

O LIVRO DIDÁTICO E SUA RELAÇÃO COM AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS

THE TEXTBOOK AND ITS RELATION WITH THE BRAZILIAN PEDAGOGICAL TENDENCIES

Silvio Ribeiro da Silva¹
Maiele Sousa Silva Lima²

RESUMO

Neste artigo, apresentamos algumas das funções do Livro Didático (LD), sua história no Brasil e sua relação com algumas tendências pedagógicas. Mostramos, ainda, que o papel dessas tendências no processo de sistematização do ensino é fundamental, posto que há influências de tais teorias na elaboração das abordagens epistemológicas e metodológicas do material didático. Para a realização dos objetivos propostos, desenvolvemos uma análise a partir da pesquisa bibliográfica. O artigo mostra que o livro didático se torna uma ferramenta de base, servindo de estrutura para o trabalho do professor e para a aprendizagem dos alunos. Indica, ainda, que os conteúdos apresentados pelo LD são determinados por um currículo escolar, também definido pelas ideias pedagógicas manifestadas no contexto histórico da época.

Palavras-chave: Livro Didático. Currículo. Tendências Pedagógicas.

ABSTRACT

In this paper, we present some functions of the textbook, its history in Brazil and its relation with some pedagogical tendencies. We also show that the role of these tendencies in the systematization process of teaching is fundamental, because there are influences of these theories in the elaboration of epistemological and methodological approaches of the didactic material. To achieve the purposed objectives, we develop a bibliographical study. The paper shows that the textbook becomes a basic tool, and it serves of structure to teacher work and to student learning. The paper also indicates that the

1 Professor adjunto 3 da Universidade Federal de Goiás (Regional Jataí). Atualmente ministrando aulas na graduação em Letras Português e no Mestrado em Educação. Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: shivonda@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-8705-4356>

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí-GO (UFG - REI). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Iporá.

E-mail: maiele.lima@ifgoiano.edu.br - <https://orcid.org/0000-0002-6902-2430>

school curriculum determines the contents presented in the textbooks and the pedagogical ideas expressed in historical context of the time define the school curriculum.

Keywords: Textbook. Curriculum. Pedagogical Tendencies.

INTRODUÇÃO

Nos últimos trinta anos, conforme Choppin (2004), o livro didático (LD) tem se tornado objeto de interesse de pesquisadores de vários países. No Brasil, por exemplo, os resultados da pesquisa de Munakata (2012) revelam que as produções realizadas sobre o tema no período de 2001 a 2011 chegam a cerca de 800 (oitocentos) trabalhos. No entanto, Munakata (2012) também considera que, por ter aumentado a quantidade de eventos, periódicos acadêmicos e projetos com foco no LD, tornou-se complexo mostrar o total das produções. Por esse motivo, nesse ínterim, é possível que o número seja bem maior que 800 (oitocentos) trabalhos.

Nesse panorama, Bittencourt (2004, p. 471) também ressalta que, nas últimas décadas, o LD “começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea”.

Sobre a importância do LD, Jurado e Rojo (2006) enfatizam-no como o material mais utilizado no meio escolar. Assim, tanto o professor quanto o aluno utilizam esse instrumento de trabalho no processo de ensino/aprendizagem. As autoras revelam que o LD cumpre uma função relevante na formação dos leitores e produtores de texto, visto que esta ferramenta é a referência básica de leitura de muitos alunos. Complementando o exposto, Cole (2012, p. 48) ressalta que o LD “por ser uma das publicações didáticas presentes cotidianamente em sala de aula, acaba sendo o veículo de inserção na cultura escrita de parcelas expressivas da população brasileira”. Com isso, percebe-se sua importância também como veículo para acesso aos letramentos (escolares e não escolares) de grande parcela da população brasileira.

Para Batista (2009), o LD é um objeto multifacetado, com variadas funções e particularidades. O autor declara que este instrumento serve como apoio para o trabalho do professor, contribuindo para a efetivação da aprendizagem de conteúdos,

colaborando com o planejamento geral e facilitando a organização das atividades.

Em relação às funções fundamentais desempenhadas pelo LD, Choppin (2004) declara que elas são quatro: referencial (correspondente ao currículo e aos programas de ensino), instrumental (correspondente aos métodos de aprendizagem), ideológica e cultural (correspondente a valores) e documental (correspondente a documentos, textos que podem ampliar a criticidade do aluno). Essas funções podem sofrer alterações de acordo com “o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Batista (2009) salienta que pelo LD ser considerado umas das principais referências de consulta dos professores brasileiros, ele pode interferir no trabalho docente, no currículo, nas abordagens metodológicas, na organização do cotidiano em sala de aula.

Em se tratando das tendências pedagógicas, defendemos sua importância e pertinência considerando o fato de se basearem em movimentos sociais, estando ligadas ao momento histórico no qual estão inseridas. As tendências pedagógicas influenciam as práticas pedagógicas, associadas às expectativas da sociedade. Dessa forma, é essencial que o professor conheça essas tendências, uma vez que esse conhecimento pode favorecer uma construção consciente da sua própria trajetória, não só pedagógica, mas também política. Acreditamos que, de posse destes conhecimentos, o professor poderá propor mudanças, inclusive sendo capaz de identificar no livro didático que tendências são favorecidas, podendo promover as adequações que achar por bem para que seus intentos pedagógicos sejam mais favorecidos.

Entendemos que o livro didático, na história de sua constituição, sempre esteve associado a uma tendência pedagógica, responsável pelo alinhamento adotado pelo material. Assim, pensamos que se o professor conhecer a teoria que está por trás daquilo que ele pratica (incluindo o livro didático), pode oportunizar transformações na conscientização dos alunos e demais docentes, podendo tornar o processo de ensino e aprendizagem em algo mais significativo e que promova uma educação transformadora, capaz de superar as dificuldades que levam a educação para patamares tão baixos como os que notamos atualmente.

Para mostrar de que forma as tendências pedagógicas influenciam a organização do livro didático, após esta breve introdução, apresentamos algumas considerações sobre o livro didático e as opiniões existentes a seu respeito. Na sequência, discorreremos rapidamente sobre a história do livro didático no Brasil e damos início às considerações sobre as tendências pedagógicas. Por uma questão de espaço e por afinidade teórica, apresentamos nossas colocações sobre as tendências Pedagogia Tradicional, Pedagogia da Escola Nova, Pedagogia Tecnicista, Pedagogia Produtivista e Pedagogia Histórico-crítica. O artigo é finalizado com as nossas considerações finais sobre o que discutimos ao longo do texto e as referências dos autores e suas produções citadas ao longo do artigo.

LIVRO DIDÁTICO E SUAS POLÊMICAS

No meio acadêmico, além de ser possível encontrar várias pesquisas favoráveis ao uso do LD, também nos deparamos com produções polêmicas que questionam a verdadeira função dessa ferramenta na escola. Silva (1998), por exemplo, é citado por Munakata (2002) como sendo um desses questionadores. Munakata (2002) relata que uma considerável parte da produção acadêmica de Silva (1998) se contrapõe ao uso do LD. Assim, percebe-se, por meio do texto de Munakata (2002), que o olhar daquele para o LD é contrário, pois a opinião dele é a de que esse instrumento para muitos professores se transformou em uma “bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair” (SILVA, 1998, p. 89).

Nesse viés de produções opostas ao uso do LD, também há estudiosos, dentre os quais podemos mencionar Coracini (1999), Grigoletto (1999), Geraldi (1997), Witzel (2002), que veem esse recurso didático como um silenciador da voz do professor, isto é, como um inibidor da autonomia do docente e do discente. Na visão deles, os livros didáticos, em geral, são fechados, trazem aulas, planejamentos, orientações, metodologias, textos, atividades, propostas de produções de textos e exercícios prontos apenas para o professor e alunos, cada um em sua função, executá-los. Esses estudiosos ainda explicam que muitas das atividades propostas no LD são questões focalizadas em respostas superficiais, geralmente explícitas, nas seções onde estão os textos de leitura ou explicação.

Nessa perspectiva, os estudiosos há pouco citados também consideram que o LD acaba por deixar os professores dependentes e acomodados com a ferramenta didática e que ainda ela não instiga o discente a pensar no implícito, no que está nas entrelinhas das questões, atividades, textos.

Contrários a essas opiniões, consideramos que o LD oferece um auxílio ao professor, uma base para o ensino. Do lugar social de pesquisador no qual estamos não o vemos como um silenciador da voz do professor. Ao contrário, entendemos o LD como um essencial instrumento que estrutura o trabalho docente e colabora para a aprendizagem discente. Pensamos que depende do professor para que sua aula não seja apenas um roteiro a ser seguido, já que ele tem autonomia para utilizar, diversificar, planejar seus materiais didáticos. É claro que ocorre uma pressão, principalmente nas escolas privadas, para que o LD seja utilizado por completo, já que essas instituições solicitam a compra desse material no início do ano escolar³. Mesmo assim, sabemos que o professor pode agregar outros materiais às suas aulas.

Silva (2009) declara que o problema não é o professor recorrer ao LD para cumprir sua tarefa, mas, sim, utilizá-lo como único material no processo de ensino. A autora também completa, a respeito dessa questão, que “os livros didáticos podem ser importantes no desenvolvimento da autonomia dos aprendentes. Por vezes, é o livro o fio condutor, que proporciona uma certa estrutura de aprendizagem importante” (SILVA, 2009, p. 74). Entretanto, Silva (2009, p. 75) se posiciona “em favor da utilização do livro didático de maneira parcimoniosa e contextualizada em qualquer situação de ensino e aprendizagem de forma que leve os aprendentes a expandir suas oportunidades de aprender para além da sala de aula”.

A esse respeito, Verceze e Silvino (2008 p. 99-100) enfatizam que “o livro didático utilizado nas escolas [...] não deve ser apresentado como única fonte para direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Este deve ser visto apenas como um dos instrumentos de apoio necessário ao trabalho pedagógico [...]”.

A autora ainda salienta que “o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor, e o melhor livro desanda na sala de um mau professor, pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um

3 Nas escolas de rede (Anglo, Pitágoras...), essa mesma pressão ocorre em relação ao uso do apostilado.

livro, instrumento auxiliar da aprendizagem” (LAJOLO, 1996, p. 08, ênfase da autora).

Em relação à utilização do LD, a opinião de Carvalho Neto (2015, p. 405) é a de que a aplicação dessa ferramenta “deve ser norteada por uma reflexão teórica e metodológica que possibilite ao professor analisar e criticar as obras adotadas”. Dito de outra forma, quanto mais formação teórica o professor tiver, melhor aproveitamento ele fará do livro didático, considerando que essa formação poderá lhe proporcionar meios para rever e até modificar algo trazido pelo livro e que ele considerar mal didatizado.

A respeito dessas diferentes opiniões sobre LD, Bittencourt (2004, p. 471) afirma que mesmo o livro escolar sendo “objeto cultural contraditório” e provocando muitas discussões, polêmicas, críticas em várias esferas da sociedade, ele ainda continua sendo “sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização”. Entretanto, cabe lembrar também o que afirma Bunzen (2009, p. 72), ao dizer que “o discurso contra o livro didático [...] é bastante forte e ecoa em vários textos das ciências da linguagem e da educação até os dias atuais”.

Diante do exposto, consideramos necessário discorrer sobre a função histórica do LD no Brasil para entender melhor a influência que esse material exerce no campo educacional, principalmente no que concerne à definição do currículo, como menciona Batista (2009), posto que o contexto histórico vai determinar os conteúdos que serão apresentados no próprio LD. Nessa direção, Ota (2009, p. 219) salienta que “o LD enquanto objeto sócio-historicamente construído encontra-se situado em momento e em contexto determinados”.

HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Para a historiadora Bittencourt (2014), a trajetória do livro didático no Brasil começou no final do século XIX após se expandir o acesso à Educação escolar e outro tipo de público (não apenas a elite) passar a precisar e a requerer a escola. A autora relata que, nesse período, os conteúdos foram agrupados em publicações e o resultado dessa ação foi a criação do currículo escolar. Bittencourt (2014) ainda explica que, nessa época, houve a separação das disciplinas por áreas e os docentes precisaram produzir seu próprio material didático. Posterior a esse período, conforme a pesquisadora,

foram produzidas as cartilhas e se propagaram os métodos de ensino. Desde então, esses materiais passaram a integrar o ambiente escolar com a função de apoiar o ensino e auxiliar o docente no planejamento de suas aulas (BITTENCOURT, 2014).

Cabe lembrar, conforme explica Pedrosa (2006), que no século XIX o único receptor do livro didático era o professor, que tinha como função transmitir os saberes aos alunos por meio de ditados, cópias de trechos do livro, explicações. No Brasil, no início da democratização do ensino, a oferta de vagas para a carreira docente foi muito alta. Com a necessidade de haver muitos docentes e a pouca oferta de cursos de formação, o livro didático, como um guia para o trabalho docente, foi uma saída para aquele momento. A partir daí surgiram os livros didáticos como guia para as atividades do docente, trazendo, inclusive, resposta para as atividades apresentadas. O livro para o aluno surge no século XX, a partir de quando ele passa a ser também interlocutor do livro didático, tendo o direito de uso do material.

A legitimação do livro didático no Brasil teve início a partir de 1929, quando foram estabelecidas políticas públicas para esse material. Assim, em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), com atribuições de aumentar o número de bibliotecas públicas, editar obras literárias, elaborar enciclopédias e dicionários nacionais e, em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006/3, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para cuidar das questões relacionadas à produção, controle e veiculação dessas obras (TABOSA, 2008).

Já no ano de 1966 houve a instituição da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) a partir de um acordo realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), junto ao Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). A finalidade da COLTED era organizar os processos de produção, edição e distribuição do livro didático (BATISTA, SANTOS e SOUZA, 2016).

Em 1971, conforme relatam as autoras Peres e Vahl (2014), o acordo entre o MEC/USAID chegou ao fim e o INL apresentou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) com as responsabilidades de administrar e comandar o setor financeiro ligado ao livro didático. As autoras também explicam que, em 1976, foi instituída a Fundação do Material Escolar (FENAME), responsável por conduzir o PLIDEF. Este, por sua vez, chegou ao fim em 1985, por

meio do Decreto nº 91.542, que estabeleceu a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

De acordo com Munakata (2012, p. 188), o PNLD foi criado para fazer “a mediação entre as editoras e o público-alvo (docentes e discentes das escolas públicas)”. Dessa maneira, estabeleceram-se como objetivos do programa a “aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro” (BATISTA, 2003, p. 25). O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tornou-se o órgão responsável por executar o PNLD com a “captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental” (BATISTA, 2003, p. 25).

Em 1996, as obras inscritas no PNLD passaram a ser avaliadas “a fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos” pelo MEC. Nesse ano também foi publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos das obras analisadas (BATISTA, 2003, p. 26). Conforme Silva (2010), o Guia de Livros Didáticos é uma produção voltada aos docentes da rede pública de ensino. Seu objetivo é auxiliar estes profissionais na escolha do material didático que será utilizado por eles e por seus alunos durante três anos seguidos. Silva (2010, p. 04) também enfatiza que “o Guia retrata, por meio das resenhas elaboradas pelos pareceristas, o perfil das coleções aprovadas e apresenta como e por que estas foram consideradas de qualidade”.

Em 2001, o PNLD passou a elaborar e a publicar materiais didáticos em *Braille* para atender os alunos com restrição visual (TABOSA, 2008). Posteriormente, os alunos com restrição auditiva também foram atendidos com materiais didáticos em Libras e hoje há à disposição dos alunos com restrição visual materiais com caractere ampliado e a versão *MecDaisy* com livros digitais falados e sua reprodução em áudio gravado ou sintetizado (MACHADO, 2009). Hoje, também, há à disposição das escolas públicas brasileiras o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, criado em 2003, e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), implantado em 2007.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E LIVRO DIDÁTICO

Segundo Carvalho Neto (2015), as teorias pedagógicas marcam a história da Educação escolar no Brasil e desempenham um papel

fundamental no processo de sistematização do ensino. Nessa perspectiva, podemos observar que tais teorias exercem uma grande influência na prática docente contemporânea já que as diferentes metodologias utilizadas em sala de aula são reflexo das teorias pedagógicas empregadas em determinados períodos no Brasil.

No que concerne ao LD, Carvalho Neto (2015) também explica que as teorias pedagógicas servem de suporte, de base para a elaboração do LD em relação às abordagens epistemológicas e metodológicas propostas pelos autores do material. Nesse caminho, podemos perceber que essas teorias influenciam a definição do currículo escolar, determinando, como afirmam as autoras Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012), o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e para que devem ser ensinados os conteúdos nos diferentes níveis de ensino. Para entender a relação das Tendências Pedagógicas com o currículo escolar e ser possível mostrar o funcionamento do LD dentro dessas concepções, é preciso, primeiro, refletir sobre as principais características dessas tendências que definiram e marcaram a história da Educação brasileira.

Segundo Saviani (2007), o pensamento pedagógico permeia o Brasil desde o início da colonização. Os jesuítas chegaram ao país em 1549, a partir de quando criaram escolas, colégios e implantaram suas ideias de educação, dando início a determinado pensamento pedagógico. Nesse ínterim, os jesuítas se empenharam, conforme afirma Saviani (2007, p. 14), em "ajustar o seu pensamento pedagógico às condições específicas do processo de colonização e catequização dos indígenas nas terras descobertas por Cabral". Esse momento foi nomeado como "pedagogia brasílica".

PEDAGOGIA TRADICIONAL

A Pedagogia Tradicional, segundo Saviani (1999), visa difundir a instrução ou transmitir os conhecimentos. Nesse modelo de ensino, a escola é organizada em forma de classes e o professor é razoavelmente bem preparado. Este, nessa pedagogia, transmite conhecimentos culturais, detém o saber. Assim, cabe exclusivamente a ele as iniciativas pedagógicas. Já o aluno apenas assimila conhecimentos, é passivo, não questiona, ao contrário, aceita o que lhe é imposto. A Pedagogia Tradicional, além de embasar-se na ideia de que a educação é um direito de todos e dever do Estado, também

supõe a superação da ignorância dos marginalizados, por meio do ensino (SAVIANI, 1999).

Nessa tendência, a posição do professor é de absoluta autoridade e o aluno nada sabe. A interação na sala de aula entre os alunos e entre estes e o professor é praticamente inexistente. Nesse sentido, a organização da sala de aula é feita com os alunos em fila, um atrás do outro, o que dificulta a interação deles uns com os outros.

Segundo Libâneo (2012), na tendência tradicional o professor autoritário exige a receptividade dos alunos, impedindo que eles se comuniquem entre si, transmitindo os conteúdos que eles devem absorver, passivamente, sem questionamento, num cenário em que a disciplina imposta é um meio de se conseguir atenção e silêncio dos alunos.

Nesse cenário de uma abordagem tradicional, a escola tinha como um de seus principais objetivos a disciplinarização, no sentido de incutir nos alunos normas de disciplina e obediência. Libâneo (2012) nos diz, ainda, que nessa tendência o ato de decorar conteúdos é encorajado. A aula expositiva é a mais presente e a avaliação é um meio de se medir o que os alunos conseguiram ou não reter. Não tendo sido possível decorar o que se foi transmitido, a punição recebida é a reprovação. Para essa tendência, o desempenho do aluno ao longo do processo não é o mais importante.

De acordo com Carvalho Neto (2015, p. 407), a Pedagogia Tradicional “resiste ao tempo e mantém-se em várias instituições de ensino que consideram ainda a aprendizagem como algo mecânico”. Ainda é comum haver escolas em que a disciplina é rigorosa e onde o aluno não é encorajado a falar, discordar ou negociar. Como exemplos dessa resistência tradicional na escola atual, Carvalho Neto (2015) cita o autoritarismo de alguns professores em sala de aula e a forma como alguns desses docentes escolhem o material didático que será usado por eles.

Ao localizar a função do LD nessa pedagogia, podemos observar que tal material atua como o elemento fundamental, como a base sustentável para a transmissão dos conhecimentos sistematizados, estando pronto e acabado e não admitindo qualquer tipo de questionamento a seu respeito. Sobre isso, Saviani (1999) salienta que, no período da difusão da escola tradicional no Brasil, os grandes textos eram utilizados pelos professores como modelos a serem seguidos, imitados, absorvidos pelos alunos. Os textos da

Literatura Clássica eram modelos a serem seguidos, inclusive em se tratando de sua rigorosa e rebuscada orientação gramatical, sendo aquele modelo estrutural o que deveria ser adotado e seguido em todas as circunstâncias.

Nesse sentido, Carvalho Neto (2015, p. 407) explica que, no contexto tradicional, “o livro didático é bastante valorizado”. Afirma, também, que os conteúdos “são trabalhados de forma linear, descontextualizada, fragmentada, acrítica, dando ao saber escolar um teor de conhecimento acabado”. A autora ainda expõe que, nessa forma de ensino, os exercícios propostos no LD são cansativos e servem apenas para decorar os conteúdos escolares, que serão cobrados pelo professor na próxima avaliação oral ou escrita.

Em se tratando do livro didático de Português, interesse maior em nossos estudos e pesquisas, ele é organizado, nessa tendência, baseado numa concepção decodificadora de linguagem, em que o máximo que se pede do aluno é que localize informações explícitas presentes em textos (que são considerados os portadores das verdades absolutas e que não podem ser questionados). O complemento para essas atividades de cunho extremamente decodificador é o giz e o quadro. A visão crítica e protagonista a respeito do mundo é totalmente deixada de lado.

PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA

Conforme Saviani (1999), a Pedagogia da Escola Nova manifesta-se no Brasil no final do século XIX, após a Pedagogia Tradicional ser criticada como um modelo de ensino que não cumpriu seu propósito de universalização da educação.

Dessa forma, lança-se, em março de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Escolanovismo torna-se um movimento de vasta reforma no ensino do país. Suas ideias embasam-se na crença da equalização social e do poder da escola. Os marginalizados já não são mais os ignorantes, mas sim os excluídos. As diferenças individuais passam a ser focalizadas e se propaga a ideia da aceitação e do respeito às diferenças específicas (SAVIANI, 1999).

No âmbito da aprendizagem, o que importa a essa teoria não é mais o aprender e sim o aprender a aprender, ou seja, “é mais importante o processo de aquisição do saber do que o

saber propriamente dito” (LIBÂNEO, 2012, p. 25). Além disso, a espontaneidade, o ambiente e o meio tornam-se elementos cruciais para a efetivação da aprendizagem. Dessa forma, os conteúdos, que antes eram priorizados na escola tradicional, agora não são mais tão valorizados na escola nova, o que interessa nessa pedagogia são os métodos utilizados para o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 1999).

Contrária à tendência tradicional, em que o aluno era apenas um receptor, nessa tendência o aluno passa a ser curioso e mais ativo. Segundo Libâneo (2012), o aluno passa a ser o centro do processo de ensino e suas necessidades e características individuais são levadas em conta.

Outra característica da Pedagogia da Escola Nova é a transformação da imagem da escola. A aparência desse local, nos moldes tradicionais, com seu ambiente “sombrio, disciplinado, silencioso, paredes opacas” passa a ser substituída por um espaço “alegre, movimentado e multicolorido” (SAVIANI, 1999, p. 21). A organização desse ambiente também passa a ser efetuada “na forma de escolas experimentais ou com núcleos raros, muito bem equipados e reduzidos a pequenos grupos da elite” (SAVIANI, 1999, p. 21). Nesse modelo de escola, o foco exclusivo na disciplinarização, no sentido de ‘ensinar’ os alunos a serem obedientes, perde a importância.

O papel do professor também é modificado em relação ao modelo tradicional. Assim, ele passa a atuar como o auxiliar, estimulador e orientador da aprendizagem, deixando as iniciativas pedagógicas exclusivamente para o aluno, pois, como dito, o aluno passa a ser o centro do ensino (SAVIANI, 1999). Nos dizeres de Libâneo (2012, p. 26), o professor “auxilia o desenvolvimento livre e espontâneo da criança”, dando forma ao seu raciocínio.

No que tange aos livros didáticos, incluindo o de Português, as atividades propostas com características da Pedagogia Nova são aquelas que apresentam sugestões de pesquisas para o aluno realizar, enfocam o trabalho a partir de projetos (geralmente essa abordagem aparece no final de cada unidade do LD), trabalham com temáticas corriqueiras, de interesse do aluno e da sociedade. Nessa perspectiva, Carvalho Neto (2015, p. 408) reforça que “as propostas de atividades se baseiam, na maioria das vezes, no estudo do meio, estudo de temas comuns e na pedagogia de projetos”.

Aqui, tem início o estímulo à participação do aluno nas

atividades. Também começa a ocorrer o encorajamento pela interação dos alunos com o professor, e dos alunos entre si. Dessa forma, o LD deixa de ser o depósito dos saberes absolutos, uma vez que já é possível que o professor ajude o aluno a construir o saber a partir da participação deste ao longo da aula.

No que se refere ao livro didático de Português, começam a aparecer atividades em que o aluno tem a oportunidade de apresentar suas impressões a respeito do que lê, bem como atividades em que os alunos podem interagir entre si e com o professor. Essas novas estratégias colaboram com a construção do conhecimento, tornando o ato de aprender mais dinâmico e participativo.

PEDAGOGIA TECNICISTA

A Pedagogia Tecnicista apresenta-se no final do século XX quando o Escolanovismo mostra sintomas de insatisfação (SAVIANI, 1999). No entanto, é a partir das ideias da própria Escola Nova com foco nos métodos de ensino que resulta a nova pedagogia educacional, isto é, a tecnicista, que objetiva a eficiência instrumental. O nome desse momento nos dá indício do que se trata, uma vez que tecnicista remete à técnico, ou técnica.

Nesse novo modelo de educação, há uma reorganização do processo educativo na intenção de deixá-lo prático e funcional. Tudo isso respaldado no propósito da neutralidade científica e influenciado pelos fundamentos da racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 1999).

A finalidade dessa nova pedagogia é a realização do trabalho educativo. Nesse contexto, é o trabalhador que se adequa ao processo de trabalho e o produto é resultado da organização desse processo. Há também a fragmentação do trabalho educativo com a especialização das funções e o ingresso no sistema de ensino de técnicos. Nessa conjuntura, propagam-se as ideias pedagógicas instrucionais: visão sistêmica, microensino, teleensino, máquinas de ensino (SAVIANI, 1999).

Para Libâneo (2012), nesta tendência, a educação é vista como algo que favorece o desenvolvimento econômico de um país por conta de uma maior qualificação da mão de obra. "À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e

conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem à máquina do sistema social global” (LIBÂNEO, 2012, p. 28). Resumindo: a escola tem como função preparar mão de obra qualificada, técnica, para o mercado de trabalho.

Essa abordagem escolar estava relacionada ao período em que o Brasil viveu uma série de acordos com os Estados Unidos, os quais ficaram conhecidos como MEC/USAID⁴. A educação ganhou como principal função formar mão de obra em curto prazo de tempo. O objetivo do Governo era que o aluno rapidamente formado pudesse suprir as necessidades da economia.

O papel do professor e do aluno na Pedagogia Tecnicista é colocado em segundo plano e o que passa a ser o centro é a organização dos meios, voltados para os recursos tecnológicos. Dito de outra forma, o professor também foi transformado em um técnico, o que tornou suas atribuições inferiorizadas. Outra marca da educação neste momento foi o aumento da burocratização do ensino.

Nessa fase das ideias sobre o ensino, os eficientes, competentes eram aqueles que se tornavam qualificados e colaboravam com o crescimento da produtividade da sociedade. Por isso, no âmbito da aprendizagem, o importante não era mais o aprender a aprender propagado pelo Escolanovismo, mas sim o aprender a fazer (SAVIANI, 1999).

No que diz respeito ao LD, nessa tendência, a sua utilização nem é o mais importante. A boa escola não era aquela na qual o aluno dispunha de livros e/ou outros materiais de apoio, mas aquela que possuía os melhores e maiores laboratórios e equipamentos dentro desses. Possuir e usar LD e materiais didáticos era o menos importante. O professor era o mero transmissor dos saberes apresentados pelo LD. Saviani (2013) nos diz que, neste momento, os materiais didáticos desenvolvidos assumiram as características do “telensino” e da instrução programada, com foco sobre o “aprender a fazer” (SAVIANI, 2013).

4 Segundo Pina (2011), os acordos MEC/USAID foram implementados no Brasil com a lei 5.540/68. Negociados secretamente, só se tornaram públicos em novembro de 1966 após intensa pressão das massas. Foram secretamente negociados e colocados em prática entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos norte-americanos. Apesar de ampla discussão anterior sobre a educação (iniciada ainda em 1961 na gestão João Goulart), essas reformas foram implantadas pelos militares, personagens do regime ditatorial instalado em 1964.

Nessa tendência, em se tratando de livro didático de Português, as atividades apresentadas seguem uma lógica baseada em prescrições, roteiros práticos e exposições fragmentadas de conteúdo. Nesse patamar, Carvalho Neto (2015, p. 409) completa que “as questões discursivas são eliminadas”. Já “os conteúdos programáticos e as atividades que, na maioria das vezes são compostas por questões fechadas, visando condicionar respostas consideradas pelo professor como favoráveis” (CARVALHO NETO, 2015, p. 409), são evidenciados.

PEDAGOGIA PRODUTIVISTA

Segundo Saviani (2013), na década de 1970 produziram-se na pós-graduação pesquisas dedicadas a realizar a crítica à educação dominante. Os resultados dessas produções mostraram as verdadeiras funções da política educacional que era protegida pelo discurso oficial da política pedagógica. Esses importantes estudos sobre a educação serviram de aporte para a manifestação da tendência reprodutivista, a qual busca “compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, aos determinantes sociais, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1999, p. 17). Ela também compreende “que a função básica da educação é a reprodução da sociedade” (SAVIANI, 1999, p. 17).

Sobre as referências básicas dos estudos da tendência reprodutivista, Saviani (2013) enfatiza que elas são a ‘Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica’, a ‘Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE)’ e a ‘Teoria da escola dualista’.

A ‘Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica’ tem seu foco na análise do sistema escolar, considerando a ação pedagógica uma forma de autoridade e avaliando a função da educação como reprodução das desigualdades sociais (SAVIANI, 2013). Já a ‘Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE)’ reflete sobre a transformação do aparelho ideológico de estado em aparelho ideológico dominante e avalia a escola como reprodução das relações de produção capitalistas (SAVIANI, 2013). Por último, a ‘Teoria da escola dualista’ mostra a divisão da escola em burguesia e proletariado, estudando a escola como aparelho ideológico que

colabora para a produção da força de trabalho e para a propagação da ideologia da burguesia, analisando, ainda, a função da escola como um aparelho ideológico que se adapta aos interesses da burguesia (SAVIANI, 2013). Nesta Pedagogia, “a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção”, por isso “não há como [o professor] ter uma atuação crítica” (SAVIANI, 2011, p. 59).

Outra característica desta tendência é a de tratar a escola como se fosse uma empresa. Dizer isso significa considerar que aquilo que se busca é o máximo possível de qualidade. Nessa perspectiva, o aluno é o produto final da escola, o que faz esse momento ser, segundo Saviani (2013), entendido como pedagogia corporativa⁵.

No que se refere ao LD, elaborado a partir das ideias reprodutivistas, nota-se que apresenta uma tendência a atividades relacionadas ao desenvolvimento de competências que são exigidas no mercado de trabalho, ou ainda em avaliações de larga escala, às quais cobram determinados resultados, como a Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), dentre outras avaliações. Outra característica desse momento presente em LD é a presença de atividades que não demandam em nenhum gasto por parte do aluno, ou da escola. Também ocorrem atividades desconectadas umas das outras, deixando de lado a progressão curricular, que consiste em haver a apresentação de novas capacidades, com níveis de complexidade cada vez maiores, num movimento contínuo e ascendente. Outra abordagem do LD em que é possível associar com a escola da Pedagogia Produtivista é a meramente disciplinar, em que o tratamento dado aos conteúdos desconsidera a interdisciplinaridade.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Conforme Saviani (2013, p. 413), diversos fatores (processo de abertura democrática, organização e mobilização dos educadores, produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-

⁵ Pedagogia Corporativa, que alguns chamam de educação empresarial, é a aquisição da competência em empreender um forte processo de aprendizagem e gestão do conhecimento, de acordo com a visão e missão da instituição. FONTE: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/educacao-corporativa.htm>. Acesso em 03 de outubro de 2018.

graduação em educação) contribuíram para que a década de 80 fosse marcada “como um momento privilegiado para emergência de propostas contra-hegemônicas”. Essas propostas são “tentativas [...] suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora” (SAVIANI, 2013, p. 415). Dentre as ideias contra-hegemônicas com esse propósito destaca-se a Pedagogia Histórico-Crítica, que se distingue “da visão crítico reprodutivista” porque busca vincular “um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista (SAVIANI, 2011, 57).

A Pedagogia Histórico-Crítica visa à superação tanto das pedagogias não críticas (Tradicional, Nova, Tecnicista) quanto das pedagogias crítico-reprodutivistas (Teoria da escola enquanto violência simbólica, Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, Teoria da escola dualista), “incorporando suas críticas recíprocas com uma proposta radicalmente nova”, isto é, a superação “da crença na autonomia” ou “nas dependências absolutas da educação em face das condições sociais vigentes” (SAVIANI, 1999, p. 75-76).

Saviani (1999) apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica como pedagogia revolucionária. Nesta teoria, a igualdade essencial entre os homens é centralizada, os interesses populares e os escolares são considerados, o acesso dos alunos ao conhecimento sistematizado, aos “conteúdos vivos e atualizados” (SAVIANI, 1999, p. 75), ou seja, à cultura letrada, é oportunizado, os métodos de ensino dinâmicos e eficazes são enfatizados, “professores e alunos são tomados como agentes sociais” (SAVIANI, 1999, p. 79). Em suma, na Pedagogia Histórico-Crítica “a prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2013, p. 422).

Nessa direção, a educação se relaciona “dialeticamente com a sociedade” (SAVIANI, 1999, p. 75), sendo “entendida como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2013, p. 422). Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 1999, p. 85).

Nessa vertente, os indivíduos que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem estão vinculados a sua existência como seres sociais e históricos. Esse entendimento é um avanço em relação ao que vinha ocorrendo até então, uma vez que levar em conta a

história e os aspectos sociais do aprendiz dá um novo direcionamento aos métodos e técnicas usados nas atividades de ensino.

Essa abordagem histórico-crítica nos remete às concepções teóricas de Lev Vigotski, para quem a compreensão do homem só será possível se ele for encarado como um ser histórico, em que, através de suas relações com o mundo natural e social, ele se constrói. Nessa visão, o Homem é diferente dos demais animais porque é capaz de transformar a natureza a partir de seu trabalho, utilizando instrumentos criados por ele e aperfeiçoados ao longo dos anos de desenvolvimento histórico-humano.

No que tange aos materiais didáticos organizados, tendo vínculo com as ideias da Pedagogia Histórico-Crítica, podemos citar os livros didáticos que, em suas propostas de atividades, consideram “a cultura primeira como fonte motivadora para a construção da cultura elaborada” (CARVALHO NETO, 2015, p. 411). Nesse seguimento, conforme explica Carvalho Neto (2015, p. 411), os livros didáticos influenciados pela tendência Histórico-Crítica propõem exercícios e atividades que oportunizam “a participação dos alunos na análise e na crítica da realidade concreta”, favorecendo os letramentos críticos e protagonistas. Para Motta (2008, p. 14), “o letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade”.

Os livros didáticos aqui funcionam como meios facilitadores da aprendizagem. Porém, para que isso se efetive, eles devem, assim como os conteúdos que trazem, estar associados à realidade sócio-cultural do aluno. Somente assim o professor terá meios de utilizá-los tendo como pressuposto a realidade de seus alunos. Caso contrário, a aprendizagem poderá não ser significativa e eficaz. Nesse sentido, o material deve ser pensado levando em consideração o contexto dentro do qual está a escola que o usará. Somente assim terá condições de chamar a atenção do aluno. A função do material didático (livro ou outro qualquer) deve estar voltada ao estímulo de habilidades, visando ao pleno desenvolvimento do aluno: intelectual, social e pessoal.

Nessa visão, os alunos têm espaço para discutir o que é tratado nos LD. Eles não apenas aplicam o que já está previsto, mas questionam, indagam, refutam, isto é, criticam a realidade

determinada nos próprios LD. Dessa maneira, nesse modelo de ensino, os LD apresentam questões com o intuito de “favorecer respostas subjetivas, porém embasadas na cultura elaborada, pois o conhecimento sistemático e politizado é, segundo essa abordagem, condição necessária para a mudança social” (CARVALHO NETO, 2015, p. 411).

A interação e a mediação são favorecidas nessa concepção, remetendo-nos mais uma vez às ideias de Lev Vigotski. Para ele, a aprendizagem se constrói na relação interacional entre aquele que aprende e aquele que ensina. Nessa relação, a mediação feita pela parte mais experiente do processo de ensino é essencial para que esse ensino se efetive.

A importância da interação é também discutida por Bakhtin/Volochínov ([1929]1981). Para eles, os signos da linguagem necessitam do processo de interação para que se tornem signos de fato, deixando de ser apenas artefatos linguísticos unicamente vinculados ao aspecto formal da língua. Dizem, ainda, que “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico, o que se dá somente no processo de interação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV ([1929]1981, p. 31).

Outro aspecto importante nesta vertente é a forma como os conteúdos devem ser encarados. Segundo Libâneo (2012), para que o ensino de conteúdos seja efetivo, é necessário que estejam conectados à sua significação humana e social, sendo “preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos” (LIBÂNEO, 2012, p. 40). O dizer do autor nos mostra nitidamente que esta corrente valoriza a ligação do que está sendo estudado com a realidade social do aluno.

O professor, parte mais experiente do processo interacional escolar, tem papel preponderante nesta vertente. Ele “precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, quando o aluno supera a visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora” (LIBÂNEO, 2012, p. 42).

O bom livro didático nesta concepção, incluindo o de Português, será aquele que apresentar conteúdos mais significativos para o aluno, mais próximos de sua realidade e que tenham um tratamento didático que favoreça a formação integral desse aluno. Apenas

apresentar conteúdos não é suficiente. É preciso que eles tenham vinculados a si uma significação humana e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, ninguém tem dúvida de que o livro didático tem presença constante na sala de aula. Esse é um dos motivos que faz ser importante pesquisas sobre ele as quais levem ao seu aprimoramento, tornando-o um instrumento que melhor auxilie o professor em sua prática. As pesquisas são também importantes porque levam à reflexão em relação à perspectiva sob a qual os conteúdos são apresentados, bem como a respeito da forma como dialogam com o aluno. Tudo isso é relevante pelo fato de ele ser, em muitos casos, o único material de acesso a alguns letramentos diferentes daqueles cotidianos fora da escola, em geral mais rudimentares.

O livro didático “faz parte da vida escolar desde que a escola é escola” (MUNAKATA, 2002, p. 91). Assim, ele atua como uma ferramenta de auxílio no processo de ensino e de aprendizagem. É imprescindível que se tenha muita atenção em relação a esse material, considerando que se seu uso não for feito visando ao ensino efeito, pode influenciar negativamente na qualidade da educação (OLIVEIRA, 2010).

Convém ressaltar que o LD não deve ser o único material que o professor utiliza em seu trabalho, pelo contrário, é importante que o docente agregue mais recursos às suas aulas para que elas sejam contextualizadas, produtivas e para que a aprendizagem transcenda o ambiente escolar.

Além disso, é inegável a relação intrínseca do LD, do currículo escolar e das teorias pedagógicas. Nesse sentido, as atividades que são propostas pelos livros didáticos são determinadas por um currículo, que sistematiza o que se deve ser ensinado nas escolas, isto é, os saberes elaborados que são organizados, ajustados e alterados de acordo com o pensamento pedagógico em vigência.

No que se refere às teorias pedagógicas, nota-se que exercem uma grande influência na prática docente, estabelecendo maneiras e métodos de ensinar. Portanto, a atuação do professor e os conteúdos (currículo) propostos pelo LD são regidos por pensamentos pedagógicos, por mais que o professor não tenha consciência disso.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R; BATISTA, A. A. G (Org.) **Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.
- BATISTA, A. A. G. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 41-73.
- BATISTA, C. O.; SANTOS, E. S. C.; SOUZA, M. M. A comissão do livro técnico e do livro didático (COLTED) e o treinamento de professores para o uso do livro didático. In: **Anais... 3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática - História da Educação Matemática e Formação de Professores**. Universidade Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus outubro 31, 2016 – novembro 2, 2016. Disponível em: < <http://eventos.ufes.br/enaphem/3enaphem/paper/viewFile/2031/72> > Acesso em: 11 jan. 2018.
- BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set. 2004. p. 471-473.
- BITTENCOURT, C. M. F. Circe Bittencourt: “O bom livro didático é aquele usado por um bom professor”. SALLA, F. **Revista Nova Escola**. 01 fev. 2014. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor> > Acesso em: 11 jan. 2018.
- BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 04 de junho de 2009. 227f. Tese: (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 04 de junho de 2009.
- CARVALHO NETO, E. R. G. de. **O livro didático e as teorias pedagógicas**. Holo. Ano. 31, v. 6, 2015.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, set./dez. 2004, p. 549-566.
- COLE, P. B. da S. Atividades de escrita e estratégias didáticas: o que prescrevem os livros didáticos de português (LDP)? In: PEREIRA, R. C. M. (Org.) **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999.
- GERALDI, W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GRIGOLETTO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M.J.A(Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-78.
- JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em aberto**, Brasília:

ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. p. 03-09. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001398.pdf>. Acesso em 02 set. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2012.

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Formação do Professor).

MACHADO, M. C. **Programa amplia inclusão de pessoas com deficiência ao converter texto em áudio**. 24 Jun. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13786%3Aprograma-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio&catid=205&Itemid=826 Acesso em: 11 jan. 2018.

MOTTA, A. P. F. 2008. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Londrina, Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf> Acesso em: 03 out. 2018.

MUNAKATA, K. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: MARFAN, M. A. (Org.) **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: Formação de Professores, 1, 2001, Brasília. Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC; SEF, 2002, p. 89-94.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3 (30), set./dez. 2012, p. 179-197.

OLIVEIRA, M. A. A. de. Formando o professor para usar o livro didático: desafios e possibilidades. In: **ANAIS DO SETA**, Número 4, 2010, p. 713-724.

OTA, I. A. da. S. **O livro didático de Língua Portuguesa no Brasil**. Educar, Curitiba: UFPR, n. 35, 2009, p. 211-221.

PEDROSA, M. C. N. S. **As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português**: caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos. 2006. 230f. Dissertação: (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PERES, E.; VAHL, M. M. Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF/INL, 1971-1976): Contribuições à História e às Políticas do Livro Didático no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 3, n.1, jan./jul. 2014.

PINA, F. **O Acordo MEC-USAID**: ações e reações (1966-1968). Dissertação. Faculdade de Ciências Letras de Assis – UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2011. 187f.

ROJO, R. H. R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: a teoria da curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência sob suspeição. In: **Educação e Filosofia**, Uberlândia. v. 21, n. 42, jul/dez. 2007, p. 13-35.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados Ltda., 2013, 472 p.

O Livro Didático ... - *Silvio Ribeiro da Silva e Maiele Sousa Silva Lima*

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, S. R. da. O papel do livro didático de português no ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar. **Revista Digital Inventário**, n.7, 2010. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/07/OPapelDoLivroDidatico.pdf>> Acesso em: 02 set. 2018.

SILVA, W. M. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: São Paulo. Mercado de Letras, 2009.

TABOSA, M. Q. **O trabalho com a escrita de textos em livros didáticos de português**: escolarização de saberes linguísticos. 28 de agosto de 2008. 179 f. Dissertação: (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 28 de agosto de 2008.

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Praxis**, v. 4, n.4, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361>> Acesso em: 02 set. 2018

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático**: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. 2002. 175 f. Dissertação: (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná. 2002.

Submetido em 04 de fevereiro de 2020

Aceito em 05 de setembro de 2020

Publicado em 22 de março de 2021

