discussão recai na defesa de que a forma de utilização e o papel que o livro didático vem desempenhando no ensino da Língua Portuguesa merecem ser repensados. Segundo Baldissera (1994, p. 8) *um bom professor pode fazer um excelente trabalho com o pior dos livros didáticos.*

O livro didático, como uma produção social de significativa influência no ensino escolar, tem-se constituído em objeto de pesquisa no campo educacional. Os manuais didáticos possuem características e propostas pedagógicas fortemente relacionadas com o contexto sócio-histórico de uma determinada

época. Nesse sentido, o presente trabalho buscou compreender, a partir da análise de duas obras didáticas publicados em 1974 e 1999, de autoria de Hermínio Sargentim, as mudanças e permanências ocorridas no ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva histórica.

Investigar os caminhos e possibilidades do ensino da Língua Portuguesa implícita e explicitamente colocados nos manuais didáticos significou em um primeiro momento resgatar a história da educação em nosso país, a trajetória da Língua Portuguesa no currículo escolar e do livro didático.

As mudanças do ensino de Língua Portuguesa ocorridas nas últimas três décadas foram acentuadas. O ensino gramatical centrado na frase e/ou na palavra foi gradativamente sendo questionado e repensado no sentido de se considerar o texto como objeto central do processo pedagógico. Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa, antes fundamentado na teoria da comunicação, passou a adotar uma concepção teórico-metodológica mais próxima da interlocução.

A pouca ênfase dada à atividade da escrita na prática do ensino da Língua Portuguesa foi se concretizando em uma prática em que a escrita é considerada atividade essencial e prioritária. O texto, do ponto de vista da leitura e da produção escrita por parte do aluno, foi-se transformando no objetivo principal do ensino da língua materna.

No interior desse processo, a prática da linguagem oral foi redimensionada no sentido de ser incorporada no cotidiano da sala de aula. Essas mudanças, em

conjunção a muitas outras, delineiam um perfil para se pensar e praticar o ensino da língua materna hoje. Entretanto, em muitos contextos escolares essas transformações estão acontecendo de forma incipiente e lenta.

Nesse contexto de mudanças que marcam a trajetória do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, o livro didático tem assumido um papel importante na divulgação das novas propostas e tendências teórico-metodológicas. As obras analisadas na presente pesquisa refletem de forma clara essa situação. O livro *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa*, editado em 1974, está organizado de forma a atender os preceitos vigentes no campo educacional da época. Verifica-se a presença acentuada do enfoque na gramática normativa através dos chamados exercícios estruturais, a pouca ênfase nas atividades de linguagem oral, o baixo estímulo para a produção textual do aluno e, sobretudo, a valorização do processo de aquisição de conhecimentos lingüísticos com base na teoria da comunicação.

O livro *Montagem e desmontagem de textos*, publicado em 1999, aponta para uma proposta pedagógica diferenciada, embasando-se nos novos caminhos traçados pela discussão teórico-metodológica que ocorria no ensino da Língua Portuguesa das últimas décadas. O livro coloca como objeto de análise central o texto, e não mais palavras e frases isoladas. As atividades pedagógicas enfatizam a compressão (desmontagem do texto) e a produção textual do aluno (montagem de textos). O aluno é permanentemente incentivado a argumentar, analisar, produzir e reavaliar a sua produção escrita. A interlocução ganha

espaço, assim como os diversos usos sociais da língua. Para isso o aluno passa a ter contato com diversos tipos e gêneros textuais.

Assim, Hermínio Sargentim avalia sua obra:

Observando a minha obra nesses anos, posso constatar que, na verdade, não houve alterações significativas em minha produção. É verdade que o ensino de Língua Portuguesa sofreu várias alterações, mas é verdade também que muitas propostas ou muitas mudanças de enfoque ocorridas nesse período de 30 anos já estavam explícita ou implicitamente presentes nos livros que publiquei durante a década de 70 e no início da década de 80. O estudo da Gramática voltado para a prática e integrado ao texto, por exemplo, era preocupação que já se fazia presente. De certa forma meus livros já estavam “grávidos” das novas propostas. E isso facilitou evidentemente a atualização da obra. Outro aspecto que eu gostaria de destacar é que, embora tenha assumido para com a minha obra uma postura profissional, seja como professor, seja como autor, o que de fato tem alimentado a escrita é a paixão intensa que motiva a busca de caminhos para tornar o domínio da língua acessível a todos os alunos. Essa paixão tem sido o alimento, sobretudo para os momentos de inseguranças, de incertezas. Essa paixão talvez tenha sido a grande responsável pela permanência.

O autor explicita que as mudanças ocorridas em seu trabalho não foram implementadas por acaso, mas gestadas a partir das idéias e dos enfoques presentes em um determinado tempo e espaço. Para ele nenhuma transformação surge do nada, mas a partir de uma história precedente que possui contornos e conteúdos capazes de criar um futuro. Desse modo, considera que apesar de os livros serem diferentes, em termos teórico-metodológicos, as suas características estão entrelaçadas por um processo de criação singular que envolve crenças, valores, perspectivas e experiências do autor e, também, da equipe técnica de editoração.

Espera-se que este trabalho, ao colocar em foco as mudanças e permanências do ensino da Língua Portuguesa em uma obra didática, possa contribuir no processo de conhecimento desse poderoso instrumento pedagógico e abrir novas perspectivas de análise que retratem, aprofundem e ampliem os saberes sobre o livro didático.

*Os livros são objetos transcendentos
Mas podemos amá-los do amor táctil
Que votamos aos maços de cigarro
Domá-los, cultivá-los em aquários
Em estantes, gaiolas, em fogueiras
Ou lançá-los para fora das janelas
(Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)
Ou – o que é muito pior – por odiarmo-nos
Podemos simplesmente escrever um: (...)*
Caetano Veloso

MATERIAIS HISTÓRICOS

Depoimento:

Local: São Paulo

Data: 18 de novembro de 2003

Professor Hermínio Geraldo Sargentim.

Livros didáticos consultados

SARGENTIM, Hermínio. **Atividades de comunicação em Língua Portuguesa.**

São Paulo: IBEP, 1974.

____. **Montagem e desmontagem de textos.** São Paulo: IBEP, 1999.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. (org.). **Leituras no Brasil**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995.
- _____. **Leitura, História e história da leitura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1999.
- APPLE, M.. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **Os professores e o currículo: abordagens sociológicas**. Lisboa: Educa, 1997.
- _____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. **Conhecimento oficial**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- _____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BALDISSERA, José Alberto. **O livro didático de História: Uma visão crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 1994.
- BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história e perspectivas e ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.
- BITTENCOURT, C. (org.)**. O saber histórico na sala de aula. **São Paulo: Contexto, 2002**.
- _____. **Pátria, civilização e trabalho: O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Loyola, 1990.
- BOMENY, M. H. B. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, J. E. A. et alii. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CEB nº 14/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Guia de livros didáticos** (5ª a 8ª séries). Brasília: SEF, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Introdução** . Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L.. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1997.

BUFFA, E.. **A educação negada: Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.** São Paulo: Cortez, 1997.

BURKE, P. A.. **Escrita da História: Novas perspectivas.** São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

CADERNOS CEDES. **Cultura escolar: história, prática e representações.** Campinas-SP: Unicamp, 2000.

CARVALHO, A. M. M. **Pregadores de idéias, animadores de vontades – Livros didáticos, nos anos 1930-1940.** (Dissertação de Mestrado). São Paulo. PUC-SP. 1992.

CHARTIER, A. M. e HEBRARD, J.. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CHERVEL, J. C.. **"História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa"**. In: **Teoria & Educação**, nº 2, Porto Alegre-RS, 1990.

CUNHA, L. A.. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução.** São Paulo: Cia das Letras, 1990.

DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FONSECA, S. G.. **Caminhos da História ensinada.** Campinas-SP: Papyrus, 1993.

____. **Didática e Prática de Ensino de História.** Campinas-SP: Papyrus, 2003.

FORQUIN, J.C. Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. **Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1993.**

FRANCHI, C.. Criatividade e gramática. In: Trabalhos em lingüística aplicada. **Campinas-SP: Mercado das Letras, 1987.**

_____. **Repensar o ensino de gramática. In: HUBNER, R. M. [org.].** Quando o professor resolve. **São Paulo: Ed. Loyola, 1989.**

_____. **Mas o que é mesmo gramática? In: LOPES, Harry Vieira et alii [orgs.].** Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade. **São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.**

FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

FREITAG, B.. Política Educacional e Indústria cultural. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

____. e outros . **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, B.. Política educacional e indústria cultural. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1989.

GATTI, D. Jr.. Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias. PUC-SP. (Tese de Doutorado), 1998.

GERALDI, C. M. G.. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. Revista Pró-posição, n.º 03. Campinas-SP: Unicamp, 1994.

GERALDI, J. W.. Portos de Passagem. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1996.

____. (org.) et alii. **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GIROUX, H.. Pedagogia radical: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

____. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

GOODSON, I.F.. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.

____. **Currículo: Teoria e história.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

HALLEWELL, L. O livro no Brasil: sua história. São Paulo: Edusp, 1985.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 1986

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995.

____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas-SP: Pontes, 2002

LOUZADA, M. S. O. A interação Língua e Literatura na perspectiva dos currículos. In: GREGOLIN, M. R. V. LEONEL, M. C. M. (orgs.) **O que quer, o que pode esta língua?** Araraquara-SP: UNESP, 1997. p. 45 a 53.

LALOJO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LUFT, C. P.. **Língua e Liberdade**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

MAGALHÃES, J.. Um apontamento metodológico sobre a História das Instituições educativas. In: **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1996.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. PUC-SP. (Tese de doutorado), 1997.

MANTENCIO, M. L. M.. Estudos da língua falada e aula de língua materna. **Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001**.

MARINHO, M. **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

MINAS GERAIS. SEE. Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa. **Belo Horizonte-MG: SEE/MG, 1987**.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T.. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NUNES, C. e CARVALHO, M. C.. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre-RS, n. 05, 1993, p. 7-65.

OLIVEIRA, A. L. **O livro didático**. Belo Horizonte-MG: Eddal, 1980.

RIBEIRO, M. L. S.. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1979.

ROMANELLI, O.. **História da educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1990.

SÃO PAULO. CENP. Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **São Paulo: CENP/SP, 1986.**

SANTOS, L. C. P. dos. História das disciplinas escolares. **Teoria da Educação.** Pannonica. Porto Alegre-RS, n. 2, 1990. p. 21-29.

SAVIANI, D.. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SILVA, T. R. N.. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. In: **Caderno de Pesquisa,** agosto 1989.

SOARES, M.. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: **Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino.** São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1986.

____. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro. 65 (150): 337-368, maio/ago, 1984.

SOUZA, L. M.. **Por uma gramática pedagógica.** Rio de Janeiro: UFRJ (Tese de Doutorado), 1983.

TRAVAGLIA, L. C., ARAÚJO, M. H. S.. Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa. **São Paulo: Mercado Aberto, 1985.**

____. L. C.. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no primeiro e segundo graus.** 4^a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

WARDE, M. J.. Questões teóricas e de Método: A História da Educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: **História e História da Educação,** Campinas-SP: Autores Associados, p. 88-99.

ZACCUR, E.. A magia da linguagem. **São Paulo: DP&A, 2001.**

ANEXOS

ANEXO 1

Roteiro de Entrevista

Entrevistado: Professor Hermínio Sargentim

Entrevistadora: Ioná Vieira Guimarães Venturi

Data da Entrevista: 18 de novembro, de 2003

Cidade: São Paulo

I Parte – Apresentação do Pesquisador

Apresentação do pesquisador, explicitação do assunto e dos objetivos do trabalho.

- 1) Professor, o senhor poderia falar-me sobre a sua trajetória profissional ?
- 2) Como se deu sua formação acadêmica e pedagógica?
- 3) Tendo como referência o seu processo de formação, que significado tem trabalhar com a língua enquanto disciplina escolar?
- 4) Professor Sargentim, o senhor poderia relatar lembranças a respeito dos livros didáticos de Português que foram utilizados durante sua formação escolar?
- 5) Desde quando o senhor escreve livros didáticos?
- 6) Como o senhor se tornou escritor de livros didáticos?
- 7) Quantas obras didáticas o senhor já produziu? Em quais editoras?
- 8) Como é a sua relação com a editora na produção e vendagem dos livros?
- 9) O senhor se sente reconhecido e valorizado profissionalmente como autor de livros didáticos?
- 10) No processo de produção do livro didático, o que lhe proporciona prazer e o que se constitui em desafios e dificuldades?

- 11) O senhor já publicou outros tipos de materiais didáticos além de livros? Fale-me desta experiência.
- 12) Professor, o senhor considera o livro didático um bom instrumento para compreendermos a realidade do ensino brasileiro?
- 13) Para o senhor o que significou escrever livros didáticos na década de 1970?
- 14) E na década de 1990?
- 15) O senhor poderia dizer-me o que mudou e o que permaneceu no Ensino da Língua Portuguesa nesse período de 30 anos (que compreende as décadas de 1970, 1980 e 1990)?
- 16) O senhor poderia dizer-me algo sobre a passagem de uma política de censura aos livros didáticos para uma política de controle de qualidade?
- 17) Quais fatores determinam a introdução de novos temas em seus livros didáticos?
- 18) Qual é o critério que o senhor utiliza para realizar a seleção dos textos que compõem as suas obras didáticas?
- 19) Como o senhor analisa as relações estabelecidas entre os seus livros didáticos e o currículo escolar?
- 20) De acordo com sua experiência, o senhor considera que o livro didático de Português incorpora a tarefa de formador de leitores?
- 21) Na sua opinião, qual é o papel do Manual do Professor?
- 22) O senhor acredita que os professores lêem estes manuais?
- 23) Os livros didáticos de Português são avaliados e discutidos pela produção acadêmica, pela imprensa e pelo próprio MEC. Como o senhor vê essa questão?

24) Como o senhor avalia a centralidade que o livro didático assumiu na escola brasileira como recurso didático pedagógico?

25) Como o senhor tem visto a entrada do CD ROM no campo dos didáticos e as possibilidades pedagógicas da Internet?

26) Professor, falamos de vários assuntos. Há alguma coisa que não discutimos? Há algo mais que o senhor gostaria de me dizer?

Obrigada.