

CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA: DIALOGANDO COM DIFERENTES TEXTOS

Joceli CARGNELUTTI¹⁶

Graziela Lucci de ANGELO¹⁷

Resumo: Propomo-nos, neste artigo, apresentar um diálogo com diferentes pesquisas históricas já realizadas envolvendo a disciplina curricular Língua Portuguesa, o livro didático e a unidade didática, pontuando alguns conceitos e algumas informações históricas que envolvem este objeto, livro didático, no ensino dessa disciplina. A pesquisa se sustenta na perspectiva teórica sócio-histórica, que permite compreender o livro didático a partir de um processo histórico.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Livro didático. Diálogo. Disciplina Curricular.

Abstract: *We propose, in this paper, to present a dialogue with different historical research already done, which involved the Portuguese Language Subject, the textbook and the teaching unit, pointing out some concepts and some historical information that involving this object, the textbook, In the teaching of this Subject. The research is grounded in socio-historical theoretical perspective that allows us to understand the textbook from a historical process.*

Keywords: *Portuguese Language. Textbook. Dialogue, Subject.*

Introdução

O número de estudos que busca compreender como determinados saberes se tornaram propriamente escolares tem crescido muito nos últimos anos. A grande parte desses estudos é desenvolvida por professores, pesquisadores, alunos de pós-graduação

¹⁶Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: jocelicargne@gmail.com

¹⁷ Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: graziela.deangelo@gmail.com

de diferentes áreas, interessados em conhecer a história de suas próprias disciplinas¹⁸ para um “melhor entendimento do papel desempenhado pela escola e por outras instâncias sociais na definição daquilo que, ao longo do tempo, tem sido considerado essencial na formação das novas gerações”, segundo Souza Júnior e Galvão (2005, p.393).

Para se investigar o passado do ensino da disciplina Língua Portuguesa deparamo-nos com várias vias de acesso, como, por exemplo, documentos oficiais¹⁹, cadernos de alunos, relato de professores²⁰, currículos escolares. Dentre essas e outras possibilidades optamos por utilizar o livro didático de língua portuguesa, sendo esse um dos instrumentos responsáveis para “assegurar a aquisição dos saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade”, conforme Soares (1996, p.116). Estudar o livro didático no Brasil sob essa perspectiva é um caminho aberto não só ao conhecimento da constituição da disciplina Língua Portuguesa, em particular, mas também ao de qualquer outra disciplina, ao longo do tempo, sempre determinado e explicado pela evolução de políticas sociais, culturais e educacionais (SOARES, 1996).

Neste sentido, propomo-nos apresentar um diálogo com diferentes pesquisas históricas já realizadas envolvendo a disciplina curricular Língua Portuguesa, o livro didático e a unidade didática de língua portuguesa, pontuando alguns conceitos e algumas informações históricas que envolvem este objeto, livro didático, no ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

A pesquisa se sustenta na perspectiva teórica sócio-histórica, que permite compreender o livro didático a partir de um processo histórico. Estudar o livro didático no Brasil sob essa perspectiva é um caminho aberto não só ao conhecimento da constituição da disciplina Língua Portuguesa, em particular, mas também ao de qualquer

¹⁸Uma área de conhecimento que tem se dedicado a esse estudo é a História das Disciplinas Escolares, recentemente instaurada no campo da educação, área essa que permite recuperar o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em disciplina curricular, identificando e compreendendo sua evolução.

¹⁹ Trabalhos como de Pietri (2007) dão exemplo desse percurso.

²⁰ Angelo (2005), em sua tese *Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa*, investiga que outros sentidos podem estar vinculados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, além da imagem construída pelo saber acadêmico. Para recuperar essa imagem, a autora analisa seis textos de linguistas, dois documentos oficiais voltados ao ensino de língua portuguesa publicados nos anos 70 e 80 e sete entrevistas realizadas com professoras dessa disciplina que trabalharam na cidade de Campinas (SP).

outra disciplina, ao longo do tempo, sempre determinado e explicado pela evolução de políticas sociais, culturais e educacionais (SOARES, 1996).

Para esta investigação, nos apoiamos em Bakhtin, em seu texto *Observações sobre a epistemologia das ciências humanas* (1974/2000, p.402), onde o autor destaca que ler textos é estar no campo da compreensão, sendo esta dialogicamente ativa. Esta visão se coloca em função de Bakhtin entender que o fazer científico nas ciências humanas se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos e não por gestos matematizados. As ciências humanas se diferenciam das ciências naturais por terem objetos notavelmente diferentes e, por consequência, métodos diferentes.

Nesta perspectiva o ideal das ciências da natureza é metodologicamente a explicação, partindo do exterior para estabelecer relações necessárias entre os fenômenos enquanto o ideal das ciências do espírito é a compreensão, percorrendo caminho oposto, captando do interior os significados das ações humanas, ou seja, “toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto” (BAKHTIN, 1974/2000, p. 404).

Bakhtin entende as “ciências humanas – ciências que tratam do espírito” ((BAKHTIN, 1974/2000, p.404) como *ciências do texto* por se constituir como uma forma de saber dialógico em que o intelecto está diante de textos que não são coisas mudas, mas a expressão de, pelo menos, dois sujeitos: o que analisa e o analisado. Dessa forma “o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo” (BAKHTIN, 1974/2000, p. 404). Para Bakhtin, esse diálogo é construído a partir de “etapas da progressão dialógica da compreensão: o ponto de partida – o texto dado, para trás – os textos passados, para frente – a presunção (e o início) do contexto futuro” (BAKHTIN, 1974/2000, 404).

Debruçada sobre a significação, as ciências humanas trabalham com a compreensão e não com a explicação como fazem as ciências da natureza. Enquanto a explicação aponta para o necessário, a compreensão aponta para o possível, porque “compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro).” (BAKHTIN, 1974/2000, p. 404). Assim entendemos que ler textos é estar no campo das possibilidades, bem como estar situado num determinado momento histórico-social.

Inicialmente, tomamos contato com vários textos acadêmicos publicados a partir dos anos 1990 no Brasil, que, de certa forma, dialogam com nosso trabalho na medida em que nos oferecem uma base para a pesquisa em questão.

Lendo textos voltados ao interesse deste trabalho, observamos que o de Soares (2002) é muito relevante, por tratar de alguns pontos históricos relativos à constituição da história da disciplina Língua Portuguesa. Já Bittencourt (2008), Soares (1996) e Batista (2004) apresentam alguns conceitos sobre livro didático e algumas informações sobre a história desse livro no processo de constituição do ensino escolar brasileiro. Para tratar do livro didático de língua portuguesa²¹ como gênero do discurso, os autores Bunzen (2005a), Bunzen (2005b) e Bunzen e Rojo (2005) são de grande relevância. Outros textos como Soares (2002), Batista (1999, 2004), Bunzen (2005b) e Bittencourt (2008) apresentam comentários referentes à possível organização dos livros didáticos em *unidades didáticas*.

Para uma tomada de conhecimento, traremos, em linhas gerais, alguns pontos históricos e alguns conceitos levantados pelos autores nos diferentes trabalhos e que nos interessam para o desenvolvimento desta pesquisa.

Disciplina Língua Portuguesa

Sobre a disciplina língua portuguesa, trazemos o trabalho de Soares (2002), que, segundo a autora faz uma tentativa de aproximação à história da constituição da área de conhecimento língua portuguesa em disciplina escolar, em saber escolar, com o intuito de, “por meio dessa aproximação, explicar e compreender a natureza e os objetivos dessa disciplina na escola brasileira dos dias de hoje” (SOARES, 2002, p.157).

Expõe a autora que, no Brasil Colonial, a língua portuguesa convivia com a língua geral e com o latim; como a língua portuguesa não era a prevalente, o português não possuía condições externas nem internas para se constituir como uma área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular. Para Soares

não havia nem condições internas ao próprio conteúdo - que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição

²¹ Outros autores que também abordam o livro didático de Língua Portuguesa: Dionísio e Bezerra (2005), Costa Val e Marcuschi (2005), Rojo e Batista (2003).

como área de estudos - nem condições externas a ele – seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural, para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular (SOARES, 2002, p.159).

A partir das reformas impostas ao ensino, pelo Marquês de Pombal, em Portugal, bem como em suas colônias nos anos 50 do século XVIII, o uso da língua portuguesa tornou-se obrigatório no Brasil, ficando proibida a utilização de quaisquer outras línguas. A partir da reforma pombalina o ensino do vernáculo seguiu a proposta de Luiz Antônio Verney (*O Verdadeiro Método de Estudar*), que defendia além do aprendizado da leitura e da escrita em português, a introdução do estudo da gramática portuguesa como componente curricular ao lado da gramática latina. À medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social, a gramática do português foi ganhando autonomia influenciada pelas numerosas gramáticas brasileiras que surgem a partir de século XIX como consequência da instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro e da progressiva constituição desse objeto como uma área de conhecimento.

Com a criação do Colégio Pedro II em 1837, no Rio de Janeiro, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas *retórica* e *poética* e, mais tarde, a gramática nacional como objeto de estudo. Os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX são testemunhas da presença dessas disciplinas no currículo cujos autores eram, em grande parte, professores do próprio Colégio Pedro II. Dessa forma, as disciplinas que constituíam o ensino da língua portuguesa até o fim do Império foram retórica, poética e gramática, fundidas numa única disciplina somente nas décadas finais do século XIX, passando a denominar-se *Português*.

Para Soares (2002), apesar dessa fusão, a disciplina português manteve até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética porque continuavam a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia, os “filhos-família”, únicos a ter acesso à escola. Essas disciplinas conviviam com certa *individualidade* e *autonomia*, fato que pode ser confirmado pela convivência de dois manuais didáticos diferentes e independentes durante as cinco primeiras décadas do século XX: as gramáticas e as coletâneas.

Conforme a autora, é a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina *português* em função de uma progressiva

transformação das condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola, ocasionando mudanças nas disciplinas escolares. Cita a autora, primeiramente, que é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado devido à democratização do acesso à escola; em segundo lugar, como consequência ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores. Para Soares,

é então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começaram a constituir realmente uma disciplina com conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2002, p.167).

A fusão progressiva entre gramática-texto vinha alterar uma tradição que datava, na verdade, do sistema jesuítico. Nos anos 1950 “gramática e textos passam a constituir um só livro” (p.168), mas guardam uma relativa autonomia; a gramática apresentada numa metade do livro, os textos na outra metade. E nos anos 1960 completa-se a fusão: “os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical” (p.168). A autora não considera o termo fusão como o mais adequado para este processo, pois a gramática não perdeu sua primazia sobre o texto, devido, talvez, à força da tradição que vem desde os tempos do sistema jesuítico ou pelo espaço vazio que o abandono da retórica e poética deixou.

Acrescenta a autora que, nos anos 1970, como disciplina curricular, o português sofreu uma radical mudança em função da implantação da Lei 5692/71. Tal mudança não ocorreu progressivamente como vinha sendo até então, pois foi resultado da intervenção do governo militar instaurado em 1964. A educação foi posta a serviço do desenvolvimento do país e a língua passou a ser considerada instrumento para o desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada:

Não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira* (SOARES, 2002, p.169).

Nos anos 70 a *teoria da comunicação* é transposta da área dos meios eletrônicos da comunicação, para servir de base para a análise da língua. A concepção de língua como *sistema* e *expressão estética* é substituída pela concepção de língua como *comunicação*. Os objetivos para o ensino se voltam para o desenvolvimento do *uso* da língua²².

Nos anos 80 a concepção de língua como *comunicação* também sofre críticas e é nesse período que passa a circular uma nova concepção de língua entendida como enunciação, como discurso, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Conforme Soares, é importante lembrar que a denominação *português* é recuperada através de medida do então Conselho Federal de Educação, visando a atender à nova realidade.

Segundo a autora, três áreas recentes vêm trazendo novas orientações para a configuração da disciplina *português* na escola brasileira dos dias de hoje: a história da leitura e da escrita, a sociologia da leitura e da escrita e a antropologia da leitura e da escrita, que introduzem a necessidade de o estudo de língua portuguesa se orientar também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas.

Por fim, Soares conclui que a constituição da disciplina *Português* é determinada tanto por fatores externos – condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino – quanto por fatores internos – a natureza dos conhecimentos disponíveis sobre a língua, o nível de desenvolvimento em que se encontram esses conhecimentos, a formação dos profissionais que atuam na área. A retomada desses fatores contribui para elucidar cada momento passado e também o momento presente.

Livro didático

Soares (1996) aponta que, nos últimos anos, vêm sendo lançados muitos olhares sobre o livro didático: um olhar pedagógico, um olhar político e um olhar econômico, os quais prescrevem, criticam ou denunciam esse material. A autora propõe, então, um

²² Para Soares (2002), os livros didáticos são testemunhas dessas mudanças na medida em que a gramática passa a ser minimizada dando espaço maior para o texto, para a leitura e para a linguagem oral. Ainda, devido ao desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, os livros didáticos apresentam-se ilustrados e coloridos, o que levou Lins (1977) a caracterizá-los como “uma Disneylândia pedagógica”, um “delírio iconográfico”. Segundo Soares, Osman Lins foi um crítico implacável dos livros didáticos de português dessa fase.

olhar diferente, que o investigue, descreva e compreenda e que se lance do lugar de uma história e de uma sociologia do ensino, que busque uma perspectiva sócio-histórica do livro didático.

Conforme relata a autora, o livro didático, criado na Grécia antiga, persistiu ao longo dos séculos, em todas as sociedades, de forma insistente e persistente; livros de leitura, manuais de retórica, gramáticas povoaram as escolas através dos séculos:

o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um “livro” escolar, fosse ele livro utilizado para ensinar e aprender, fosse livro propositadamente feito para ensinar e aprender (SOARES, 1996, p. 114).

Este vínculo entre livro didático e escola é resultado de uma longa história do ensino que muitas vezes não é percebida pelos professores e pesquisadores que hoje se envolvem com esse material. Para a autora a presença insistente e persistente do livro didático na escola se deve ao fato de essa instituição ser fundamentalmente ortodoxa, ou seja, uma instituição burocrática, onde se ordenam e se hierarquizam ações e tarefas, e, sobretudo, selecionam-se, no amplo campo da cultura, dos conhecimentos, das ciências, das práticas sociais, os saberes e competência a serem ensinados e aprendidos. O saber, para ser ensinado pela escola, acaba sendo didatizado, escolarizado. Por esse motivo, segundo a autora, é que o livro didático se constituiu historicamente como um instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares, ou seja, “daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar” (SOARES, 1996, p. 15).

Conforme Soares (1996), durante o século XIX, os livros didáticos usados nas escolas brasileiras eram impressos em outros países, vindos da Europa, sobretudo da França e de Portugal²³, o que leva a autora a questionar a respeito do tipo de política cultural e social que aceitava o livro didático estrangeiro para ensinar e quem eram esses que conseguiam acompanhar esse ensino. Soares responde afirmando que a escola servia apenas a alunos social e economicamente privilegiados, alunos para quem a referência social e cultural era a Europa, particularmente a França; por isso, dominavam a língua francesa na intenção de inserir-se na cultura europeia.

Quanto aos livros estrangeiros, esse fato se justificava pela falta de condições brasileiras para a edição e impressão dos livros até o início do século XX. De certa forma as condições sociais, culturais e econômicas explicam a circulação, nas escolas brasileiras do século XIX, de livros didáticos estrangeiros. Só a partir de 1930 é que medidas nacionalizadoras propiciaram condições favoráveis ao aparecimento de autores e edições de livros didáticos em nosso país.

Soares comenta que, a partir dos anos 1960, cresce e diversifica-se extraordinariamente a produção de livros didáticos no Brasil devido a diferentes fenômenos.

O primeiro diz respeito à diminuição do tempo de permanência na escola de um determinado livro, que antes se contava em décadas passa a não ultrapassar cinco, seis anos, como consequência do desenvolvimento cada vez mais rápido do conhecimento, obrigando à substituição frequente de um livro didático por outro mais atualizado. Somado a esses fatores, multiplicam-se os autores e as obras, diminuem o número de edições e o número de exemplares vendidos.

Outro fenômeno apresentado pela autora leva em conta a autoria dos livros didáticos, que se desloca progressivamente de cientistas, intelectuais, professores catedráticos de universidade para professores do ensino elementar formados nas Faculdades de Filosofia a partir dos anos 1930. Com esse deslocamento a autoria dos livros didáticos perde o prestígio que tinha e passa a ser considerada atividade menos nobre no campo das publicações científicas.

O terceiro fenômeno apontado por Soares leva em consideração a questão da edição cujo desenvolvimento cresceu rapidamente a partir da segunda metade dos anos 60, devido à expansão da rede de ensino e ampliação do alunado, acelerando o processo de industrialização do país. Com isso há uma ampliação no número de editoras voltadas para a edição de livros didáticos que passam a constituir, nos anos 80, o principal segmento do mercado editorial.

O último fenômeno apontado, que testemunha e explica o crescimento e a diversificação do livro didático nas últimas décadas, remete às mudanças em seu conteúdo e na sua didatização. Para Soares (1996), o desenvolvimento cada vez mais

²³ Soares (1996) cita, por exemplo, que os livros didáticos destinados ao ensino de Ciências nos anos 1838 e 1900 eram quase todos de autores franceses e sua utilização em aula se dava na publicação original, isto é, em francês.

rápido dos conhecimentos conduz a frequentes e significativas alterações nos livros didáticos. A alteração desse conteúdo reflete a natureza dos conhecimentos em cada momento disponíveis, as expectativas da sociedade em relação a esses conhecimentos para a formação das novas gerações.

Quanto à didatização desse conteúdo, Soares sinaliza que inicialmente os livros, para toda e qualquer disciplina, eram constituídos apenas de textos. Progressivamente os manuais vão incluindo diversas atividades passando a ser complementados por um “livro do professor”, ou seja, o livro didático começa a assumir tarefas que eram exclusivamente do professor. Para Soares

esse processo ocorre contemporaneamente ao processo de depreciação docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, resultado da democratização do ensino e da multiplicação de alunos dela decorrente, vai conduzindo ao rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, como também a uma formação profissional deficiente (...), tudo isso constituindo uma situação que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente, uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (SOARES, 1996, p.125).

Soares conclui que as mudanças que ocorrem no livro didático, tanto em seu conteúdo quanto na sua didatização, são, pois, determinadas pela evolução dos campos de conhecimento que dão origem às disciplinas escolares, pelos novos objetivos que a escola vai assumindo, à medida que se alteram as demandas sociais e a situação econômica, as condições de formação e de trabalho que se vão impondo aos professores; são fatores culturais, sociais, econômicos que influenciam diretamente a organização e composição desse material.

O trabalho de Bittencourt (2008) apresenta uma reflexão sobre o papel do livro didático na construção do saber escolar brasileiro no decorrer do século XIX e no início do século XX. A autora pensa o livro didático de forma ampla, acompanhando desde a sua concepção até a sua utilização em sala de aula onde aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos se articulam, conferindo-lhe dimensão específica.

Expõe a autora que o livro escolar foi concebido pelo poder instituído como um poderoso instrumento para fixar e assegurar determinada postura educacional como uma forma de o Estado controlar o saber a ser divulgado pela escola. Criado com base na instalação de instituições escolares públicas, o livro didático era entendido como a

possibilidade de unificar a educação escolar em todo o território nacional, favorecendo a inserção de determinadas categorias de jovens em uma mesma comunidade cultural, dominando uma única e determinada forma de se expressar e de se comunicar.

Considerado como peça fundamental na transmissão do saber escolar, esse objeto cultural passou do Estado liberal à iniciativa particular, cabendo a esta o direito de fabricá-lo, sendo automaticamente transformado em uma mercadoria inserida na lógica capitalista. Segundo Bittencourt, para efetivar a transformação de um material didático em produto de maior consumo e produto simbólico da cultura escolar, editores aproximaram-se do Estado, engendrando atuações conjuntas em suas formas de circulação. Estabeleceram-se, entre ambos, acordos por intermédio dos quais o livro didático disseminou-se no cotidiano escolar, transformando-se no principal instrumento do professor na transmissão do saber.

Conforme a autora, a comercialização do livro didático ganhou tal importância comercial, que fez com que editores passassem a considerá-lo como a “carne” da produção de livros em contraposição às obras de literatura ou científicos, que corresponderiam aos “ossos” dessa produção. A “carne” da produção livresca, segundo a autora, caracterizava-se por ter vida efêmera, situação que criava certas complicações para as editoras. A condição de seguidor dos programas oficiais obrigava os editores a constantes adaptações e ampliações em seus livros ou, em muitos casos, ao desaparecimento de obras pela defasagem em relação ao saber proposto nos currículos.

Para Bittencourt, essa peculiaridade da obra didática levou fabricantes a criar fórmulas de produção e vendas especiais. Segundo a autora, uma das estratégias foi a introdução do termo “novo” nos títulos das obras escolares como tática para facilitar a comercialização de textos aparentemente inovadores, mas que, na realidade, são meras repetições dos mesmos livros. Conforme Bittencourt,

foi comum depararmos com títulos *A Nova Gramática, Novíssimo compêndio de...*, *Novo método de gramática portuguesa...* O “novo” dos títulos servia para credenciar a obra perante seu público consumidor, mas nem sempre correspondia a mudanças efetivas do texto (BITTENCOURT, 2008, p. 83).

Afirma a autora que o livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país, caracterizando-se, desde seus primórdios, por tiragens elevadas, comparando-se à

produção de livros em geral. A circulação desse material superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um diferencial: é por meio dele que a sociedade se iniciava no mundo da leitura. Dessa forma, segundo Bittencourt, o consumo do livro didático foi se tornando quase que obrigatório nas escolas e o saber escolar contido em suas páginas era confeccionado por normas empresariais marcadas, fortemente, pelo modelo francês.

Por fim, conclui a autora que o livro escolar inscreve-se na história de uma disciplina à medida que ocorre a construção do saber escolar; é um dos raros objetos da cultura escolar possível de veicular um conhecimento organizado e sistematizado com certo rigor e em condições de circular em meio a um público leitor heterogêneo cujo saber é fortemente construído pela intervenção externa. Assim, para a autora, a história do livro didático e a história da disciplina escolar²⁴ estão intrinsecamente vinculadas.

Nessa mesma perspectiva, também se coloca o artigo de Batista (1999), voltado ao livro didático como um objeto variável e instável. Em busca de um conceito de livro didático, Batista o define como aquele *livro* ou *impresso empregado* pela *escola*, para desenvolvimento de um *processo de ensino* ou de *formação*. Segundo o autor, alguns problemas podem surgir na medida em que são analisados alguns termos dessa conceituação.

A primeira questão apresentada pelo autor diz respeito à heterogeneidade dos suportes, ou seja, o termo “livro didático” é usado para cobrir uma gama variada de objetos portadores dos impressos que circulam na escola. Para Batista, o *livro* é apenas um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias coleções didáticas assumem formas outras que não a de um livro. A impossibilidade de identificar o “livro” didático ao objeto “livro” fica também evidenciada quando se leva em conta a existência de várias coleções didáticas que se fazem acompanhar de outros objetos que não o livro, como é o caso de cartilhas, fichas, folhetos, cartazes, cadernos. Conforme o autor, entre essa diversidade dos suportes textuais e das formas de sua leitura e utilização, um fator parece criar uma homogeneidade para os textos escolares: “trata-se sempre, ao que tudo indica, de material *impresso*, empregado para o desenvolvimento de processos de ensino e de formação” (BATISTA, 1999, p.536).

A segunda questão apresentada pelo autor refere-se à variação dos meios de reprodução do impresso. A utilização feita do termo *impresso* decorre da necessidade de

apreender o que existe de comum entre o conjunto heterogêneo de textos que circulam na escola e de pôr em evidência o fato de que os textos escolares resultam de um processo de reprodução, decorrentes da invenção e da difusão da imprensa. A utilização do termo *impresso* torna-se problemática quando se têm em vista fenômenos de natureza histórica que, segundo Batista, podem ser divididos em dois conjuntos. O primeiro deles se refere ao aparecimento de formas de reprodução gráfica simples e acessível à escola, como o mimeógrafo à tinta e a álcool, xerox e computador, gerando uma intensa cópia de impressos e possibilitando o desenvolvimento de uma imprensa escolar. Conforme Batista,

os materiais didáticos produzidos nessa imprensa escolar por professores de ensino fundamental e médio costumam ser a “pedra bruta” “garimpada” por representantes comerciais de editoras que, “lapidada” e submetida a processos editoriais, dariam origem a livros produzidos e comercializados por editores (BATISTA, 1999, p.537).

Ligado a esse fenômeno da “imprensa escolar”, Batista acrescenta que se tem difundido um discurso contrário à utilização de livros didáticos, pelo fato de serem estes considerados como responsáveis pela desqualificação docente²⁵. Destaca também o autor o interesse de editoras na produção de softwares educativos e a utilização de computadores como suporte para o desenvolvimento de atividades de ensino. O segundo conjunto de fenômenos de natureza histórica que torna problemática a utilização do termo *impresso* para designar os textos escolares diz respeito ao fato de que, antes e mesmo depois da invenção da imprensa, livros e textos manuscritos sempre fizeram parte da escola²⁶.

Conforme Batista, esses fenômenos precisam ser considerados quando da conceituação do livro didático, sob o risco de excluir do conceito materiais pedagógicos de fundamental importância bem como fenômenos mais amplos que marcaram a relação da escola com as novas tecnologias.

²⁴ Sobre a História das Disciplinas Escolares ver Chervel (1990), Santos (1990), Bittencourt (2003), Souza Júnior e Galvão (2005).

²⁵ Para Batista (1999), estaria ocorrendo uma dissociação entre aqueles que executam o trabalho pedagógico, docente, e os que concebem, planejam e estabelecem suas finalidades, os autores dos livros didáticos e as grandes editoras, tendo como consequência a diminuição das exigências de formação e preparo docente.

A terceira questão apontada por Batista refere-se ao verbo *empregar* utilizado na conceituação. Para o autor, o verbo deixa duas possibilidades de compreensão: os manuais didáticos podem ser tanto aqueles textos ou impressos utilizados pela escola quanto aqueles a ela propositadamente destinados. Para Batista, essa diferenciação pode ser feita em três níveis: processo de produção do texto, processo de produção do impresso e textos que são tanto produzidos quanto impressos tendo em vista o mercado escolar²⁷.

Além do exposto, Batista aponta uma quarta questão que dificulta a apreensão e a conceituação desse gênero escolar, a saber, aspectos relacionados com o modo pelo qual os livros, textos ou impressos didáticos encenam sua leitura e sua utilização, isto é, propõem um contrato de leitura que supõe que seus leitores aceitem. Uma dimensão desses contratos tem a ver com as funções que os textos e impressos procuram atribuir a sua leitura ou utilização²⁸.

Batista conclui afirmando que, para se construir uma conceituação a respeito do livro didático, faz-se necessário considerar os fenômenos apresentados e ainda saber que “qualquer conceituação construída é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, utilizam-se e se estudam livros didáticos” (BATISTA, 1999, p.570). Refletir sobre esses interesses é um primeiro passo para se construírem definições e investigações que expressem a complexidade desse gênero de produção.

²⁶ Batista exemplifica afirmando que, ao longo do século XIX, boa parte do material utilizado para o ensino da leitura, no Brasil, consistia em textos manuscritos, muitos deles documentos de cartórios, cartas pessoais, dentre outros.

²⁷ Para Batista, é nesses livros que, em geral, pensamos quando nos referimos a livros didáticos.

²⁸ Batista também apresenta alguns dados referentes às condições de produção dos textos e impressos didáticos. Para o autor, essas condições decorrem do complexo inter-relacionamento de três grandes conjuntos: fatores de ordem *econômica e tecnológica*, fatores de ordem *educacional e pedagógica* e fatores de *natureza social e política*. Para Batista, o campo da produção didática é objeto de disputa de diferentes e conflituosos grupos de interesse, sendo o Estado uma instituição que atua diretamente nesse espaço.

Livro didático de Língua Portuguesa

Os estudos envolvendo livros didáticos de Língua Portuguesa podem ser observados a partir de diferentes abordagens, dependendo da perspectiva teórica assumida. Segundo Bunzen (2005a) o olhar que normalmente é lançado para entender esse livro é sempre à procura do homogêneo, do fio “uno” e claro; são estudos normalmente avaliativos, que utilizam o livro didático de Português “para fazer uma ‘análise do conteúdo’ e discutir a maneira com que algum objeto de interesse científico [...] está sendo tratado pelos autores de livros didáticos” (Bunzen, 2005a, p.558). Para o autor, é assim, muitas vezes, que se dá a “nossa entrada pelo *mundo dos livros didáticos*” (p. 558).

Bunzen (2005b) defende uma visão diferenciada, acreditando que o livro didático de Português se caracteriza muito mais por uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos; são, na sala de aula, “objetos de movimentos de recontextualização e de re-significação, em que as concepções dos professores e dos alunos assumem importantes significados nesse processo.” (p.12)

Para Bunzen e Rojo (2005) há duas interpretações principais da natureza discursiva para tratar o livro didático de Português: o livro didático de Português como suporte de textos de outras esferas de circulação, didatizados, ou livros didáticos de Português como gênero do discurso, complexo e tramado pela intercalação de gêneros.

Conforme Bunzen e Rojo (2005), a noção de suporte tem sido utilizada por vários estudos, principalmente aqueles relacionados à *História do livro e das práticas de leitura* e, mais recentemente, aos *estudos sobre gêneros*, como forma de entender em que medida a materialidade do objeto portador do texto altera as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os gêneros em circulação na sociedade.

Contrapondo-se a esta perspectiva, Bunzen e Rojo defendem a relevância de se tratar o livro didático de Português como um gênero do discurso, que nasce entre as décadas de 50 e 60 e encontra seu lugar na década de 70 do século passado, quando, na

esteira do acordo MEC/USAID²⁹, promulga-se a Lei 5692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, que reestrutura a educação brasileira e acarreta mudanças curriculares de fundo, configurando-se na Lei 5692/71.

Segundo Bunzen e Rojo, estudar o livro didático de Português como um gênero do discurso implica em procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes, com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades.

Dessa forma, a partir do ponto de vista teórico assumido, os autores entendem que:

se o gênero é resultado de um trabalho coletivo histórico que está intrinsecamente relacionado com a interação do locutor com o interlocutor, no interior de uma determinada cultura, podemos claramente dizer que focar o livro didático de português como um gênero do discurso significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, **compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas** observar suas **contínuas transformações**, que têm uma forte relação com o **dinamismo das atividades humanas** (BUNZEN E ROJO, 2005, p.87). (negrito nosso)

Esclarecendo a citação, Bunzen e Rojo (2005) apresentam exemplos claros dessa relação dinâmica de o livro didático de língua portuguesa ser abordado como um gênero do discurso:

(i) o surgimento, na década de 70, do chamado “Livro do Professor” com respostas, comentários das questões e sugestões de avaliação;
 (ii) a própria mudança na seleção do material textual dos LDP que reflete uma determinada apreciação sobre o que ensinar em língua materna. Dessa forma, os autores de LDP, ao repensarem os objetivos de ensino e a concepção de ensino/aprendizagem de língua materna, passaram a não mais selecionar apenas os textos literários que ditavam o “modelo correto de língua” e começaram a incorporar também textos de divulgação científica, jornalísticos, publicitários etc. (BUNZEN E ROJO, 2005, p.87-88).

²⁹ Conforme Romanelli (2007) os acordos MEC/USAID se caracterizam por uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro, a partir de 1964.

Para estes autores a origem da configuração atual do gênero livro didático de Português advém justamente de uma confluência de três outros gêneros: a antologia, a gramática e a aula. Expõem os autores que durante alguns séculos o ensino de língua portuguesa foi transmitido por meio de antologias, gramáticas e manuais de Retórica e Poética, escritas por estudiosos, com sólida formação humanística. Aos poucos essas obras de referência deixaram de ocupar um espaço privilegiado na prática docente, cedendo lugar ao novo modelo de livro didático que surge em função dos novos objetivos da disciplina e dos novos perfis de alunos e professores, em decorrência do processo de democratização de acesso da população à escola³⁰.

Unidade Didática de língua portuguesa

Encontramos algumas informações a respeito da *unidade didática* nos trabalhos de Bittencourt (2008), Bunzen (2005b), Soares (2002) e Batista (1999, 2004).

Conforme Bittencourt (2008), a elaboração de um livro escolar era considerada fundamental na medida em que sistematizava saberes dispersos, oriundos do mundo erudito e que deveriam servir de cabedal para a formação das futuras gerações. Dessa forma, os autores dos livros escolares, ao redigirem seus textos, deveriam organizar o conhecimento erudito para uma forma didática, baseando-se nas normas oficiais estabelecidas, e criar um estilo de exposição assimilável por um público heterogêneo. Entende a autora que os autores dos livros escolares responsabilizaram-se por agrupar o corpo de conhecimentos prescritos pelo poder, dando-lhe uma lógica interna e articulada em subtemas ou capítulos organizados em planos sucessivos. Criava-se, assim, o “conteúdo explícito” de cada disciplina.

De acordo com Bunzen (2005b), desde o início do século XX até os anos 50, as antologias³¹ e as gramáticas eram instrumentos que se utilizavam nas escolas para o ensino do português, cada qual com suas próprias características. Em meados dos anos 50, a partir de uma mudança na configuração do sistema educacional brasileiro, os livros didáticos de Língua Portuguesa começam a adquirir uma nova roupagem. Para o autor, inicia-se um processo de “configuração didática”, cujos resultados estão ainda presentes em muitos manuais: exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e

³⁰ Esses dados confirmam o que diz Soares (1996).

de gramática.

Na visão do autor, o momento histórico, social e econômico fez com que houvesse uma hibridação entre os gêneros *antologia*, *gramática* e *aula de língua portuguesa* na construção de um “novo” manual escolar. Em decorrência deste fator é que, na década de 60, segundo Bunzen, começa a produção de livros didáticos de língua portuguesa organizados em *unidades didáticas*.

Os dados de Bunzen confirmam as informações propostas por Soares (2002), pois conforme citado anteriormente, com as mudanças ocorridas a partir dos anos 1950 no conteúdo da disciplina português, gramática e texto passaram a conviver num mesmo manual. Segundo Soares, ao completar-se a fusão entre gramática e texto, nos anos 1960, é que os livros didáticos começam a organizar-se em *unidades* constituídas de texto para interpretação e de tópico gramatical.

Ainda nesta perspectiva, Batista (1999) aponta que é a partir dos anos de 1960 e 1970 que os livros didáticos, para o ensino de Português de 5ª a 8ª séries, passam a organizar-se “em torno de um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura, da redação, da linguagem oral e do aprendizado gramatical” (p. 549).

Batista (2004) sinaliza que a ideia da *unidade* já estava circulando na esfera escolar antes mesmo de ser designada como conjunto de atividades. A introdução do termo *unidade* para designar “os grupos de atividades em torno dos quais os livros didáticos se organizam só se deu, ao que parece, mais tarde” (p.46) :

nas coleções de Ferreira, o termo só vai aparecer na série didática publicada na década de 1980 (Ferreira, 1986). Outros autores de livros didáticos publicados ao longo do período entre as décadas de 1960 e 1980 também fazem uso da palavra mais tarde. Em *Português através dos textos* (Guimarães, 1971), a autora organiza os grupos de atividades em torno dos tópicos gramaticais do programa e por eles são designados. Na coleção didática que, em seguida, publica (Soares, 1972; e Soares; Pereira, 1973), os grupos se organizam com base em tópicos relacionados a uma reflexão sobre a linguagem e o processo de comunicação. Somente em *Novo Português através de textos*, a autora (Soares, 1984) passa a utilizar o termo “unidade” para designar os conjuntos de atividades. (BATISTA, 2004, p. 46)

Assim sendo, conforme Batista (1999), a tradição recente dos livros didáticos de Português de 5ª a 8ª séries é a de apresentar unidades construídas de modo complexo,

³¹ Ver Soares (2001).

buscando articular os diferentes saberes e ordens de saberes em jogo, e de se estruturar predominantemente de modo a propor atividades e exercícios, nos quais deverão ser desenvolvidas as habilidades visadas (BATISTA, 1999, p.549).

No entender do autor, os livros didáticos de Português se caracterizam por um ensino de caráter procedimental por buscarem desenvolver habilidades como ler, escrever, falar, a partir do ensino da leitura, da redação, da linguagem oral. Ao assumir esse caráter procedimental, os livros didáticos passam a ter um alto grau de dependência do contexto da sala de aula, ou seja, “não possuem um resumo do conteúdo” (p.549), parecendo mais cadernos de exercícios do que livros propriamente ditos.

Bunzen (2005b), retomando Carbone (2003), entende que tais unidades didáticas estão vinculadas à modernização tecnocrática do sistema escolar e se apresentam como: i) unidades de conteúdo articuladas a um programa de ensino; ii) unidades de tempo baseadas no calendário escolar; iii) instrumentos de normalização das atividades (observar, ler, responder questionários, etc.). Assim, Bunzen compreende que:

as unidades didáticas apresentam uma formatação altamente codificada que permite aos alunos e aos professores reconhecer os objetos de ensino e os movimentos discursivos típicos da cada unidade didática, uma vez que ela apresenta uma determinada ordem metodológica (BUNZEN, 2005b, p.40).

A partir dos pontos propostos por Carbone (2003), trazemos alguns exemplos encontrados em um encarte que acompanha o livro didático *Português Oral e Escrito*, de Dino Preti (1977), no que se referem aos itens *i* e *ii*. No que diz respeito “às unidades de conteúdo articuladas a um programa de ensino”, Preti afirma que a “coleção foi planejada tendo em vista as reformas curriculares que se vêm processando em toda a escola brasileira” (s/p), ou seja, o livro de Preti foi elaborado considerando as propostas de órgãos oficiais da educação que não poderiam ser ignoradas quando do planejamento e da elaboração desse instrumento. Quanto “às unidades de tempo baseadas no calendário escolar”, Preti acrescenta que “cada livro compõe-se basicamente de quatro unidades, destinadas a igual número de períodos letivos” (s/p), sugerindo a seguinte distribuição:

1º período letivo (fevereiro/março/abril): Unidade I – Lições 1 a 3;
2º período letivo (maio/junho): Unidade II – Lições 4 a 6;
3º período letivo (agosto/setembro): Unidade III – Lições 7 a 9;

4º período letivo (outubro/novembro/dezembro): Unidade IV – Lições 10 a 12 (PRETI, 1977, s/p).

Como bem esclareceu Bunzen (2005b), citado anteriormente, a hibridação entre antologia, gramática e aula de português possibilita a construção de um novo livro didático organizado em unidades didáticas, cuja nova configuração é resultado de um momento histórico, social e econômico específico da educação brasileira.

Considerações Finais

A disciplina Língua Portuguesa, a partir dos anos 1950, conforme Soares (2002), começa a apresentar mudanças significativas no seu conteúdo em função de uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola. Os livros didáticos de língua portuguesa, por sua vez, são testemunhas dessas mudanças na medida em que começam a incluir, a partir dos anos 1960, exercícios de vocabulário, de interpretação de texto, de redação e de gramática, proporcionando ao professor um número maior de informações para suas práticas em sala de aula.

A hibridação entre os gêneros antologia, gramática e aula de português, possibilita o surgimento de um “novo” manual escolar organizado em *unidades didáticas* para o desenvolvimento da leitura, da redação, da linguagem oral e do aprendizado da gramática. Fatores de ordem econômica e tecnológica também ajudaram a modificar as características materiais, discursivas e estruturais dos livros didáticos e, automaticamente, da unidade didática, a saber, mudança na forma física dos suportes, nas dimensões, nas técnicas de encadernações, na qualidade de impressão, no modo de elaboração, comercialização e produção desse objeto (BATISTA, 1999).

Paralelo a este movimento de mudanças é importante levar em consideração dois aspectos: primeiro, é nos anos de 1960 e 1970 que a produção de livros didáticos específicos para cada nível de ensino é ampliado, sendo que “para cada série, os autores selecionam objetos de ensino-aprendizagem específicos que são organizados em quatro volumes para o Ensino Fundamental e em três volumes para o Ensino Médio” (BUNZEN, 2005b, p.41); segundo, começa a aparecer também, nos anos 1970, o livro do professor, com respostas, comentários das questões e sugestões de avaliação em função da alteração na concepção de professor de língua portuguesa (SOARES, 2001).

Todas essas mudanças que vêm permeando tanto a disciplina língua portuguesa, quanto os livros didáticos e, conseqüentemente, a unidade didática vêm confirmar o que Soares (2001) apresentava: a presença de fatores externos (condições sociais, econômicas, culturais, políticas) e fatores internos (a natureza dos conhecimentos disponíveis, a formação de profissionais que atuam na área) influenciam de forma direta a constituição de uma disciplina curricular. Não podemos esquecer que os livros didáticos são resultado justamente de um movimento de mudanças na configuração e constituição desse objeto em função dos diferentes fatores que atuaram neste período.

Referências

ANGELO, Graziela Lucci. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 2005. 261 folhas. Tese (Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2006. p.307-335.

_____. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1974/1997, p. 401-414.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2006, p. 261-306.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Abreu, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, Fapesp, 1999, p. 529-575.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (org.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, p. 9-38, 2003.

_____. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BUNZEN, Clécio dos Santos. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos**, nº XXXIV, 2005a, p. 557-562.

_____. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 168f. Dissertação (Mestrado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005b.

_____ ; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Costa Val, Maria da Graça; Marcuschi, Beth. (orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 73-117.

CARBONE, Graciela. **Libros escolares: una introducción su análisis y evaluación**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

PIETRI, Émerson. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, jan/jun 2007, p. 263-283.

PRETI, Dino. **Português oral e escrito**. 6ª série do Ensino de Primeiro Grau. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, 1990, p. 21-27.

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

_____. Um olhar sobre o livro didático. In: **Presença Pedagógica**, v.2, n.12, Nov./dez. 1996, p. 52-64.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, set./dez. 2005, p. 391-408.