

OS DICIONÁRIOS NO ESPAÇO ESCOLAR BRASILEIRO

Maria Cláudia Teixeira¹

Resumo: Inscritos na perspectiva materialista da História das Ideias Linguísticas, a partir da mobilização de conceitos e dispositivos teóricos e analíticos da Análise de Discurso, na linha das produções de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, neste artigo percorremos a história das políticas públicas de avaliação dos livros didáticos para compreender como se deu a inserção dos dicionários nessas políticas. A história dos dicionários na escola brasileira está entrelaçada com a história da avaliação dos livros didáticos, dos manuais e dos guias elaborados para os professores; assim, trouxemos para o centro da discussão uma história do processo de avaliação dos livros didáticos nos quais se inserem os dicionários no Brasil entre 1938 e 1985. Esse período recobre o início oficial do processo de avaliação de livros didáticos em 1938 e vai até o momento em que entra em cena o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 1985. O percurso aqui apresentado mostra a relevância de considerar historicamente o lugar do dicionário nas políticas de seleção de materiais didáticos.

Palavras-chave: Dicionário. Políticas Públicas. História das Ideias Linguísticas.

DICTIONARIES IN THE BRAZILIAN SCHOOL SPACE

Abstract: Inscribed in the materialist perspective of the History of Linguistic Ideas, based on the theoretical and analytical references of Discourse Analysis in the tradition of Michel Pêcheux and Eni Orlandi, this article explores the history of public policies for evaluating textbooks to understand how dictionaries were integrated to these policies. The history of dictionaries in Brazilian schools is intertwined with the history of the evaluation of textbooks, including manuals and guides prepared for teachers. Thus, we bring to light the history of the textbook evaluation process in which dictionaries were included in Brazil between 1938 and 1985. This period covers the official beginning of the textbook evaluation process in 1938 and extends until the moment when The National Book and Teaching Material Program (PNLD) was established in 1985. The path presented here highlights the importance of historically considering the role of dictionaries in teaching material selection policies.

Keywords: Dictionary. Public Policies. History of Linguistic Ideas.

¹ Doutorado em Estudos da Linguagem (IEL – UNICAMP). Email: m_teixeira5@yahoo.com.br

Considerações iniciais

O começo desse trabalho é permeado por perguntas. Afinal, por que exatamente precisamos de um dicionário? Há necessidade de termos um dicionário? Qual a importância do dicionário com a chegada da internet, que ao mesmo tempo facilita o acesso a inúmeras informações, inclusive com diferentes dicionários on-line e altera o processo de produção e de consulta lexicográfica? São questões provocadoras, indubitavelmente, mas o dicionário impresso pode ser substituído por versões digitais? É possível afirmar, pensando no contexto escolar e público, que o acesso ao mundo das palavras, do dicionário, é acessível pelo digital? Não podemos responder a essas questões sem nos voltarmos para o contexto social das escolas públicas, da educação escolar indígena e do campo, que acolhem, em sua maioria, estudantes das classes sociais mais baixas, com acesso restrito ao mundo globalizado.

A situação que vivenciamos pela pandemia causada pela Covid-19, forçou o engendramento de estratégias que assegurassem a continuidade da rotina de trabalho, e aqui nos referimos à área da educação, porém todas as áreas e setores foram afetadas e cada uma delas buscou formas de dar continuidade aos trabalhos, durante o período de isolamento social como forma de evitar a transmissibilidade do vírus e o colapso das redes hospitalares. A estratégia adotada pela área educacional para substituir as aulas presenciais foi a adesão de aulas remotas, o que revelou, além da grande desigualdade social, que o uso das tecnologias não é universal como muitos imaginavam, e nem todos têm acesso à internet ou aos equipamentos necessários para utilizá-la. As escolas públicas, muitas vezes, têm pouco acesso ao digital e a conexão com a rede de internet é limitada. Assim, o dicionário impresso ao lado de versões digitais on-line tem e deve continuar a ter seu lugar na escola e é importante para o estudo da língua e da significação.

Precisamos de dicionários para adquirir conhecimentos sobre a língua, sobre a linguagem, sobre os processos de construção do saber linguístico, sobre os discursos em suas diferentes condições de produção históricas e sociais. Ao manusear um dicionário somos por ele interpelados a buscar respostas, palavras, questões. Manusear um dicionário também pode nos ensinar sobre suas especificidades de leitura, sobre a sua organização; consultá-lo e fazer dele objeto de estudo nos ensina sobre a língua em seus diferentes aspectos.

Nesse artigo, com o aporte teórico da História das Ideias Linguísticas no Brasil (HIL), e da Análise de Discurso de filiação pecheuxiana, assumindo uma posição epistemológica materialista, buscamos contar a história dos dicionários no espaço escolar tendo como fio condutor as políticas públicas de avaliação de livros e materiais didáticos e, a partir dela/por ela, como o dicionário entra e é significado. Tomamos como corpus um arquivo constituído por uma série de documentos oficiais, guias e manuais elaborados pelo Ministério da Educação, que dizem respeito a políticas de avaliação, seleção e distribuição de livros e materiais didáticos, nas quais se inserem os dicionários. Com esse exame, esperamos trazer elementos que contribuam para a reflexão acerca do dicionário no espaço escolar.

Os dicionários e a produção do saber sobre a língua

Os dicionários, assim como as gramáticas, são, conforme Sylvain Auroux (1992, p. 65), “os pilares de nosso saber metalinguístico”, já que “preservam” o saber de uma língua, legitimando-a. Ainda de acordo com o autor, o aparecimento das gramáticas e dos dicionários, tomados por ele como instrumentos linguísticos, “não deixa intactas as práticas linguísticas humanas” (Auroux, 1992, p. 70), isto porque propõem um modo “adequado” para usar a língua(gem), promovendo, por isso,

transformações e modificações ao estabelecer e fixar o “certo”.

De acordo com o Auroux, o dicionário como instrumento linguístico modifica a relação dos falantes com a língua, pois, ao descrever a língua também a instrumentaliza, reduz as diferentes variantes, fixa e “dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor” (Auroux, 1992, p. 69). Segundo o autor, “a gramatização modificou profundamente a ecologia da comunicação e o estado de patrimônio linguístico da humanidade” (Auroux, 1992, p. 70).

Deste modo, podemos afirmar que o dicionário transforma o que Guimarães (2005) denomina espaço de enunciação e os sujeitos tomados enquanto falantes das línguas. Assim, entendemos o dicionário não como material para consulta somente, pois este é, acima de tudo, uma obra que produz uma organização da língua, e, ao mesmo tempo, funciona socialmente produzindo imaginários sobre a língua como o da completude, da transparência, da certeza. A história das palavras é contada nos diferentes dicionários por meio das definições, comentários, exemplos, abonações e outros elementos que fazem parte do corpo do verbete. Conceber o dicionário como instrumento linguístico, segundo Orlandi (2013, p. 116), é tomá-lo como “lugar de construção da memória social, em que se marca a relação da ciência com o Estado”.

De acordo com Auroux (1992, p. 71), o processo de produção dicionarístico remonta às listas temáticas de vocabulário, elaboradas por profissão ou setores da realidade e constituem-se, segundo ele, como “os mais antigos instrumentos pedagógicos da humanidade”, pois serviram “como suporte onomasiológico de aprendizagem medieval do latim”. Já na Idade Média, são criados os glossários, visando à explicação de palavras difíceis com outras mais fáceis (Auroux, 1992). Há, conforme explica o autor, “uma circulação entre esses elementos,

que se encadeiam, se herdam, se completam, são traduzidos, colocados em correspondência” (Auroux, 1992, p. 72).

Segundo Horta Nunes (2002, p. 101), “[...] foram necessários séculos para a passagem das primeiras listas de palavras (a partir de 3.000 a.C.) aos glossários medievais e depois aos dicionários monolíngues das línguas nacionais a partir do século XVI”. Os dicionários monolíngues da língua portuguesa surgiram em um longo processo histórico de instrumentação das línguas existentes no Brasil desde a época da colonização. O Dicionário da língua portuguesa, publicado em 1789, em Lisboa, pelo brasileiro Moraes Silva, é o primeiro dicionário monolíngue do português. “Esse dicionário inaugural teve grande repercussão na lexicografia da língua portuguesa, tanto no Brasil como em Portugal” (Oliveira, 2006, p. 57). A forma acabada do dicionário brasileiro geral de língua portuguesa só apareceu na década de 1930, com Lima e Barroso, com o Pequeno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa (PDBLP) em 1938. Outras publicações aconteceram até o lançamento, em 1975, do Novo Dicionário de Língua Portuguesa, que ficou conhecido como Aurélio. O autor, Aurélio Buarque de Holanda, já participava das edições mais recentes do PDBLP, que contou 11 edições em aproximadamente 30 anos desde a primeira.

Os dicionários gerais foram precedidos no Brasil por vocabulários, glossários, dicionários de brasileirismos e regionalismos, bilíngues na relação com as línguas indígenas e com línguas estrangeiras. De acordo com Orlandi (2013, p. 114), tais iniciativas são parte da “gramatização de uma língua e, como a gramática, representam a relação dos falantes com a língua nacional, provendo-a de uma realidade histórica e social e garantindo sua unidade (imaginária)”.

Ao longo do século XX, ao lado dos dicionários gerais, foram produzidos dicionários de sinônimos e de antônimos, de verbos, expressões idiomáticas, de gírias, de rimas, enfim, uma gama de obras que buscam atender

diferentes finalidades de busca. Dentre eles, há as obras lexicográficas denominadas “escolares” e têm sido definidas por critérios estabelecidos por políticas públicas de ensino desde que foram anunciados como parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2000. Contudo, como veremos nesse estudo, a entrada de dicionários no espaço escolar via políticas públicas se deu bem antes desse anúncio e é sobre essa historização que nos deteremos, recobrando um percurso pelas políticas públicas de avaliação e distribuição de materiais didáticos no Brasil que recobre o período de 1938 a 1985.

Traçando as rotas: o percurso teórico metodológico

Fazer História das Ideias Linguísticas é diferente de fazer Historiografia, pois, segundo Orlandi (2001, p. 16), o pesquisador inscrito na HIL é um especialista capaz de “avaliar teoricamente as diferentes filiações teóricas e suas consequências para a compreensão do seu próprio objeto, ou seja, a língua”. Assim, o estudioso não faz uma história externa da Linguística, como o historiador, mas trabalha com a especificidade do olhar interno à ciência da linguagem, assumindo sua posição a partir das várias áreas da Linguística.

De acordo com Guimarães (2004, p. 11), “a produção de uma história das Ideias deve acompanhar a formação de práticas de conhecimento, de conceitos, de noções”, é fundamental; conforme o autor, “a relação entre o domínio de saber do qual se quer fazer a história e as instituições em que este saber se constitui” (Guimarães, 2004, p. 11). Em nosso caso, consideramos a relação entre a produção de conhecimento sobre o dicionário, constituída por políticas públicas e a sua inserção nas escolas públicas brasileiras. A produção de dicionários destinados às escolas, avaliados, selecionados e distribuídos por meio de políticas públicas está vinculada aos critérios estabelecidos pelo PNLD. Há, portanto, uma determinação institucional

formulada no interior do Ministério da Educação de como deve ser o dicionário distribuído nas escolas.

Fazer história, conforme o autor, é compreender os sentidos dos acontecimentos humanos, não se trata, portanto, de um relato cronológico de fatos, mas da compreensão dos acontecimentos nesta cronologia pela “desautomatização das narrativas cronológicas e dos relatos tornados oficiais, por qualquer razão que seja” (Guimarães, 2004, p. 13). Assim, ao tratarmos, cronologicamente das avaliações de livros e materiais didáticos no Brasil e ao assumirmos a posição de linguista-historiador das ideias linguísticas, não o fazemos meramente como relatos, mas para compreender de que modo essa história produz transformações e significa o dicionário, o espaço escolar e os sujeitos deste espaço.

Para considerar o sentido, a significação, desta perspectiva, deve-se levar em conta o que se diz e o fato de esse dizer estar incontornavelmente relacionado a um sujeito, em condições de produção específicas. Desse modo, o que se diz, é algo que se caracteriza por ter ocorrido e ocorrido porque um sujeito disse (falou, escreveu etc.). Desta forma, palavras e expressões são significadas a partir do que se diz e o dizer (a enunciação, seja ela escrita ou oral) vai construindo os sentidos na língua. É assim que se pode afirmar que os sentidos são relativamente estáveis às palavras, pois vão sendo atualizados ou modificados conforme as condições de produção. Para Pêcheux ([1975] 1997, p. 160-161) “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na ‘linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Segundo o autor, é a ideologia que fornece a evidência do sujeito como origem, único e insubstituível e mascara “sob o caráter da ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (Pêcheux, [1975] 1997, p. 160). Pela ideologia

o sujeito tem a ilusão de ser fonte e origem do seu dizer e que o sentido existe em si mesmo, porém o sentido é determinado pelas posições ideológicas dos sujeitos.

O estudo sobre os sentidos de dicionário nos documentos recortados para análise, a partir das políticas públicas de avaliação de livros e materiais didáticos do estado brasileiro, interessa-nos enquanto processo de produção de conhecimento sobre a língua, sobre o dicionário e sobre os sujeitos do espaço escolar, regulado pelo Estado. Nossa inscrição na História das Ideias Linguísticas busca compreender como as políticas públicas de avaliação e seleção de dicionários para serem distribuídos nas escolas públicas brasileiras produzem sentido na história da lexicografia e do ensino de língua portuguesa no Brasil.

As políticas públicas de avaliação e distribuição de livros e materiais didáticos no Brasil: a história dos dicionários na escola

A produção, avaliação e distribuição de materiais didáticos faz parte do projeto educacional brasileiro iniciado na década de 30 no Brasil com o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão criado para legislar sobre políticas do livro, inclusive do didático. De acordo com Xavier e Cunha (2011), é no contexto histórico político do Estado Novo, presidido por Getúlio Vargas, que se “efetivaram mecanismos e estratégias de controle sobre a produção de livros de maneira efetiva” (Xavier; Cunha, 2011, p. 130), com a fundação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do decreto-lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937, órgão subordinado ao Ministério da Educação e Saúde. De acordo com o decreto, entre outros objetivos, cabia ao INL: “Organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional revendo-lhes as sucessivas edições”.

Havia, nessas condições de produção, um movimento para descrever a língua nacional.

A instalação do INL com proposta para organizar e publicar dois instrumentos do saber, a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário de Língua Nacional, mostra o interesse do estado na construção de uma identidade linguística e cultural brasileira. Na denominação desses dois instrumentos observamos que a questão do nome da língua do Brasil ainda não havia se estabelecido e tê-la como língua nacional, de acordo com Orlandi (2005), é não definir o idioma.

Segundo Dias (1996), foi nas décadas de 1930 e 1940 que os debates sobre a denominação do idioma nacional tiveram maior expressão no Brasil, portanto, no momento da instalação do INL, a discussão sobre a denominação de língua brasileira, a língua falada no Brasil estava em desenvolvimento.

A seção da enciclopédia e do dicionário, uma das três seções técnicas estabelecidas no decreto de criação do INL, sob consultoria técnica de Mário de Andrade, um dos representantes da Semana de Arte Moderna, tinha como objetivo principal a publicação da Enciclopédia brasileira. Conforme nos aponta Tavares (2014, p. 166), “esse plano era do diretor do Instituto Cayrú, Eugênio de Castro e tinha por objeto publicar o primeiro volume da Enciclopédia brasileira de Alarico Silveira”.

O INL é sucessor do Instituto Cayrú, criado em 1936, com o objetivo de “salvaguardar o patrimônio bibliográfico e preparar a publicação de uma Enciclopédia brasileira” (Tavares, 2016, p. 31). De acordo com Tavares (2016, p. 16), o projeto para elaborar uma enciclopédia brasileira data de 1922, ocasião em que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em comemoração ao centenário da independência, “organizou a publicação de um Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico do Brasil”. Entretanto, conforme a autora, esta publicação do IHGB, “não fez refluir os desejos intelectuais de uma obra que pudesse metaforizar e condensar o Brasil em páginas impressas”. Deste modo, coube ao “Instituto

Cayrú, a primeira tentativa de edição de uma enciclopédia brasileira, posterior à do IHGB” (Tavares, 2016, p. 16).

No mesmo ano em que o Instituto Cayrú se instalou na Biblioteca Nacional, em janeiro de 1937, foi substituído pelo Instituto Nacional do Livro, que manteve o plano de edição da Enciclopédia brasileira. Entretanto, como nos informa Tavares (2016, p. 10), “a Enciclopédia e o Dicionário jamais se concretizaram no formato de uma edição. Tendo sido extintos enquanto planos de publicação no ano de 1973”.

A proposta inicial de produção da Enciclopédia e do Dicionário inscreve-se no contexto histórico do que se denomina Estado Novo. A organização de uma enciclopédia brasileira e de um dicionário da língua nacional é de grande significado e valor político, acerca da língua em circulação no Brasil. Falar em língua nacional a partir de políticas públicas governamentais é legitimar o funcionamento de língua/linguagem por meio do Estado, que autoriza e controla o dizer.

O regime do Estado Novo foi um “período autoritário de forte tendência centralizadora. Foi um movimento sustentado por um nacionalismo exacerbado” (Orlandi, 2009, p. 113), com projetos políticos de caráter nacional. De acordo com Zandwais (2005), no regime político do Estado Novo foram criados conjuntos de dispositivos, via decreto jurídico, que passaram a reorganizar os diferentes setores do Estado brasileiro, buscando instituir um imaginário de sociedade civil calcado em investimentos na formação de uma consciência nacional. Essa reorganização passa pelo setor cultural e educacional e as discussões sobre a língua no espaço de enunciação brasileiro são atravessadas pelo discurso jurídico que, na forma de leis, determinam a língua falada no Brasil e ensinada nas escolas brasileiras, o que sustenta a produção de instrumentos linguísticos ou de saberes nacionais como a enciclopédia e o dicionário brasileiros.

A fundação de um órgão governamental que produz um saber sobre a língua, a controla e a difunde nos espaços públicos constitui-se como um mecanismo de poder capaz de transformar o espaço de enunciação, pois a difusão desse saber produz o efeito de homogeneização e unidade da língua, construindo o imaginário de um país monolíngue. Todavia, como nos diz Guimarães (2007, p. 64), “um espaço de enunciação nunca é homogêneo”, pois é o espaço de relação entre falantes. Essa relação se dá atravessada pelo político que instala a contradição no centro do dizer, dividindo desigualmente a língua.

No processo de construção da identidade nacional brasileira, a partir do imaginário de homogeneidade e de unidade linguística, a língua nacional se junta à oficial e, dessa relação identitária, outras línguas são apagadas como a língua dos imigrantes e dos povos indígenas na relação com a língua portuguesa falada no Brasil.

A fundação do INL se dá num contexto político-social brasileiro marcado pelo ideal nacionalista e pela interdição do estrangeiro. De acordo com Orlandi (2009), as ações do nacionalismo getulista incidiram diretamente no ensino através de uma política de nacionalização, que legitimou a censura no âmbito linguístico, cultural e no “controle do conhecimento e convivência social”. Segundo a autora, no regime do Estado Novo foi criado até mesmo o conceito de “crime idiomático”, “que dispunha sobre a língua que se devia falar, quando e onde” (Orlandi, 2009, p. 113). Nesta concepção, o imaginário de língua posto em funcionamento, é o de língua fixa, transparente e imutável; e a tentativa do próprio Estado em manter certo controle sobre a língua, significa na proposta de produção da enciclopédia e do dicionário brasileiro.

[...] uma Nação deve ser desenvolvida, educada, deve ter uma identidade, um senso de unidade nacional; um espaço sócio-político dessa natureza necessita de coesão, para a qual pode

e deve contribuir o Estado, em sua função de estruturação social; a unificação linguística fortalece o povo que constitui esse mesmo espaço sócio-político; a nacionalização se faz necessária, enfim (Payer, 2001, p. 252).

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Neste mesmo contexto e a partir do INL, foi instituída, por meio do Decreto-Lei no 1.006 de 30 de dezembro de 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), primeira comissão nacional instalada pelo governo brasileiro para controle do conteúdo ideológico e pedagógico dos livros didáticos.

O decreto que institui a CNLD, ao mesmo tempo em que fortaleceu, foi legitimado pelo Decreto-Lei 406, de 4 de maio de 1938, que ao dispor sobre a entrada de estrangeiros em território nacional, também dispõe sobre a escola e as publicações:

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

Percebemos, assim, que a política de avaliação dos livros didáticos esteve alicerçada numa política linguística controladora que, de acordo com Orlandi (2009, p. 115), era ferrenhamente nacionalista e, para garantir o aparato educacional nacionalista, “na escola, todo o investimento era para cercar o desenvolvimento de uma dominante estrangeira a favor da dominância nacional”. Há, portanto, o controle do Estado na relação entre as línguas no espaço de enunciação da língua nacional e oficial. O próprio Estado divide e determina quem deve saber a língua e qual língua se deve/pode saber na escola pública brasileira.

O decreto no 1.006 de 30 de dezembro de 1938 marca o primeiro processo de avaliação de livro didático no Brasil e estabelece as condições para produção, importação e utilização desses livros no país; por meio de uma comissão permanente de avaliadores, composta por sete membros escolhidos pelo próprio presidente, examinavam-se as obras didáticas e emitia-se parecer favorável para a circulação e utilização nas escolas ou parecer desautorizando tal produção, proibindo a adoção no ensino das escolas.

Todavia, a demora na seleção e nomeação dos membros, fez com que, efetivamente, a instalação da CNLD acontecesse em 19 de julho de 1940, com algumas alterações, como o aumento do número de integrantes, que passou de sete para dezessete, já que novos itens de avaliação foram incluídos no processo (Ferreira, 2008). Sobre os dezessete integrantes nomeados para compor a comissão, é importante destacar que cada um ficou responsável pelo exame de materiais referentes a sua área de conhecimento, isso mostra que as avaliações eram realizadas por profissionais especializados autorizados pelo lugar de saber a emitir pareceres favoráveis ou não acerca das obras em apreciação.

O lugar social de professor legitima a nomeação dos membros e os autoriza a ocupar o lugar de examinadores. Na disciplina de língua portuguesa, por exemplo, conforme lista apresentada por Ferreira (2008, p. 62), foi nomeado o professor Álvaro Ferdinando de Sousa da Silveira (1883-1967), reconhecido filólogo, linguista, foneticista e lexicógrafo, professor da Universidade do Distrito Federal e Catedrático interino de Língua Portuguesa na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil.

Conforme aponta Ferreira (2008) na dissertação em que analisa o arquivo pessoal de Gustavo de Capanema, então Ministro da Educação e Saúde, referente às políticas públicas de controle e produção dos livros didáticos no Brasil, “até maio de 1941, quatro meses após a instalação da CNLD, do total de 1.986 livros didáticos encaminhados para exame, menos que 10% haviam sido analisados” (Ferreira, 2008, p. 78). Isto fez com que o prazo estipulado no decreto (01 de janeiro de 1940) fosse alterado por duas vezes: primeiro em 01 de janeiro de 1941 e depois para 01 de janeiro de 1942. Porém, a não conclusão da avaliação adiou a publicação da lista de livros aprovados pela CNLD para 01 de janeiro de 1943.

Dos arquivos documentais apresentados por Ferreira (2008), alguns merecem atenção especial: a tabela de distribuição dos livros didáticos na CNLD de 12 de maio de 1941 e a relação do movimento de livros na CNLD no ano de 1944. Ambas apresentam o dicionário na listagem, isso mostra que a avaliação de obras lexicográficas por políticas públicas inicia-se juntamente com os livros didáticos.

Na tabela de distribuição dos livros didáticos na CNLD de 1941, foram submetidos, de acordo com o documento apresentado por Ferreira (2008), doze dicionários, e na relação do movimento de livros na CNLD de 1944 deram entrada para autorização dois títulos apenas. Na pesquisa realizada, não foi possível precisar quais eram esses dicionários, pois nenhuma investigação, de que se pode apurar, recai sobre

o dicionário e sim sobre os livros didáticos e as leis concernentes à avaliação e distribuição das obras, mas o fato de constarem na listagem, para nós, já é bastante significativo: foram inseridos em políticas públicas de avaliação na primeira metade do século XX, portanto muito antes dos anos 2000, que é posto, como momento inédito. Os dicionários em circulação no Brasil e, muito provavelmente, no espaço escolar nessas condições de produção eram os de língua portuguesa como o Vocabulário Português e Latino de Raphael Bluteau (1712-1728), Dicionário da Língua Portuguesa de António de Moraes e Silva (1789), o Dicionário da Língua Portuguesa de José da Fonseca por José Inácio Roquete (1848), o Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Eduardo Faria (1849), dicionários monolíngues que precederam a primeira obra geral brasileira de língua portuguesa, como o Vocabulário Brasileiro para servir de complemento aos dicionários de Língua Portuguesa, de Braz da Costa Rubim (1853), o Grande Dicionário Portuguez ou Thesouro da Língua Portuguesa de Frei Domingos Vieira (1871-1874), o Dicionário Contemporaneo da Língua Portuguesa de Francisco Júlio Caldas Aulete (1881), o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, de Macedo Soares (1888), o Dicionário de Vocábulos Brasileiros, de Beaurepaire-Rohan (1889), bilingues como o Dicionário prático ilustrado: Novo dicionário encyclopédico luso-brasileiro (1910), de Jayme de Séguier, que fez parte do cotidiano escolar no início do século XX, o Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Cândido Figueiredo (1926). A ausência de listas com os títulos dos dicionários avaliados nos impossibilita afirmar com certeza quais eram essas obras, contudo, os dicionários citados eram os que circulavam no Brasil no período (conforme Nunes, 2001; 2006).

Quanto aos critérios de avaliação para autorização do uso dos livros didáticos em sala de aula, o decreto especifica apenas os impeditivos, conforme podemos observar no recorte abaixo:

DAS CAUSAS QUE IMPEDEM A
AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;

h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;

i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;

j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;

k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (DECRETO-LEI no 1.006, de 30 de dezembro de 1938).

Os critérios descritos no artigo 20 privilegiam critérios político-ideológicos em detrimento de critérios didático-pedagógicos. O discurso nacionalista em evidência se sustenta no discurso autoritário que encobre, o qual enaltece instituições de poder como o Exército e a Marinha e apaga da história o que provoca máculas no imaginário de nação. Tais critérios produzem a ilusão de unidade nacional e constroem ainda a imagem do herói brasileiro, que deve ser exaltado dado o seu esforço em defender a pátria, pois será interdito o livro “que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria”.

Dos onze critérios descritos no artigo 20 nenhum se refere aos parâmetros de avaliação didático-pedagógicos, mas relativos a ideologias políticas e morais; e esses produzem efeitos de sentido que direcionam para a construção de um saber controlado pelo Estado. O conteúdo dos livros didáticos, segundo o que aponta o decreto, deve construir a história de uma nação homogênea, já que não se deve, de

nenhuma forma, atentar “contra a unidade, a independência ou a honra nacional”, satisfeita com o regime político, que cultua suas tradições e agradece às instituições de poder e aos heróis que tanto “se bateram ou se sacrificaram pela pátria”, pois ao descrever o que torna o livro proibido, significa, pela relação de oposição, a história que deve ser contada no espaço escolar.

Produz-se a ilusão de igualdade entre as classes, já que não se deve “despertar ou alimentar a oposição entre as classes sociais”, e ainda a igualdade entre as raças, pois o livro não deve incitar o “ódio contra as raças e as nações estrangeiras”, fazendo com que se crie o imaginário de igualdade, equilíbrio e harmonia. Os critérios impeditivos constroem a imagem de nação conservadora, obediente aos princípios religiosos, pois o livro não deve “negar ou destruir o sentimento religioso ou envolver combate a qualquer confissão religiosa”, assim como deve ser respeitada a religião, deve ser preservada a família e os vínculos conjugais, proibindo tudo o “que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais”.

O esforço individual e o enaltecimento de virtudes devem ser reforçados, conforme fica explícito no último critério em que o amor à virtude deve ser preservado e não se deve induzir “o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana” (Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938). Os livros didáticos, portanto, devem construir uma memória da “raça brasileira” e essa memória passa a produzir efeitos no imaginário de saber do espaço escolar.

O artigo 21 do decreto pontua outros critérios impeditivos:

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático;

a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;

b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;

c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;

d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;

e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo (Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938).

Quanto aos critérios do artigo 21, observamos o predomínio do discurso normativo. Este discurso produz sentidos para a língua no espaço escolar. Observemos o enunciado (a) do artigo 21 do presente decreto: “que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo e expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo”. Ao especificar entre os critérios impeditivos a “linguagem defeituosa”, o sentido para a linguagem ideal é posto: a linguagem sem defeitos é aquela que segue as normas gramaticais, evita o uso de expressões regionais e gírias, pois a linguagem ideal é padronizada, desconsidera fatores sociais e é imaginariamente transparente. Essa é a linguagem que deve ser

impressa nos livros didáticos. Com base nessa concepção de linguagem é que os livros e os dicionários foram submetidos às avaliações.

É pertinente fazer um parêntese aqui para observar que não se mencionam gramáticas nestas avaliações. Há sim, livros de língua portuguesa, literatura e leitura, mas não gramáticas. O apagamento das gramáticas nos processos avaliatórios sinaliza modos diferentes de tratamento desses instrumentos linguísticos e instala uma relação de diferenciação valorativa entre o dicionário e a gramática. O dicionário ganha um lugar autônomo enquanto a gramática aparece em manuais elaborados para o ensino de língua portuguesa na escola, avaliados no interior da disciplina português. De acordo com Venturi (2004, p. 51), no Brasil, “aproximadamente até os anos 40 do século XX, o ensino da disciplina utilizava-se de um manual de gramática e uma antologia. [...] Nos anos 50 e 60 do século XX os manuais de gramática e antologia integraram-se em um só exemplar”.

Não podemos tratar desse apagamento da gramática nos processos de avaliação realizados pelo Estado de forma inconsequente, por isso termos chamado essa pequena reflexão de “parênteses” em nossa discussão sobre o dicionário nas políticas públicas de avaliação, pois nos causa estranhamento não se mencionar gramáticas numa política de avaliação alicerçada numa política linguística fundamentalmente nacionalista. A investigação dessa ausência merece uma pesquisa à parte, a fim de que se compreenda a organização dos saberes gramaticais nesses manuais, pois ligam-se ao desenvolvimento do saber linguístico na instituição escolar e que vão dando forma à língua nacional e à sociedade brasileira. Para nós, dado nosso objeto de estudo, esse apagamento produz efeitos de sentidos para o dicionário: ele não é avaliado na disciplina de português, como parecem ter sido avaliadas as gramáticas e ganha status de disciplina. A relação do dicionário com a língua, com a disciplina que ensina a língua, é

colocada, assim, num outro patamar que não é, necessariamente, o ensino de língua portuguesa.

De acordo com Cury (2009, p. 123), o Decreto-Lei no 1.006 de 30 de dezembro de 1938 foi alterado pelo Decreto-Lei no 8.460, de 26 de dezembro de 1945 que, entre as novas diretrizes, “proíbe a mudança do livro no decurso do ano escolar e atribui ao INL a incumbência da publicação oficial dos livros didáticos”. Esse novo decreto consolidou a proposta da CNLD, dispondo sobre sua organização e funcionamento, assim, a comissão foi ampliada e passou a funcionar em plenos poderes. No texto do Decreto-Lei de 1945, abaixo, verificamos a determinação sobre o processo de autorização para utilização do livro didático.

CAPÍTULO IV

DAS CAUSAS QUE IMPEDEM A AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 26. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime democrático;
- c) que envolva qualquer ofensa às autoridades constituídas, às forças armadas, ou às demais instituições nacionais;

d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;

e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao valor e ao destino do povo brasileiro:

f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;

g) que incite ódio contra as raças e nações estrangeiras;

h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais e raças;

i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;

j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;

k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana;

Art. 27. Será ainda negada autoridade de uso ao livro didático;

a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer pelo

inconveniente ou abusivo emprêgo de termos ou expressões regionais ou de gíria, quer pela obscuridade do estilo;

b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica.

c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacôrdo com os preceitos essenciais da higiene da visão:

d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;

e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo (DECRETO-LEI n. 8.460, de 26 de dezembro de 1945).

Sem desconsiderar que estamos trabalhando com textos produzidos em condições de produção distintas, mas que se referem à avaliação dos livros didáticos, buscamos compreender o movimento de sentidos entre o decreto de 1938 e o de 1945 que, num primeiro instante, aponta para uma repetição, mas ao analisarmos com maior atenção observamos significativas mudanças. O que propomos é comparar os enunciados dos dois decretos, recortando aqueles que apresentam processos linguísticos de construção que deslizam para outros sentidos.

Tomaremos os enunciados (leia-se ‘a’ referente ao decreto de 1938 e ‘b’ referente ao decreto de 1945):

Recorte 1:

(1a) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da

violência contra o regime político adotado pela Nação

(1b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime democrático

O decreto de 1945 começa o texto repetindo o capítulo IV do artigo 20 do decreto de 1938 em seu capítulo VI, artigo 26: “que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional” fazendo funcionar o procedimento de reescrituração em sua totalidade, pois liga pontos de um texto com o outro texto pela repetição. A partir do enunciado (b) dos dois decretos a relação entre os textos apresenta outro efeito de sentido. No recorte 1 verificamos que (1a) “regime político adotado pela Nação” é ressignificado por (1b) regime democrático. Essa relação produz efeitos de sentido na avaliação dos livros didáticos e o regime político passa a ter um nome: regime democrático. O enunciado (1b) recorta um memorável da democracia que se relaciona, no enunciado (1a) com o regime político adotado pela Nação, denominação que silencia o autoritarismo antidemocrático do Estado Novo.

Recorte 2:

(2a) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais.

(2b) que envolva qualquer ofensa às autoridades constituídas, às forças armadas, ou às demais instituições nacionais.

No recorte 2, verificamos que a relação entre os enunciados se dá de modo diferente. O enunciado de (2b) produz o apagamento do primeiro segmento do enunciado (2a) e o chefe da nação desaparece em (2b), tal apagamento convoca o sentido de democracia. Por outro lado, o texto de 1938 significa o personalismo da ditadura de Vargas. Um discurso democrático não destaca a figura do chefe da nação, mas das autoridades constituídas. Em (2b) observamos

que forças armadas recobre (2a) exército e marinha, o que faz significar de modo mais genérico a presença militar no Estado democrático brasileiro.

Recorte 3:

(3a) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira.

(3b) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao valor e ao destino do povo brasileiro.

No recorte 3, raça brasileira (3a) é substituída por (3b) povo brasileiro. A relação de sentido que se constrói por esse movimento de substituição mostra que houve um deslocamento de sentido entre “raça” e “povo” no percurso de construção dos sentidos nacionais. Novamente, a direção é democrática: um povo pode abrigar diferentes raças.

Recorte 4:

(4a) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;

(4b) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais e raças

No recorte 4, observamos que (4b), ao retomar (4a), inclui ‘raças’ ao lado de ‘classes sociais’. Na mesma direção da alteração em 3, o plural ‘raças’ indica a presença da diferença no conjunto dos sujeitos no país; não serão classificados livros cujo dizer “desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais e raças”. Se antes não devia ser alimentada a oposição entre as classes sociais, se acrescentou a proibição de oposição entre as raças, pondo em funcionamento um discurso da igualdade de direitos contra as desigualdades sociais e os preconceitos raciais.

As discussões em torno do ensino e de questões educacionais se intensificaram com o fim do Estado Novo, que encerra com o suicídio de Vargas. A partir de 1946, segundo Filgueiras (2011), passou-se a discutir a erradicação do analfabetismo, a expansão da rede de ensino, a organização do ensino técnico e profissional,

entre outras questões. É neste contexto de redemocratização que começa a ser discutida a Lei de Diretrizes e Bases, em 1948, promulgada em 1961. A CNLD desenvolveu seus trabalhos de avaliação dos livros didáticos até ser extinta pela Portaria Ministerial n. 594 de 27 de outubro de 1969.

A partir da década de 1950, a escola, principalmente no nível secundário, passa a receber alunos de camadas sociais até então excluídas do sistema de ensino. Assim, ampliou-se o número de estudantes e, conseqüentemente, do corpo docente para atender à demanda. Com o aumento da população escolar veio a necessidade de reformas e de reestruturação do ensino secundário, tanto nos seus aspectos organizacionais quanto em relação à formação de professores. É nesse contexto que foi criada, em 1952, a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (CALDEME), por Anísio Teixeira, então diretor do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

A CALDEME foi criada em 14 de julho de 1952 apenas dez dias após o empossamento de Anísio Teixeira como diretor do Inep, por meio da exposição de motivos n. 795, documento encaminhado à presidência da república pelo então ministro da educação Simões Filho, justificando a criação da Campanha do Livro Didático e Material de Ensino.

A assistência técnica ao professorado constitui uma das funções mais importantes dos serviços educacionais, qualquer que seja a jurisdição que se situem. Uma tal assistência é infinitamente mais valiosa do que normas coercitivas, sobretudo partindo da esfera federal. A sua necessidade tanto se faz sentir em relação ao professorado de alto preparo quanto ao de formação deficiente. Ambos dela se utilizarão na medida de suas forças, uns e outros aproveitando-se dos ensinamentos e sugestões. Há dois métodos principais de prestar a assistência técnica; ou tornando acessíveis aos professores cursos de aperfeiçoamento; ou fazendo chegar às suas mãos guias ou manuais escritos especialmente para a sua orientação

(Estudos..., 1956, p. 27-28 apud Mendonça, 2008, p. 87-88).

No recorte do texto que expõe os motivos para a criação da CALDEME, observamos o funcionamento de um discurso técnico à educação que contribui com a atividade docente. O caráter técnico é colocado como uma das principais funções dos serviços educacionais e coloca a assistência em oposição às normas coercitivas propostas pela esfera federal. Dessa forma, dar assistência aos docentes é diferente de coagi-los, obrigando-os a seguir normas impostas, com isso cria-se para o estado um imaginário que se distancia do autoritarismo. A partir do argumento da assistência técnica, que evoca o sentido de liberdade e faz funcionar o imaginário da democracia que oferece escolhas ao invés de obrigar o professor a seguir normas impostas, constrói-se o argumento do barateamento dos recursos financeiros, reforçando a necessidade e importância da instalação da CALDEME, sem, contudo, deixar de exercer controle sobre as atividades do docente. “Cumprir iniciar uma campanha tenaz que vise acudir, sem demora, ao professorado, fornecendo os instrumentos básicos de trabalho e sugestões para o progresso contínuo do ensino” (Estudos..., 1956, p. 27-28 apud Mendonça, 2008, p. 87-88).

Em seu discurso de posse, Teixeira enfatiza a necessidade de uma reforma educacional sustentando a exposição de motivos n. 795, exposta acima. Neste discurso, Teixeira critica a situação do ensino secundário brasileiro e o seu dizer produz efeitos de sentido sobre a escola e o ensino. A escola, dado o grande número de alunos, é significada como o lugar para a passagem de uma classe social para outra. As diferenças entre as classes sociais ressoam no dizer do diretor – “Como escola de passar de uma classe social para outra, fêz-se a ‘escola’ brasileira” (Teixeira, 1952, p. 74), pois, até então, o espaço escolar era ocupado pelos filhos da elite e não pelas classes populares urbanas que agora adentravam no sistema de ensino

secundário, produzindo o sentido de igualdade de direitos e de democracia do ensino brasileiro.

É pela ilusão da igualdade de direitos que a mudança de classe social é significada, fazer parte do sistema escolar secundário, por si só, constituía o efeito de evidência na passagem não só de etapa escolar, mas de classe social. Avançar no ensino representava, no dizer de Teixeira, abandonar a pobreza, pois com o estudo, ou com a certificação dele, as oportunidades, imaginariamente, seriam iguais para todos.

Teixeira (1952, p. 76), nesta ocasião, reforça o compromisso do Inep de, em nome da “consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino”. Conforme o autor, tais inquéritos devem estender-se aos diferentes níveis e ramos de ensino e medir os conhecimentos e necessidades das escolas para além de meras opiniões individuais, mostrando a realidade do ensino brasileiro.

A proposta do autor era instrumentalizar docentes e diretores de escolas com guias e manuais com propostas de ensino. Tal proposta conduz a uma tentativa de universalização e homogeneização do ensino e, de certo modo, de um controle do estado sobre o saber, sobre o que se ensina e como deve ser ensinado.

Neste contexto de mudanças no cenário educacional, é que surge a CALDEME, criada com função assistencial técnica aos professores, com o objetivo de fornecer guias ou manuais escritos para orientar o trabalho dos docentes. A CALDEME foi acompanhada pela CILEME (Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar), as duas campanhas funcionaram conjuntamente, sendo que a segunda, criada em 1953, tinha como objetivo avaliar a situação do ensino secundário e do ensino elementar em todo o país.

Desse modo, pela primeira vez, são elaborados manuais para orientar o trabalho do docente. Esse dado nos interessa porque

mostra que a produção de guias e manuais para o professorado iniciou-se no século XX, com o objetivo de preencher lacunas deixadas pela escassez na formação de docentes das diversas áreas, já atuantes no ensino. A documentação disponível para o estudo desta fase histórica de avaliação dos livros e materiais didáticos não é tão rica quanto gostaríamos, por isso, ficam lacunas, mas buscamos trabalhar com o que nos é colocado à disposição. Não tivemos acesso, por exemplo, ao motivo n. 795 na íntegra, que explicita a criação da CALDEME; em contrapartida temos acesso às correspondências trocadas entre o diretor da CALDEME, Mário P. de Brito e os autores selecionados para elaborar os manuais. Em um dos arquivos disponíveis, sobre tais correspondências, é possível afirmar que ainda em 1954, dois anos após a criação da campanha, nenhum manual havia sido publicado.

Ainda no contexto da CALDEME, em uma entrevista coletiva concedida pelo então Ministro da Educação Cândido Mota Filho, em 15 de outubro 1954, para a imprensa e registrada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) (1955, p. 140) fica explicitado o interesse em munir os estudantes da escola pública com dicionários: “Como primeiro passo nesse sentido, enquanto se procura resolver o problema, será iniciada a publicação de livros auxiliares, dicionários, mapas, etc.”. Indicados ao lado dos mapas, os dicionários são destacados na relação com o conhecimento da língua em relação às gramáticas, que não são mencionadas. O argumento para a elaboração desses materiais e sua distribuição a preços acessíveis é a contribuição para a diminuição do custo de ensino: “Se o Ministério da Educação e Cultura puder colocar nas mãos de cada aluno dicionários e atlas a preços acessíveis, terá prestado uma valiosa contribuição para a diminuição do custo do ensino” (RBEP, 1955, p. 140).

Desde 1941 quando o dicionário aparece na relação de livros enviados para a

avaliação; e 1944 referente à segunda remessa de livros enviados para apreciação das comissões julgadoras, conforme pudemos observar acima, somente no ano de 1954, treze anos depois, é que o dicionário volta a ser mencionado, com proposta de distribuição a preços acessíveis, o que viria a solucionar parte dos custos das famílias com o ensino. O projeto para a distribuição desses dicionários foi efetivado dois anos depois, em 1956, quando, de acordo com Munakata (2004), a CALDEME foi transferida para o âmbito da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (Depe) do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), criado em 1956.

Com vistas a diminuir o valor dos livros didáticos e materiais de ensino, foi criada a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), por meio do Decreto 38.556, de 12 de janeiro de 1956, instituída junto ao Departamento Nacional de Educação (DNE). Vale ressaltar que a CNME absorveu as funções da CALDEME. À CNME cabia a produção e distribuição de materiais didáticos com recursos próprios. Neste decreto, compreende-se como material didático:

Peças, coleções e aparelhos para o estudo de ciências naturais, matemática e desenho e material para o estudo de geografia e história;

Material para o ensino audiovisual de disciplinas de cursos de grau elementar e médio;

Dicionários, atlas e outras obras de consulta;

Conforme o decreto, dicionário é concebido como material didático e obra de consulta, novamente posto ao lado dos atlas; ele foi, pela primeira vez no Brasil, produzido e distribuído por um órgão estatal. Segundo Filgueiras (2013, p. 316), “o programa previa a

edição de dois dicionários – Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, do professor Francisco da Silveira Bueno, e Dicionário Escolar Latino-Português, de Ernesto de Faria”. É interessante notar que a autoria desses dicionários vem antecedida pela posição social professor.

Embora apareçam dicionários na lista de livros submetidos para a avaliação da CNLD (1938), em 1941 e 1944, não foi possível precisar quais eram essas obras, conforme apontado anteriormente, entretanto, pode-se afirmar que estiveram presentes na avaliação, fazendo parte das políticas avaliatórias desde a sua primeira edição oficial. Na CNME (1956) eles aparecem intitulados e predicados pelo “escolar”, que o difere de outras tipologias e especifica o seu lugar: a escola. É relevante mencionar que a CNME, conforme os documentos oficiais analisados, não especifica nenhum critério de avaliação para as obras lexicográficas.

Pela lista apresentada por Filgueiras (2013)², não foram distribuídos apenas dicionários monolíngues, mas também dicionários de dificuldades da língua portuguesa e dicionários bilíngues. Recoloca-se na educação escolar a relação entre a língua nacional no espaço de enunciação brasileiro e o inglês e o francês como línguas estrangeiras. Não podemos nos esquecer de que no contexto de vigência dessa política, foi instituída, por meio da Portaria n. 36, de 28 de janeiro de 1959, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), “acontecimento que marca uma mudança fundamental na

2 Conforme a pesquisadora, até o começo dos anos 1960 foram publicadas as seguintes obras dicionarísticas escolares: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, do professor Francisco da Silveira Bueno – 400 mil exemplares nas quatro primeiras edições; Dicionário Escolar Latino-Português, do professor Ernesto Faria – 180 mil exemplares nas três primeiras edições; Dicionário Escolar Inglês-Português Português-Inglês, do professor Oswaldo Serpa – 250 mil exemplares nas três primeiras edições; Dicionário Escolar Francês-Português Português-Francês, do professor Roberto Alvin Corrêa – 250 mil exemplares nas duas primeiras edições; Dicionário Escolar das dificuldades da Língua Portuguesa, Cândido Jucá Filho – 50 mil exemplares na 1ª edição; (Filgueiras, 2013, p. 320-321).

normalização da língua no Brasil” (Orlandi; Guimarães, 2001, p. 36).

Para as obras da CNME, conforme Art. 3o, “§ 1º O material produzido pela Campanha não será distribuído por preço superior ao do seu custo”, o que viria a atender uma das determinações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) fixadas pela Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, mas em tramitação desde 1948. Para atingir essa meta foi lançado, em 1962, o Programa Educacional de Emergência, com o objetivo de atender as necessidades mais urgentes da rede de ensino básico, mediante emprego imediato de recursos advindos do MEC. Entre os materiais e livros distribuídos foi entregue aos professores o Dicionário Escolar do Professor (1962), uma tiragem especial do Dicionário Escolar da Língua Portuguesa de Silveira Bueno, reeditado pelo programa. Aparece, dessa forma, um dicionário para atender o público docente, organizado a partir do dicionário elaborado para o público de estudantes.

Durante o período de funcionamento da CNME (1956-1964) o contexto político alterou-se devido ao golpe militar de 1964. Foi instituído o Decreto no 53.583, de 21 de fevereiro de 1964, que “dispõe sobre edição de livros didáticos, dando outras providências”. Diferente do decreto anterior (1956), que previa a venda dos materiais produzidos a preço de custo, no decreto de 1964 é prevista a distribuição gratuita aos alunos “carentes de recursos e às bibliotecas”. As obras, entretanto, serão avaliadas por comissão designada pelo Ministro da Educação e Cultura, conforme o decreto, “Art. 6º O Ministro da Educação e Cultura designará uma comissão especial para escolha dos livros que serão editados” (Decreto-Lei n. 53.583, de 21 de fevereiro de 1964). A partir de uma entrevista concedida por Silveira Bueno, autor do Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, ao jornal *A Gazeta* (1961)³,

3 Fala-nos o professor Silveira Bueno: Verbetes de um dicionário. Disponível em: <https://brasildelonge.com/2013/01/13/politicamente-correto-estilo-anos-60/>

observamos que para a distribuição nas escolas, os dicionários não foram avaliados por nenhuma comissão, mas posteriormente, pelo menos o dicionário de Silveira Bueno, passou por um processo de avaliação.

Segundo Silveira Bueno, acerca de uma polêmica em torno da palavra “judeu” e a tentativa de corrigi-la no dicionário, empreendida por um “advogado judeu do Rio de Janeiro e não a colônia israelita aqui domiciliada”, em 1956, o Ministro da Educação, Clovis Salgado nomeou “uma comissão de filólogos para estudar o assunto e apresentar solução. [...] O laudo apresentado, com ampla documentação filológica, foi pela manutenção dos verbetes, por estarem vivos, correntes na língua portuguesa e muitos internacionalmente aceitos” (BUENO, 1961).

Nosso intuito ao trazer essa entrevista para a discussão é mostrar que houve um processo de avaliação para o dicionário, porém essa avaliação foi realizada por uma demanda diferente de uma política pública de avaliação, seleção e distribuição. Conforme a entrevista, o dicionário sofreu ameaças e poderia ter suas edições suspensas. Silveira Bueno usa a palavra “conspiração” para falar das tentativas de correção dos verbetes em seu dicionário e defende a permanência dos verbetes tal como estão definidos, pois, conforme suas palavras, “os dicionaristas não inventam, registram os termos que a língua usa. [...]. Não consigná-los em dicionário seria trair a língua, falsear o idioma”. Com este dizer, o autor constrói uma imagem para o dicionarista: a de observador da língua que a registra com fidelidade. Para o dicionário produz a imagem de certitude, o dicionário representa a realidade da língua. O autor critica a posição do Estado ao ameaçar a retirada de seu dicionário da escola e que não cederia a nenhuma imposição para fazer um dicionário conforme “o figurino oficial”. Língua, dicionário e Estado encontram-se em relação de oposição. Esse efeito de oposição

Acesso em: 19 ago. 2024.

se dá pela língua que, apesar de pretensas intencionalidades, falha, tendo em vista o sujeito interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, conforme preconiza Pêcheux ([1975]1997) e, considerando que o real da língua é impossível, como diz Milner ([1987] 2012), ou que a língua é inatingível, como refere Orlandi (2004), o Estado funciona como um regulador que, na tentativa de conter a língua, impõe mudanças como forma de controlar os sentidos.

Ao ser questionado sobre o fato de tais correções serem exigidas porque o dicionário de Bueno é escolar, instala-se a diferença entre o dicionário geral e o dicionário escolar. A pergunta feita ao dicionarista significa a regulação da língua e dos sentidos no dicionário escolar, o que não seria necessário do mesmo modo no dicionário geral. Observamos por esta entrevista que outros dicionários circulavam nas escolas brasileiras: “o Dicionário Prosaico de João de Deus, feitos especialmente para as escolas de Portugal e do Brasil [...] Aulete e C. de Figueiredo, largamente usados nas escolas” (Bueno, 1961).

Na década de 1960, são criados dois órgãos governamentais para atender às políticas de distribuição e avaliação dos livros e materiais didáticos: a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), instituída pelo acordo MEC/USAID⁴, por meio do Decreto-Lei n. 59.355, de 4 de outubro de 1966, e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), por meio da Lei no 5.327, de 2 de outubro de 1967, essa em substituição a CNME. Pelo acordo MEC/USAID, à COLTED cabia distribuir gratuitamente 51 milhões de livros didáticos

para escolas de nível primário e médio, num período de três anos, além de estimular o fortalecimento e a expansão da indústria editorial de livros técnicos e didáticos, bem como difundir e aperfeiçoar técnicas didáticas para melhor aproveitamento desses materiais.

No processo de avaliação, seleção e distribuição de livros didáticos com o objetivo de atender alunos dos três níveis, a COLTED contou com a participação dos professores das escolas, pela primeira vez, “ativos” no processo de avaliação. Os docentes responderam a um questionário enviado pela comissão, no qual, segundo Filgueiras (2015), deveriam selecionar os livros que melhor encaminhariam seus trabalhos. A partir desse questionário, com os livros escolhidos, a COLTED procedia à análise e produzia relatório da avaliação com a lista de livros recomendados e dos não recomendados. Desse modo, ao professor é dado o poder “ilusório” da escolha. Bem como a autonomia ilusória do ensino, já que os livros didáticos, neste momento, passam a ser acompanhados por manuais com respostas prontas.

A COLTED foi extinta em 9 de junho de 1971 e suas funções foram incorporadas ao INL que, ainda em 1971, instituiu o Programa do Livro Didático (PLID) para todos os níveis de ensino. Este programa funcionou por meio de um sistema de coedição entre os setores público e privado (Peres; Vahl, 2014). As autoras mostram que a relação entre os setores público e privado, sustentada no discurso da qualidade de educação e educação para todos de forma igualitária, constituem abertura para alianças políticas e afirmações de poder, desse modo, essa relação nunca é neutra ou despretensiosa e contribui para mudanças que encaminham para a construção de modelos neoliberais que geram consequências para a educação pública, como o projeto de desconstrução que vem se delineando cada vez mais forte no Brasil.

À FENAME, criada um ano depois da COLTED, em 1967, coube a produção e distribuição de materiais escolares e didáticos

4 Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Disponível em: <http://www.educacao-brasil.com.br/mec-usaid/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

para atender à população escolar carente, gratuitamente ou com o repasse a preço de custo. Conforme Höfling (1993, p. 19), a fundação não tinha recursos próprios para desempenhar tal tarefa, por isso, em 1970, foi “implantado o sistema de coedição com editoras nacionais”.

A distribuição do Dicionário Escolar de Língua Portuguesa, de Silveira Bueno, continuou sendo feita amplamente pela FENAME. Até sua quarta edição, sob responsabilidade da CNME, em 1960, já tinha sido distribuído 400 mil exemplares. Este dicionário foi distribuído até sua 11ª edição / 7ª tiragem em 1983, ou seja, o dicionário esteve presente na escola juntamente com o livro didático, desde o início das distribuições.

Ao longo da década de 1970, segundo Filgueiras (2015), a FENAME foi considerada a instituição que mais incentivava o sentimento de brasilidade por meio da divulgação e distribuição de obras da língua nacional em todo território brasileiro. Dentre as obras de divulgação da língua nacional está o dicionário de Silveira Bueno e a Gramática da Língua Portuguesa, de Celso Ferreira da Cunha, importantes instrumentos linguísticos, distribuídos por uma política pública educacional. Em 1976, a FENAME agregou às suas tarefas a execução do Programa do Livro Didático (PLID), até então realizado pelo INL. Segundo Filgueiras (2013), a FENAME lançou a Coleção Língua Portuguesa, com dois volumes iniciais: Gramática da Língua Portuguesa, de Celso Ferreira da Cunha, e a reedição do Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, de Francisco da Silveira Bueno. Temos, então, entre as políticas públicas apresentadas, a primeira aparição explícita da gramática. Salienta-se que à FENAME não cabia a avaliação das obras, mas a edição e a distribuição.

Mais tarde, em 1978, a FENAME expande ainda mais suas funções e passa, segundo Filgueiras (2015, p. 99), a “integrar o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - Premen, que previa mais apoio financeiro

para a publicação de materiais de ensino”. No âmbito do PLIDEF, conforme aponta a autora, a FENAME chegou a distribuir cerca de 20 milhões de livros didáticos ao alunado carente e desempenhou ativamente suas funções de coeditar, publicar e distribuir os livros e materiais didáticos até 1983, quando foi substituída pela Fundação de Assistência aos Estudantes (FAE).

A FAE unificou os programas desenvolvidos pela FENAME e pelo INAE (Instituto Nacional de Assistência ao Educando), assumindo, desse modo, todos os programas assistenciais do MEC como o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) e o Programa de Módulos Escolares (PROME), centralizando, assim, a política de assistência ao estudante.

Progressivamente esses programas foram modificados, tanto na denominação quanto na estrutura. O PROME, por exemplo, foi absorvido pelo Programa Nacional de Material Escolar (PNME-1987), que envolvia a distribuição de materiais didáticos para o aluno, para o professor, para a sala de aula e para a escola, que recebia, entre outras obras de referência, os dicionários. Em agosto de 1985, por meio do Decreto-Lei n. 91.542, o PLID cede lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD foi executado pela FAE desde a sua criação até 1997, quando passa a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Considerações finais

Ao percorrer as avaliações dos livros didáticos, observamos a presença dos dicionários e a produção de manuais de ensino para orientar o trabalho do docente. Esses manuais foram produzidos por professores considerados mais experientes e destinados àqueles que eram considerados inaptos, produzindo para o docente a imagem de profissional despreparado para assumir suas funções em sala de aula. Os manuais produzidos para os docentes surgem

para preencher lacunas deixadas na formação e funcionam como simplificador das atividades complexas e auxiliar do trabalho do professor, contudo há um efeito de sentido que encaminha para o controle do Estado sobre o ensino. Ao traçar esse percurso, observamos que dicionário significa nas políticas públicas de avaliação como material didático de consulta e começou a ser distribuído nas escolas oficialmente, por meio de uma política pública, na década de 1950. Neste momento o dicionário começa a ser qualificado como escolar e é produzido pelo Estado. Os primeiros de que temos referência são: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, do professor Francisco da Silveira Bueno, Dicionário Escolar Latino-Português, de Ernesto de Faria, além de dicionários bilíngues e dicionários de dificuldades de língua portuguesa, para estudantes e o Dicionário Escolar do Professor (1962).

Todo esse cenário recortado em nossa investigação é atravessado por acontecimentos político-sociais como a campanha nacionalista no contexto do Estado Novo, a reforma do ensino secundário, a unificação da NGB, o período ditatorial, decisivos para a educação e para o ensino, nos quais as políticas públicas funcionam como reguladoras e produzem mudanças sobre o espaço escolar e os sujeitos desse espaço, controlando sujeitos e saberes por meio de um discurso, prioritariamente, de igualdade para todos, que produz o efeito de unidade. A escola é o lugar em que todos têm acesso aos mesmos saberes, assegurados pelos livros didáticos e manuais destinados aos professores. O dicionário, nesse cenário, embora seja significado como material didático de consulta, entra como o representante de um saber sobre a língua portuguesa em dois momentos: primeiro quando oficializa-se o processo de avaliação e ele aparece como disciplina e, depois, com muito mais força, quando passa a ser produzido, editado e distribuído pelo Estado, em 1956, e inaugura o dicionário de

tipo escolar. Ao ser significado como material didático de consulta produz-se para o dicionário a imagem da verdade, da certeza, da correção, ao qual se recorre para consultar dúvidas. Com esse imaginário, o dicionário será distribuído às escolas até 1983 e depois se ausenta das políticas públicas até o ano 2000, quando é anunciado pelo PNLD como uma grande novidade do programa.

Referências

- AUROUX, Sylvian. A revolução tecnológica da gramatização. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O livro didático como assistência ao estudante. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.
- DIAS, Luiz Francisco. Os sentidos do idioma nacional. Campinas: Pontes, 1996.
- FERREIRA, Rita de Cassia Cunha. A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945). Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Assis, SP. 2008.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil: (1938-1984). 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a Ditadura Militar: a COLTED e a FENAME. *Hist. Educ. Porto Alegre*, v. 19 n. 45, jan./abr., p. 85- 102, 2015.
- GUIMARÃES, Eduardo. História da Semânti-

- ca: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- GUIMARÃES, Eduardo. (2002). Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- GUIMARÃES, Eduardo. Política de línguas na linguística brasileira: da abertura dos cursos de letras ao estruturalismo. In: ORLANDI, Eni P. (org.). Política linguística do Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 63-82.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Unicamp, 1993. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250826> Acesso em: 15 fev. 2019.
- MENDONÇA, Ana Waleska. “Reconstrução” da escola e formação do “magistério nacional”: as políticas do Inep/CBPE durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. (orgs.). Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 75- 126.
- MILNER, Jean-Claude. (1987). O amor da língua. Campinas, SP: Unicamp, 2012.
- MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 513-529, set./dez. 2004.
- NUNES, José Horta. Léxico e língua nacional: apontamentos sobre a história da lexicografia no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (org.). História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes/ Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001. p. 71-87
- NUNES, José Horta. Dicionarização no Brasil: condições e processos. In: NUNES, José Horta; PETTER, Margarida. (org.). História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro. São Paulo, SP: Humanitas, FFLCH-USP e Pontes, 2002.
- NUNES, José Horta. Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- ORLANDI, Eni P; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (org.). História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001.
- ORLANDI, Eni P. Cidade dos Sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- ORLANDI, Eni P. A língua brasileira. Ciência e Cultura, v. 57, n. 2, São Paulo, abr./jun., 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf> Acesso em: 23 out. 2020.
- ORLANDI, Eni P. Língua Brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.
- ORLANDI, Eni P. Lexicografia discursiva. In: ORLANDI, Eni P. Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- OLIVEIRA, Sheila Elias de. Cidadania: história e política de uma palavra. Campinas, SP: Pontes Editores, RG Editores, 2006.
- PAYER, M. Onice. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, consequências. In: ORLANDI, Eni P. (org.). História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001. p. 235-256.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs.). Por uma análise

automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas:

Editora da UNICAMP, 1993. p. 163-246.

PÊCHEUX, Michel. (1975). Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi. et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PERES, Eliane; VAHL, Mônica Maciel. 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. Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 54-70, jan./jul., 2014.

RBEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 24, n. 60, 1955. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/449> Acesso em: 24 ago. 2024.

TAVARES, Mariana Rodrigues. Editando a nação e escrevendo sua história: o Instituto Nacional do Livro e as disputas editoriais entre 1937-1991. Revista Aedos, n. 15, v. 06, jul./dez., 2014. p. 164-180.

TAVARES, Mariana Rodrigues. Um Brasil inapreensível: história dos projetos da Enciclopédia Brasileira do Instituto Nacional do Livro. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História. 2016. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/2031.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães. A história do ensino de língua portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974-1999). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG: 2004.

XAVIER, Érica da Silva; CUNHA, Maria de Fátima da Cunha. Entre a indústria editorial, a academia e o estado: o livro didático de história em questão. Cadernos do CEOM, Chapecó,

SC, ano 25, n. 34, jul. 2011. p. 123-146.

ZANDWAIS, Ana. Saberes sobre identidade nacional: o processo de construção de um imaginário de cidadania durante o governo Vargas. Anais... SEAD, 2005. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/AnaZandwais.pdf> Acesso em: 30 abr. 2020.

Submissão: agosto de 2024.

Aceite: agosto de 2024.