



UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A HISTORICAL VIEW ON THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK AS A PEDAGOGICAL RESOURCE

Gabriela Schmitt Prym Martins¹ (UPF)
Roberta Costella² (UPF)

RESUMO

Como recurso didático pedagógico frequentemente usado em aulas da Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, o livro didático tem sido corpus de pesquisas e questionamentos que refletem sobre sua eficácia e sobre as metodologias e atividades utilizadas e propostas por ele. A LDB (1996), lei que regulariza a educação brasileira, assume como direito do aluno o acesso a livros didáticos de todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa bibliográfica em que buscamos refletir sobre a história do livro didático na educação brasileira, sobretudo no ensino de língua portuguesa. No Brasil, tradicionalmente, o livro didático é utilizado nas escolas como recurso didático e pedagógico, sendo um instrumento de mediação de conhecimentos. Por algumas vezes esse papel até se confunde em sala de aula. Com o percurso histórico do livro didático e observando as mudanças culturais e sociais em relação ao seu uso, percebe-se que, em muitos casos, o livro é um dos únicos gêneros impressos com o qual os alunos mantêm contato com a língua escrita, realizando a primeira e talvez a principal inserção na cultura linguística escrita. Ele também é um dos poucos instrumentos didáticos utilizados quase que diariamente na realidade escolar, sendo que através dele se organizam os saberes linguísticos, sociais, culturais e literários.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Livro didático.

ABSTRACT

As a pedagogical didactic resource often used in Basic Education classes, especially in High School, the textbook has been a corpus of research and questioning that reflects on its effectiveness and on the methodologies and activities used and proposed by it. LDB (1996), a law that regulates Brazilian education, assumes as a right of the student the access to textbooks in all areas of knowledge. In this sense, we carried out a bibliographical research in which we sought to reflect on the history of textbooks in Brazilian education, especially in Portuguese language teaching. In Brazil, traditionally, the textbook is used in schools as a didactic and pedagogical resource, and is an instrument for mediation of knowledge. For some times this role even gets confused in the classroom. With the historical course of the textbook and observing the cultural and social changes in relation to its use, it is noticed that, in many cases, the book is one of the only printed genres with which the students maintain contact with the written language, realizing the first and perhaps the main insertion in written linguistic culture. It is also one of the few educational tools used almost daily in the school reality, and through it are organized linguistic, social, cultural and literary knowledge.

Key-words: Teaching. Portuguese. Textbook.

1 INTRODUÇÃO

¹ Doutoranda em Letras no Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. gabrielaprym@upf.br

² Doutoranda em Letras no Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. robertacost@upf.br



Neste artigo, refletimos sobre o livro didático como recurso pedagógico em relação ao ensino de língua materna no Ensino Médio. Para isso, em um primeiro momento é necessário contextualizar, de forma breve, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. Em seguida, trabalhamos com os parâmetros curriculares para a disciplina e os recursos didáticos e pedagógicos sugeridos para o componente e para a etapa. Finalmente, apresentamos estudos sobre a história do livro didático, tomando teóricos que se debruçam sobre o assunto, como Roxane Rojo e Clédio Bunzen. E, por último, trazemos à tona o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que organizou a presença do livro didático na escola pública brasileira.

2 PROBLEMÁTICAS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO LIVRO DIDÁTICO

Regularizadora da Educação Básica brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada inicialmente em 1961, estabelece o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica do país.

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB – BRASIL – 2016).

Em relação ao currículo e aos conteúdos básicos, a LDB (1996) prevê algumas diretrizes, dentre as quais destacamos: o Ensino Médio deve tratar “a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação”; e, ao final do Ensino Médio, o aluno concluinte deverá demonstrar “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. Porém, apesar de apresentar algumas diretrizes básicas, a LDB não é responsável por regularizar e orientar o currículo do Ensino Médio. Essa instrução fica a cargo de documentos nacionais, como os



Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular, e específicos de cada estado, como, no Rio Grande do Sul, os Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande.

Por muito tempo, o componente de Língua Portuguesa na Educação Básica tem motivado questionamentos e pesquisas, sobretudo pelos índices e níveis alarmantes dos resultados de avaliações externas, como o ENEM, que avalia alunos concluintes do Ensino Médio, e a Provinha Brasil – avaliação da alfabetização infantil realizada pelos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental público brasileiro. São preocupantes, ainda, as observações que se fazem em relação às habilidades de escrita, compreensão e interpretação dos alunos, sobretudo no Ensino Médio, etapa que deveria exigir, no mínimo, competências e habilidades discursivas e textuais básicas.

A aula de Língua Portuguesa, historicamente, desenvolve diferentes habilidades nos educandos, como a oralidade, expressão, interpretação e produção de textos de diferentes gêneros. Dessa forma, geralmente, estimula e acata diferentes conhecimentos e competências dos alunos. Entretanto, percebemos que ainda existem muitas metodologias de ensino que se preocupam apenas com a classificação e sistematização da língua, ou seja, apresentam apenas a gramática da Língua Portuguesa. É possível que esse seja o motivo de resultados tão falhos em relação ao uso da língua pelos educandos.

A Língua Portuguesa, desde 1971, regulamentada pela Lei 5.692/71, está vinculada à disciplina de Literatura, sugestão também feita pelo Referencial Curricular do Rio Grande do Sul. Essa relação entre as duas disciplinas aparece nos livros didáticos, que, enviados às escolas públicas, trazem os dois componentes no mesmo livro, além de acrescentar capítulos destinados à produção textual. Infelizmente, essa abordagem, mesmo que feita na mesma coleção, apresenta atividades isoladas, sem vincular de fato os componentes. Por exemplo, o livro traz no mesmo capítulo questões sobre o Romantismo Brasileiro, apresenta na proposta de produção textual o texto dissertativo, mas atividades gramaticais e de interpretação desvinculadas dos gêneros e das abordagens propostas.

Tanto as lições do Rio Grande do Sul quanto os PCNs para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular apresentam competências básicas que devem ser abordadas em Língua Portuguesa, estimulando os processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Médio.



Através dessas competências, não se especificam os conhecimentos, mas se determinam as habilidades de um ano concluinte da Educação Básica.

Ao todo são dez competências, das quais seis estão diretamente relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que se voltam à ideia de que toda linguagem transporta em seu interior uma visão de mundo, repleta de significados. Estes, por sua vez, ultrapassam o aspecto formal da língua, pois o estudo isolado desse aspecto, sem levar em conta a inter-relação pragmática, semântica e gramatical própria da funcionalidade da língua, desvincularia o aluno do seu caráter social. Nesse caso, a língua materna, tanto na modalidade oral como na escrita, teria o papel de viabilizar o entendimento e o encontro dos discursos empregados nas mais diversas situações da vida social (SILVA DA; DA SILVA NETO, 2013, p. 298).

As próprias competências e habilidades desses documentos que regularizam a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio relacionam a língua com seu caráter social. Em todo o momento, nesses referenciais e parâmetros, a língua é vinculada à construção do sentido e ao uso em diferentes esferas sociais. Assim, é inevitável questionar por que essas referências não aparecem em situações de sala de aula, muito menos nos resultados obtidos nas avaliações e percebidos pelos docentes e pela sociedade.

É, pois, dentro dessa perspectiva que, segundo esses documentos, o ensino da disciplina de Língua Portuguesa deve procurar desenvolver, no aluno dessa última etapa da educação básica, uma competência linguística cuja essência não se pauta na exclusividade do domínio técnico do uso da língua “padrão”, mas, sobretudo, no saber empregar a língua na sua diversidade, em que se leva em consideração o contexto interativo (SILVA DA; SILVA NETO, 2013, p. 299).

De alguma forma, há uma desconexão entre as perspectivas apresentadas nesses documentos oficiais e o observado nos livros didáticos de língua materna e nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, as avaliações externas, como o ENEM, estão em consonância com os documentos. Em algum momento, essas orientações se perdem e o resultado são educandos incapazes de se comunicarem efetivamente na sua língua.

É possível que essa intransigência ocorra porque quem pensa e escreve os referenciais não são as mesmas pessoas e nem possuem as mesmas perspectivas daqueles que produzem os livros didáticos e daqueles que os usam na escola. Quem elabora os referenciais são profissionais experientes, com formação especializada, vinculados às universidades; quem produz os livros são professores que precisam atender aos referenciais e às exigências do



mercado editorial; quem usa o livro didático são professores da Educação Básica, que muitas vezes não entendem nem os documentos externos, nem os materiais didáticos que chegam até eles.

2.1 O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Como recurso didático pedagógico frequentemente usado em aulas da Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, o livro didático tem sido corpus de pesquisas e questionamentos que refletem sobre sua eficácia e sobre as metodologias e atividades utilizadas e propostas por ele. A LDB prevê no artigo 4º, inciso VII, que “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático” (BRASIL, 1996, p. 3). A lei que regulariza a educação brasileira prevê como direito do aluno o acesso a livros didáticos de todas as áreas do conhecimento.

Apesar de não fazer menção específica ao Ensino Médio, esse dever do estado com o provimento de livros didáticos se estende também à etapa final da Educação Básica. No Brasil, tradicionalmente, o livro didático é utilizado nas escolas públicas e privadas como instrumento didático e pedagógico, sendo, de certa forma, um instrumento de mediação de conhecimentos, utilizado pelo docente. Por algumas vezes esse papel até se confunde em sala de aula.

A educação escolar se caracteriza pela mediação didático pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, seus procedimentos e conteúdos devem adequar-se tanto à situação específica da escola e ao desenvolvimento do aluno quanto aos diferentes saberes a que recorrem. Surge, assim, a importância do livro didático como instrumento de reflexão dessa situação particular, atendendo à dupla exigência: de um lado, os procedimentos, as informações e os conceitos propostos nos manuais; de outro lado, os procedimentos, as informações e conceitos que devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 85).

A utilização do livro didático pelas escolas brasileiras de Educação Básica foi regularizada pela Legislação Federal criada em 1938. Até então, o livro era visto como um instrumento de educação política e não apenas didático e era o Estado que predeterminava os livros que depois seriam escolhidos pelos professores que tinham como base uma deliberação legal. O livro, segundo a Constituição Federal, era um direito constitucional do estudante brasileiro, fato que se mantém até os dias de hoje.



Entretanto, segundo pesquisadores como Batista (2001; 2003), foi a partir de 1960, com a ditadura militar, que o livro se caracterizou como instrumento estruturador do conhecimento, em um processo de expansão do capitalismo que exigia a formação de novos profissionais escolarizados. Foi assim que o livro didático chegou à escola pública, atendendo a um novo perfil de alunos e professores que, geralmente, tinham o primeiro contato com a língua escrita e o conhecimento formal na escola através dele.

Até então, os professores eram pertencentes a uma “elite” sociocultural. A carreira docente era buscada por jovens mulheres de classe média e alta que tinham a oportunidade de ler e estudar. Além disso, a política salarial do magistério também atraía as “moças de família”. Na década de 60 ocorre uma descentralização da formação de professores feita pelo estado e pelos municípios. Assim, jovens de elite passam a se interessar por outras profissões e os pertencentes às classes mais baixas têm a oportunidade de ingressar na carreira docente e ascender social e culturalmente.

Alguns autores, como Bagno (2005), ainda percebem preconceitos quanto a essa antiga elitização do ensino. Segundo ele, a sociedade ainda não aceita esse desinteresse da classe alta pela carreira docente, e professores, assim como alunos, oriundos de camadas mais baixas da sociedade ainda sofrem preconceito, sobretudo no quesito linguístico.

Muitas regras cristalizadas na gramática tradicional não fazem parte do Português falado no Brasil, nem mesmo pelos falantes plenamente escolarizados, com grau de escolaridade superior, e sobrevivem apenas na língua escrita, mais especificamente nas variedades de letramento e nos gêneros de texto em que um grau cada vez maior de monitoramento corresponde a um grau maior de conservadorismo gramatical, por força da tradição grafocêntrica da instituição escola, isto é, a tradição de achar que só a língua escrita mais monitorada merece ser estudada (BAGNO, 2005, p. 161).

Os novos educadores e os novos alunos presentes nas salas de aula não tinham as mesmas oportunidades culturais e educacionais que os anteriores e também não tinham acesso à formação de qualidade e a salários justos, o que ocasionou uma má preparação dos professores em relação à situação formal de sala de aula. Foi nesse sentido que surgiu um novo livro didático, com caráter muito mais instrutor que os antecedentes. Até os anos 1950, os professores utilizavam gramáticas, dicionários, livros de Literatura, entre outros. A partir da década de 1960, com as mudanças no perfil docente, todos esses materiais didáticos foram incorporados em um só, o livro didático.



Essa hibridização de todos esses instrumentos de ensino de língua – dicionários, gramáticas, e outros – em um livro didático, tornaram, segundo Bunzen e Rojo (2008), o livro de Língua Portuguesa e Literatura um gênero do discurso, um suporte no qual textos de diferentes gêneros estão presentes, objetivando o ensino de língua. Por exemplo, um anúncio publicitário utilizado em uma atividade de Língua Portuguesa está fora de seu suporte e discurso original. O seu objetivo deixa de ser anunciar ou vender um produto e passa a ser o ensino de língua – se é que isso é possível. O seu suporte não é mais a revista, ou o outdoor, mas outro gênero discursivo, o livro didático.

Deixamos de ter apenas gramáticas que não tinham um caráter puramente didático, pois não possuíam comentários pedagógicos ou atividades; ou as antologias que traziam apenas uma seleção de textos literários consagrados, mas sem uma preocupação com comentários, explicações, exercícios ou questionários. E é nessa direção que os LDPs começam, por exemplo, a incluir exercícios e a dar informações mais detalhadas para o professor. Inicia-se, assim, um processo de configuração didática, ainda presente em muitos manuais: exercícios de vocabulário, de interpretação de texto, de redação e de gramática. As escolas “deixam”, então, de utilizar uma gramática e uma coletânea de textos (seleta, antologia) e os conteúdos gramaticais e textos literários começam a conviver em um gênero só (BUZEN, 2005, p. 40).

Em todo esse contexto, também surge o livro do professor, instrumento que colabora com a “formação” desse novo perfil de docente, oriundo de diferentes classes sociais e formações profissionais. Em 1971, com a regularização da LDB, como citado anteriormente, que trata a língua como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira, os livros didáticos passam a trabalhar noções como a teoria da comunicação e apresentam, de certa forma, atividades de compreensão textual (GONZÁLES, 2013).

O saber a respeito de língua deixou, de certa forma, de ser o enfoque principal, dando vez à compressão e ao estudo dos códigos comunicacionais. Desta forma, os autores de LDPs, ao (re)pensarem os objetos de ensino e a concepção de ensino-aprendizagem de língua materna, não utilizavam mais apenas textos literários que ditavam o “modelo correto de língua” e começaram a trabalhar com textos informativos, literários, publicitários, etc. (BUZEN, apud GONZÁLES, 2013, p. 69).

Os livros começaram a preocupar-se com aspectos de compreensão textual de diferentes gêneros e inseriram conteúdos sobre o estudo dos códigos comunicacionais. Entretanto, o processo de língua como instrumento de comunicação ainda não é percebido no



livro didático e na sala de aula de Língua Portuguesa. Tradicionalmente, a comunicação que existe nas situações de ensino é entre um professor que fala e um aluno que escuta.

Apesar de propor atividades com base em textos de diferentes gêneros, os livros didáticos ainda apresentam exercícios e enunciados que priorizam a língua como sistema de classificação. Mesmo tendo contato com uma variedade de textos e gêneros, o aluno ainda percebe a Língua Portuguesa como conjunto de regras e nomenclaturas e não como instrumento de comunicação e interação entre sujeitos.

Diante dessas circunstâncias, é necessária uma reflexão em relação ao uso do livro didático de Língua Portuguesa observando as perspectivas de língua adotadas por ele. Afinal, é no livro que se materializam as práticas de linguagem que implicam, no aluno, diferentes habilidades linguísticas e sociais. Além disso, conforme Oliveira (2010, p. 714),

O interesse pelo processo de apropriação do LD justifica-se em função de sua relevância social, porquanto o uso que se faz desse mega-instrumento pode influenciar na qualidade do ensino de Língua Portuguesa (LP) e, por conseguinte, no desenvolvimento da competência comunicativa³ dos alunos. É importante ainda porque se centra num contexto de ação específico – prática docente mediada pelo LD. Sua importância também reside no fato de que, em algumas escolas, é o único instrumento presente, podendo contribuir para um melhor ensino, se consideradas as suas especificidades.

Nesse sentido, o livro didático caracteriza-se como um material escrito, editado, vendido e comprado, tendo como finalidade específica ser utilizado, sistematicamente, no ensino. Além disso, ele é constituído, geralmente, de manual de professor e manual de aluno e é dividido em capítulos ou/e unidades que, por sua vez, subdividem-se em seções e subseções. Além disso, nele, encontra-se uma intercalação de textos de gêneros e esferas diversas (OLIVEIRA, 2010). O livro é, de fato, um material heterogêneo.

Com todo percurso histórico do livro didático e observando-se as mudanças culturais e sociais em relação ao seu uso, percebe-se que, em muitos casos, o livro é um dos únicos gêneros impressos com o qual os alunos mantêm contato com a língua escrita através de diferentes gêneros, realizando a primeira e talvez a principal inserção na cultura linguística escrita. Ele também é um dos poucos instrumentos didáticos utilizados quase que diariamente na realidade escolar, sendo que através dele se organizam e selecionam os saberes linguísticos, sociais, culturais e literários.



O livro didático, utilizado por todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio brasileiro, tornou-se, em nossa realidade capitalista, uma mercadoria. “Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado” (MANAKATA, 2012, 183). Ou seja, o livro didático é um produto destinado a um mercado específico, a escola.

Em relação à comercialização do livro didático, autores como Célia Cassiano, desenvolveram pesquisas específicas, concluindo que “por ser recurso obrigatório no sistema de ensino, é que o livro didático representa algo à parte no ramo dos livros. Mas, apesar de não ter status de Literatura, no mercado editorial brasileiro o manual escolar é considerado o mais rentável do setor” (CASSIANO, 2007, p. 27). Assim sendo, editoras internacionais também se inseriram no mercado editorial brasileiro.

Desde a edição até a circulação, o processo de entrega do livro didático à escola é uma operação extremamente complexa. A organização dos conteúdos, a escolha de textos de diferentes gêneros e a elaboração de atividades são apenas os passos iniciais para que o livro chegue às mãos do professor que irá mediar o processo de contato entre o livro e os alunos. É até difícil pensar em toda a logística envolvida para que os milhões de exemplares de livros sejam distribuídos para todas as escolas públicas brasileiras no início dos anos letivos.

Para regularizar todo esse processo e selecionar os livros destinados aos alunos da escola pública básica brasileira, existe o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa é necessário sendo que no Brasil, os livros didáticos assumem, sobretudo, uma função estruturadora da aula. Em outras palavras: o livro didático tem função de eleger objetos de estudo e metodologias de ensino e de propor atividades e exercícios, mediando a relação entre professores e alunos. (GONZÁLES, 2013). E o PNLD tem função de indicar as obras e distribuí-las às escolas.

2.1.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Criado e regularizado pelo Ministério da Educação, o PNLD visa avaliar, adquirir e distribuir universal e gratuitamente livros didáticos para a escola básica pública brasileira. O princípio fundador do PNLD está em um decreto-lei de 1938, que criou a Comissão Nacional



do Livro Didático, órgão responsável por garantir a produção, a importação e a utilização de livros didáticos no Brasil (GONZÁLES, 2013).

Seus objetivos básicos (do PNLD) são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental (BATISTA, 2003, p. 25).³

Desde a década de 1960, a qualidade do livro didático tem estado em questão. A partir de então, as pesquisas em relação à qualidade da produção didática brasileira apontam para a ineficiência do livro como instrumento didático pedagógico que, infelizmente, foi e é caracterizado como uma das poucas formas de material de leitura, pesquisa e consulta utilizada por professores e alunos.

Foi neste contexto que, em 1985, o PNLD foi executado em modelo muito similar ao atual, regulamentado pelo Decreto nº 9154/85. A partir desse ano, as diretrizes que descrevem o programa foram estabelecidas:

1. os livros são reutilizáveis (à exceção dos livros de filosofia, de sociologia, de línguas estrangeiras e de alfabetização linguística e matemática); 2. os livros são escolhidos pelos professores; 3. A distribuição dos livros é gratuita e 4. os recursos para o estabelecimento do programa provêm do governo federal (GONZÁLES, 2013, p. 70).

O que mudou nesses 30 anos foi o caráter instrucional do PNLD. A partir de 1996, o Programa desenvolveu um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos (Comdipe) da Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC). (BATISTA, 2003).

Antes desse ano, o MEC era um órgão que apenas estabelecia uma relação intermediária entre professores e editoras, não influenciando no processo de elaboração ou seleção dos livros didáticos. O Ministério pouco interferia no método de escolha dos livros e

³ É importante salientar que a partir de 1998 o PNLD passou a incluir e distribuir obras para o Ensino Médio.



eles não tinham a obrigação de seguir preceitos e objetivos de documentos regularizadores como os PCN e as Diretrizes Curriculares.

A partir daquele ano, estabeleceu-se um processo de avaliação dos livros que visava a garantir um padrão mínimo de qualidade ao livro didático, além de articular o PNLD à LDB, às diretrizes curriculares propostas pelo CNE e aos PCN. Naquele momento, o processo de avaliação dos livros previa apenas dois critérios de eliminação: os livros não poderiam expressar preconceitos de quaisquer naturezas, nem poderiam induzir o leitor a erros. Por outro lado, estabeleceu-se uma série de critérios comuns e específicos para a avaliação dos LDs. Entre os critérios comuns estavam: adequação didática e pedagógica, qualidade editorial e gráfica, pertinência do Manual do professor para a utilização do LD e para a atualização docente (GONZÁLEZ, 2013, p. 71).

Essa medida proposta pelo MEC em 1996 fez com que o PNLD executasse parâmetros para avaliar de forma sistemática e continuada o livro didático brasileiro e para debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um norte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade (BATISTA, 2003). O Programa passou, portanto, a observar de forma mais minuciosa os livros indicados e destinados às escolas.

Mesmo que até meados da década de 1990, o processo de compra e distribuição dos livros já custava milhões de reais ao governo brasileiro, o Estado não se preocupava de forma direta e sistemática a refletir sobre a qualidade e a correção dos livros que adquiria e distribuía aos alunos brasileiros. É interessante pensar que muitos dos jovens profissionais da atualidade, inclusive professores de língua, são frutos de uma educação que utilizava livros didáticos “não regulamentados”.

Em contrapartida, preocupante inclusive, a academia, desde a década de 1960, discutia e questionava o papel do livro didático nas salas de aula e a sua ineficiência e má qualidade. Pesquisas mostravam que o livro era – e acreditamos em que ainda seja – o principal recurso impresso utilizado por professores e alunos.

Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente, para fazê-lo circular na escola), **o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos.** Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais,



organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2003, p. 28 – grifo nosso).

A partir de 1996, os critérios sugeridos pelo PNLD passaram a classificar os livros como: excluídos – por apresentarem incorreções, induzirem ao erro ou expressar preconceitos; não recomendados – por apresentarem insuficiências que comprometiam sua eficácia didático-pedagógica; recomendado com ressalvas – por apresentarem as qualidades mínimas para sua recomendação e por possuírem insuficiências que se levadas em consideração pelo professor, poderiam não afetar sua eficácia; e os recomendados – aqueles que atendem satisfatoriamente todos os critérios comuns e específicos avaliados pelo Programa (GONZÁLES, 2013). O PNLD começou a indicar de forma mais direta os livros, que, segundo os analisadores, atendiam às expectativas do ensino na Educação Básica.

Foi também em 1996 que o Programa apresentou pela primeira vez um guia de livros didáticos que trazia resenhas feitas por uma equipe de professores em relação aos livros recomendados e recomendados com ressalvas. Além desse guia, passou a oferecer um catálogo que apresentava todos os livros e seus sumários, com exceção dos livros excluídos.

No ano de 1998, criou-se uma nova categoria, a dos livros recomendados com distinção, ou seja, “manuais que se destacassem por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas” (BATISTA, 2003, p. 33). No PNLD de 1999, eliminou-se a categoria dos não recomendados.

Apesar das classificações indicadas aos livros, Batista (2003) apresenta em sua pesquisa que, em 1997, por exemplo, a escolha dos professores recaiu – e isso se repetiu em outros anos – sobre os livros não recomendados. Além disso, professores relatam dificuldades em escolher e utilizar os livros recomendados e recomendados com distinção. Segundo Batista, isso se dá por alguns fatores.

Os fatores mencionados apontam para a formação de professores, que parece não oferecer aos docentes instrumentos por meio dos quais possam ler com autonomia as propostas dos livros mais recomendados. Além disso, havia as diferenças entre as expectativas dos professores e do MEC, que podem ser resultado do próprio processo de escolha dos livros didáticos, marcado por um curto prazo, pelo acesso unicamente dos guias e



não dos livros pelos professores e pelas poucas possibilidades de debates entre os docentes na escolha dos livros.

Um outro fator que pode contribuir para a compressão dessas diferenças vem sendo, nos últimos anos, apontado pela pesquisa sobre a formação e a atuação docentes: as condições de trabalho do professor, as necessidades a que está exposto, em razão das formas de organização do trabalho na escola, dentre outros fatores, tendem a construir um ponto de vista singular sobre os fenômenos escolares – neles incluídos os padrões de qualidade do livro didático – que é necessário acolher, conhecer e articular, de modo mais adequado, ao PNLD (BATISTA, 2003, p. 50).

Desde então, pouco mudou em relação à seleção dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD. Essa escolha passa por um edital de seleção que possui critérios gerais, dos quais três são eliminatórios: “1. correção dos conceitos e informações básicas; 2. coerência e adequação metodológicas; 3. observância aos preceitos legais e jurídicos” (BRASIL, 2006). Esse edital é publicado pelo MEC e, após a inscrição das obras elaboradas pelas editoras, o governo lança um edital com o resultado.

Em toda essa conjuntura, percebemos que há diversos atores sociais que se relacionam e entram, de certa forma, em conflito quando se trata do PNLD e da utilização do recurso em si em situações de ensino de língua materna. O livro didático está, portanto, num espaço de múltiplos interesses e relações, o que o constitui como um instrumento complexo e heterogêneo através do qual se criam questionamentos e reflexões.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático chega, atualmente, em uma escola heterogênea, que recebe alunos e professores de diferentes realidades e com diferentes objetivos. Muitos dos estudantes são também trabalhadores, assim como muitos professores possuem jornadas duplas ou triplas de trabalho. O livro surge na escola como facilitador e não como objeto de estudo, de pesquisa e consulta. Até porque a maioria dos alunos busca informações em outros meios, e não em livros.

Essa mudança nos perfis dos sujeitos presentes na escola modificou também o livro didático que, inclusive, traz um manual para que os professores sigam as orientações sugeridas. Entretanto, pensamos que há alguns professores que não conseguem compreendê-



las ou organizar-se através do livro e, assim, não o exploram de forma significativa. Os livros possuem pontos positivos que devem ser trabalhados por professores e alunos.

É possível que essa intransigência entre os documentos externos, os livros e os professores que os utilizam na Educação Básica ocorra pelo diferente acesso ao conhecimento que cada um possui. Os professores e estudiosos que elaboram os documentos reguladores como os PCN e a BNCC são, geralmente, profissionais de universidades que possuem conhecimentos teóricos; os professores que criam os livros didáticos, também, na maioria das vezes são professores universitários, ou muito experientes na área, os quais, além de atender aos documentos oficiais, precisam preocupar-se com o mercado editorial; o professor que escolhe, recebe e utiliza o livro em sala de aula, muitas vezes, tem pouca prática ou muita experiência com questões tradicionais, além disso, alguns possuem pouco tempo para a formação e estudo e veem o livro como um subsídio para suas aulas.

É preocupante pensar que três décadas depois da criação do PNLD, vinte anos depois do início da intervenção do Estado no processo de escolha dos livros e de mais de dez depois da citação de Batista, não se pode afirmar que houve alguma mudança em relação ao uso do livro didático na realidade escolar brasileira. Levando em consideração todas as mudanças ocorridas em nossa sociedade nesses anos, sobretudo em relação ao perfil do aluno, é alarmante pensar que pouco mudou em relação ao uso do livro didático.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Dramática da Língua Portuguesa*. Tradição gramatical, mídia e exclusão social. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2005.

BATISTA, Antônio A. Gomes *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. 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 da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília-DF: MEC, 1996.



_____. _____. *Base Nacional Comum Curricular* – Documento preliminar. Brasília, DF: MEC, 2016.

GONZÁLEZ, César Augusto. *Norma e variação nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura aprovados pelo programa nacional do livro para o ensino médio de 2009*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

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

BUNZEN JR., Clécio dos S. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2005.

BUNZEN JR., Clécio dos S.; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. das G.; MARCUSCHI, Beth. (Org.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de. Formando o professor para usar o livro didático: desafios e possibilidades. *Anais. SETA*, Número 4, 2010, p.713.

SILVA, C. M. M. B da; SILVA NETO, J. G. da. A língua portuguesa no ensino médio: conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula. *The Portuguese language in high school: teaching content and class development. Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.295-314, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-mirim. *Práxis Educacional Vitória da Conquista*, v. 4, n. 4 p. 83-102 jan./jun. 2008