

## A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA ESCOLAR LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

*The Historical construction of the Portuguese Language as a school subject in Brazil*

Ioná Vieira Guimarães Venturi<sup>\*</sup>  
Décio Gatti Júnior<sup>\*\*</sup>

### RESUMO

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 1979, 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.

**Palavras-chave:** Livro Didático - História - Disciplina

### ABSTRACT

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 5<sup>th</sup> 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.

**Key words:** Textbooks - historical - discipline

---

<sup>\*</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. ionaguimaraes@ig.com.br

<sup>\*\*</sup> Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação. Sócio-fundador da Sociedade Brasileira de História da Educação. degatti@uol.com.br

*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*

Este trabalho inscreve-se no campo de análise da História das Disciplinas Escolares. É preocupação deste 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.

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.

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).

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 linguísticos. 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.

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 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.

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.

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.

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.

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*”, busca-se “*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 à 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 vêm 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 legitimar 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.

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.

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 imbuída 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 tempos 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 do 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 sugeria 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.



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.

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.

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.

### Bibliografia

- ABREU, M. (org.) (1995). *Leituras no Brasil*. Campinas-SP: Mercado das Letras.
- \_\_\_ (1999). *Leitura, História e história da leitura*. Campinas-SP: Mercado das Letras.
- APPLE, M. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- \_\_\_ (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- \_\_\_ (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- \_\_\_ (1997). *Conhecimento oficial*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- \_\_\_ (1994). 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.
- BAKHTIN, M. (1990). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_ (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BASTOS, N. B. (Org.) (1998). *Língua Portuguesa: história e perspectivas e ensino*. São Paulo: EDUC.
- BOMENY, M. H. B. (1984). O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, J. E. A. et alii. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus,.

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 (2001). *Guia de livros didáticos* (5ª a 8ª séries). Brasília: SEF.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (21998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FONSECA, S. G. (1993). *Caminhos da História ensinada*. Campinas-SP: Papirus.

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

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

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

\_\_\_\_ (1991). 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.

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

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

\_\_\_\_ (1989). e outros . *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez.

- FREITAS, B. (1989). *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez/ Autores associados.
- GATTI, D. Jr. (1998). *Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias*. PUC-SP. (Tese de Doutorado).
- GERALDI, C. M. G. (1994). Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Revista Pró-posição*, n.º 03. Campinas-SP: Unicamp.
- GERALDI, J. W. (1997). *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes
- \_\_\_ (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado das Letras.
- \_\_\_ (1997). (org.) et alii. *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática.
- GIROUX, H. (1983). *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, .
- \_\_\_ (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- GOODSON, I.F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- \_\_\_ (1995). *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- HALLEWELL, L. (1985). *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: Edusp .
- ILARI, Rodolfo (1986). *A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, A. B. (1995)(Org.). *Os significados do letramento*. Campinas-SP: Mercado das Letras.
- \_\_\_ (2002). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas-SP: Pontes.
- LOUZADA, M. S. O. (1997). 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, p. 45 a 53.
- LALOJO, M. e ZILBERMAN, R. (1999). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- LUFT, C. P. (1994). *Língua e Liberdade*. 3ª ed. São Paulo: Ática.
- MAGALHÃES, J. (1998). Um apontamento metodológico sobre a História das Instituições educativas. In: *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora.
- MANACORDA, M. A. (1997). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. PUC-SP. (Tese de doutorado).
- MANTENCIO, M. L. M. (2001). *Estudos da língua falada e aula de língua materna*. Campinas-SP: Mercado das Letras.
- NUNES, C. e CARVALHO, M. C. (1993). Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPED*, Porto Alegre-RS, n. 05, p. 7-65.
- RIBEIRO, M. L. S. (1979). *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez.
- ROMANELLI, O. (1990). *História da educação no Brasil*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- SÃO PAULO. (1986)CENP. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: CENP/SP.

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

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

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

\_\_\_\_ (1986). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

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

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

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

\_\_\_\_ (1998). L. C.. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no primeiro e segundo graus*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

WARDE, M. J. (1998). 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. (2001). *A magia da linguagem*. São Paulo: DP&A.

*Recebido em Julho de 2004  
Aprovado em Agosto de 2004*