

Discursos constitutivos do livro didático: instrumento mediador no ensino-aprendizagem da educação básica brasileira

Discourses constituting the textbook: mediating instrument in the teaching-learning of Brazilian basic education

Aurílio Soares da Silva¹
Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT
auriliosoares@hotmail.com

Janete Silva dos Santos²
Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT
janete.santos@ufnt.edu.br

João de Deus Leite³
Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT
joao.leite@ufnt.edu.br

RESUMO: Neste trabalho, abordamos alguns dos discursos constituidores do livro didático (LD) de língua portuguesa na conjuntura discursiva em que ele é dado a significar. Para isso, entendemos que o LD, para além de seu aspecto linguístico-multissemiótico como meio estruturador dos conteúdos destinados ao ensino-aprendizagem, é um objeto histórico e ideológico de ensino, exatamente porque se constitui de uma materialidade historicizada fundada em discursividades que criam um objeto de valor social constitutivo das perspectivas ideológicas a ele atribuídas. Partindo de uma abordagem discursiva, de orientação pêncheuxtiana e orlandiana, delineamos discussões acerca desse objeto pedagógico, tentando evidenciar os efeitos de sentido sobre a (in)utilidade desse material para o ensino de língua portuguesa, notadamente no que concerne aos questionamentos em torno de seu próprio processo de elaboração, seleção distribuição, além de realizarmos uma abordagem dos discursos oficiais acerca desses aspectos, materializados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Por fim, averiguamos que o contexto epistemológico vem, pouco a pouco, provocando, nos últimos anos, mudanças fundamentais para o aprimoramento e inovação do LD, o que resulta dizer que as impertinências discursivamente apontadas não suplantam a função que esse material tem no ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Livro didático; PNLD; Língua portuguesa; Discurso oficial.

¹ Doutorando em Linguística e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT.

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenadora do Curso de Letras e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT.

³ Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire), da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT.

ABSTRACT: In this work, we address some of the discourses that constitute the Portuguese language textbook (LD) in the discursive context in which it is given meaning. For this, we understand that textbook, in addition to its linguistic-multisemiotic aspect as a means of structuring content intended for teaching-learning, is a historical and ideological object of teaching, precisely because it consists of a historicized materiality founded on discursivities that create a object of social value constitutive of the ideological perspectives attributed to it. Starting from a discursive approach, with a Pêcheuxian and Orlandian orientation, we outline discussions about this pedagogical object, trying to highlight the effects of meaning on the (in)utility of this material for teaching the Portuguese language, notably with regard to questions surrounding its own process of elaboration, selection and distribution, in addition to carrying out an approach to official discourses regarding these aspects, materialized in the National Book and Teaching Material Program (PNLD). Finally, we found that the epistemological context has, little by little, been causing, in recent years, fundamental changes for the improvement and innovation of textbooks, which results in saying that the discursively pointed out impertinences do not supplant the function that this material has in teaching- learning.

Keywords: Textbook; PNLD; Portuguese language; Official speech.

Introdução

O ensino/aprendizagem em âmbito escolar é um processo sistemático que se viabiliza por intermédio de variados fatores e mecanismos os quais dão suporte à efetiva ação pedagógica. Além do elemento humano, dispõe-se de diversos recursos acessórios que auxiliam o trabalho educacional no contexto escolar e mesmo fora dele. O melhor exemplo que se tem disso atualmente é o livro didático (LD), que representa, na realidade brasileira, o principal material didático à disposição do aluno e do professor, visto que é um dos recursos pedagógicos mais utilizados, quando não o único disponível em muitas unidades escolares do País (Freitas; Rodrigues, 2008).

Em termos práticos, o LD se constitui de uma materialidade discursiva (seja considerando seu aspecto linguístico, seja considerando seu aspecto multissemiótico) como meio estruturador dos conteúdos destinados ao ensino-aprendizagem. Para Bittencourt (2004), o LD funciona como expediente organizacional e depositário dos conhecimentos previstos nas propostas curriculares e das técnicas essenciais representativas de determinada sociedade, realizando “[...] uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular” (Bittencourt, 2004, p. 72).

Nessa mesma direção, Costa et al. (2017) atesta que o LD, para além de sua tangibilidade concreta como material impresso, é depositário dos saberes lecionáveis e guia organizacional das propostas pedagógico-curriculares, constituindo-se de uma função assessória ao trabalho docente. Em definição, “Ele é um compêndio de conhecimentos elaborado para ser utilizado em sala de aula, tanto pelo professor quanto pelo aluno, na busca da promoção da aprendizagem significativa” (Costa et al., 2017, p. 3). Logo, o LD é entendido como aparato pedagógico que contribui ativamente com o desenvolvimento e aprimoramento da atividade escolar, com considerável auxílio ao processo educativo formal.

Em vista da perspectiva que adotamos neste trabalho, ancorada na Análise de Discurso (AD) de orientação pècheuxtiana e orlandiana, entendemos que o LD se constitui como objeto histórico e ideológico de ensino, cuja materialidade discursiva representa os ideais preponderantes da conjuntura e das condições discursivas de cada sociedade em que é elaborado e utilizado. Nesse caso, busca-se entender como esse material se discursiviza, ou seja, em quais condições e para quem ele significa, na posição de objeto simbólico de ensino/aprendizagem na qual está situado. Pensando assim, pretendemos, neste trabalho, propor algumas discussões sobre o uso do LD na condição de ferramenta pedagógica no ensino de línguas portuguesa, no que concerne a sua utilização na educação básica brasileira.

Contando com esta *introdução* e com as *considerações complementares*, dividimos este trabalho em cinco partes concatenadas: na segunda parte, delineamos nossa metodologia baseada nos fundamentos conceituais da AD. Na terceira parte, discutimos sobre o LD como objeto de valor social, buscando entender as ideologias engendradas em sua elaboração que o constitui como objeto histórico e ideológico de ensino. Na quarta parte, discutimos a importância do LD de língua portuguesa para o ensino escolar, ponderando entre críticas e enaltecimentos desse material em termos epistemológicos. Na quinta parte, trazemos à evidência alguns dos discursos oficiais sobre o livro didático no Brasil, norteando-nos por algumas normas legais e pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Ancoragem metodológica e fundamentos conceituais da Análise de Discurso (AD)

O delineamento deste trabalho foi esboçado tomando como aporte teórico e metodológico a AD de orientação pecheuxtiana e orlandina. Inicialmente, realizamos estudos bibliográficos sobre o livro didático, buscando entendê-lo a partir das discursividades que o constitui, pela inscrição em aspectos histórico e ideológico e suas interfaces com ensino. Por outro lado, trazemos algumas discussões acerca da (in)utilidade desse material para o ensino de língua portuguesa, centrando-nos nas críticas e nos enaltecimentos e no modo como esse material vai sendo remodelado ao longo de sua história para atender a sua funcionalidade pedagógica. Na parte final, abordamos os discursos oficiais sobre o LD, utilizando, como materialidade analítica, as normas oficiais balizadoras do LD no Brasil e os editais do PNLD, evidenciando suas posições discursivas sobre seleção e distribuição desse material no País.

Amparados por essas percepções, utilizamos algumas noções do arcabouço teórico da AD com objetivo de desenvolver uma ancoragem metodológica adequada ao que propomos realizar neste trabalho. Para tanto, empregamos conceitos como o de posição-sujeito, pré-construído, memória discursiva, imaginário, além, é claro, das noções de sujeito e de discurso, percepções basilares para esta teoria.

A AD, na perspectiva desenvolvida por Michel Pêcheux na França e ampliada por Eni Orlandi no Brasil, é um campo de estudo que, no desenvolvimento de pesquisas científicas, dispõe de um arcabouço teórico e, ao mesmo tempo, metodológico, tendo como objeto de estudo o discurso. Isso posto, a AD tem como objetivo compreender como os objetos simbólicos (texto, foto, pintura) produzem sentido, estando sempre aptos à significação, buscando ancoragem em questões históricas e ideológicas.

A princípio, a noção de sujeito, como criação da linguagem, isto é, posição no discurso, e de discurso como exterioridade à língua(gem) são basilares para a AD. Assim, o sujeito diz respeito ao indivíduo interpelado pela ideologia como condição necessária para produzir enunciados (Pêcheux, 2014b). O sujeito e o discurso são, assim, interdependentes como condição mútua de existência. Por conseguinte, “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (Orlandi, 2010, p. 17).

Contudo, o discurso, entendido em sua exterioridade à língua, está sempre relacionado a uma dimensão histórica do dizer, retomando outros discursos, o pré-constituído, naquilo que se denomina de interdiscursividade, mecanismos estes que fazem evidenciar a memória discursiva, isto é, “[...] estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética de repetição e regularização” (Pêcheux, 2015, p. 45-46), levando em conta que o dizer não nasce do nada, sendo sempre (res)significado pela relação com outros dizeres, de outras condições de produção discursiva. Por outro lado, o sujeito é uma posição no discurso porque sempre se alia a uma ou a outra concepção, ao tomar partido sobre determinada temática, fazendo evidenciar os sentidos que sua posição requer/exige.

Além disso, na perspectiva discursiva, a linguagem não é transparente nem neutra, mas sim carregada de ideologia e influências históricas. Por isso, a língua é tomada pela opacidade e pelo equívoco, em decorrência do efeito do inconsciente e da ideologia, havendo sentidos que não são imediatamente apreensíveis, exigindo análise das condições de produção em que são (re)produzidos como forma de melhor evidenciá-los.

Por fim, utilizamos a noção de imaginário, o qual está relacionado a lugares socioideológicos e diz respeito às representações e construções simbólicas que os sujeitos fazem de si e da realidade. Sobre isso, Pêcheux (2014a) considera que o imaginário é aspecto primordial da ideologia, organizando representações de como as pessoas percebem e interpretam o mundo ao seu redor, pois “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* [sujeitos no discurso] se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 2014a, p. 82). Essas representações imaginárias ajudam a moldar a maneira como os sujeitos se posicionam e se identificam no discurso, influenciando suas interpretações e ações.

O livro didático: objeto histórico e ideológico de ensino

Como resultado da função socioeducacional que desempenha, o LD se funda em discursividades que criam um objeto de valor social constitutivo das perspectivas ideológicas a ele atribuídas pelos sujeitos que operam, em suas diversas finalidades, esse material. Há aí um elemento historicizado, que se consolida, em sua função pedagógica, no transcurso dos anos, desde sua adoção pelo Estado brasileiro. Nesse sentido, todas as posições, favoráveis ou contrárias, favoreceram à constituição identitária e utilitária do que temos hoje inscrito nessa materialidade, ou seja, após ser “[...] instituído oficialmente, esse recurso didático foi adquirindo feições peculiares ao longo do tempo na medida [em] que ia atendendo a públicos, interesses, ideologias e contextos históricos diferentes” (Ota, 2009, p. 2013).

Segundo Freitas e Rodrigues (2008), a origem do livro didático [mais ou menos como o conhecemos hoje] precede a invenção da imprensa ainda no século XV, quando os estudantes universitários europeus, diante da escassez de materiais, confeccionavam seus próprios livros em forma de cadernos de textos, culminando, tempo mais tarde e com o advento da imprensa, nos primeiros exemplares produzidos em série. Esse foi um período de transição, sobretudo decorrente dos ideais renascentistas, acarretando certo declínio nas concepções da Igreja Católica e advento do protestantismo.

Historicamente, o LD desempenhou, em diferentes contextos, papel importante na unidade e dispersão dos sentidos acerca dos discursos sobre ensino e educação ao colocar em circulação diferentes ideologias representativas do poder dominante em cada momento de sua contemporaneidade. Por isso, considerando o que nos diz Esquinsani (2019), apesar de o LD se caracterizar como meio compendiador dos saberes acumulados, selecionados e sistematizados a serem implementados nas escolas por intermédio de disciplinas específicas, “Ele é mais do que uma referência para o processo de ensino-aprendizagem em realidades escolares, mas a representação de saberes e interesses de uma determinada demanda histórica” (Esquinsani, 2019, p. 123).

Por essa perspectiva, o LD integra, atualmente, uma dimensão importante da cultura e da memória social, estabelecendo-se, ao longo de várias gerações, como recurso significativo para a prática docente, tornando-se objeto de discussão a pesquisadores de variadas linhas teóricas sobre sua utilidade e finalidade no presente contexto educacional brasileiro. Assim, é notório que, mesmo diante de diversos questionamentos, como ainda veremos neste trabalho, esse material possui função de grande relevância para o ensino, “[...] na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento” (Freitas; Rodrigues, 2008, p. 300).

Ademais, conforme Vieira (2017), tanto o LD, quanto a escola constituem instâncias de formação da memória social e, portanto, coletiva, tanto na manutenção de um método de ensino, como na construção de uma identidade conjunta dos profissionais desse segmento. Assim, o LD é a base de manutenção e reprodução dessa memória na divulgação dos saberes historicamente constituídos e, por isso, “[...] a escola passa a ser vista também como um local de memória, responsável pela transmissão de uma cultura socialmente construída às novas gerações, espaço de encontro entre passado e futuro” (Vieira, 2017, p. 17).

Discussões acerca do livro didático: (in)utilidade para o ensino de língua portuguesa

O livro didático (LD) tem sido objeto de reflexão em vista de sua ampla utilização na condição de material mediador do ensino/aprendizagem em diferentes etapas do processo de escolarização. As discussões, em grande parte, colocam em debate a importância desse material para o ensino, sua função em sala de aula e/ou o modo como ele vem sendo utilizado naquilo a que se destina. Como efeito, destacamos que há questionamentos em torno de seu próprio processo de elaboração e seleção, entendimento de que o uso desse material no ensino básico escolar brasileiro ainda está revestido de polêmicas, essencialmente por uma memória negativa que associa sua composição à baixa qualidade (Tagliani, 2011).

Por outro lado, há quem reconheça no LD antecedentes imprescindíveis na construção do saber escolar e para transmissão do conhecimento científico na educação formal. Embora não deva ser o meio exclusivo de referência e de orientação em sala de aula, “[...] percebe-se que o livro didático vem dando uma grande contribuição ao desenvolvimento do processo educativo, merecendo uma maior atenção [por] parte dos professores e [dos] demais sujeitos envolvidos na promoção desse processo” (Costa et al., 2017, p. 2).

Diante desse embate discursivo, buscamos averiguar o modo como os discursos tomam lugar em cada posição dessa discussão, tensão engendrada entre unidade e dispersão de sentidos, que busca (des)legitimar, na conjuntura educacional brasileira, sobretudo no modo como esse material adentra o ensino de língua portuguesa, sua utilidade no ambiente escolar. Começamos pelas articulações críticas que buscam pensar a utilidade do LD para o ensino de língua portuguesa apontando suas inconsistências teóricas, metodológicas e estruturais. Em seguida, mobilizamos, em contrapartida, considerações que vislumbram nesse material o suporte imprescindível para o ensino no contexto escolar.

As críticas em torno do livro didático de língua portuguesa do ensino básico

O LD tem sido apontado (se não o principal) como um dos suportes pedagógicos mais presentes e mais utilizados nas escolas de ensino básico em âmbito nacional (Freitas; Rodrigues, 2008; Tagliani, 2011; Sá; Ferreira, 2015). Apenas em 2020, conforme mostra a tabela abaixo, foram distribuídos pelo PNLD, em termos de reposição, mais de 172 milhões de livros didáticos no Brasil para todas as etapas da educação básica (FNDE, 2020).

Tabela 1 - Dados estatísticos sobre a distribuição de livros didáticos pelo PNLD 2020

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
Total Geral	123.342	32.010.093	172.571.931	Rs 1.390.201.035,55

Fonte: FNDE (2020).

Quanto ao LD de língua portuguesa, destaca-se o papel desse material em viabilizar, no contexto escolar, propostas pedagógicas que apresentam (ou deveriam apresentar) uma sequência didática adequada a cada ano escolar, as quais não somente permitam ao aluno progredir gradualmente no letramento (como, por exemplo, domínio de leitura e produção textual), mas também que facilite a continuidade progressiva dos saberes e competências linguísticas necessários em cada etapa de escolarização, em cumprimento das demandas oficiais e na efetivação dos planos educacionais, seja em nível nacional, regional ou local.

Contudo, os debates que giram em torno do material didático direcionado ao ensino de língua portuguesa colocam em evidência algumas inconsistências que podem levar a seu mal aproveitamento, ocasionando, por vezes, um efeito inverso ao de sua real função: ao invés de contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas do aluno, pode acabar limitando a aprendizagem, quando, por exemplo, esse material é tomado como parâmetro único e inescusável de informação, desconsiderando todas as outras ferramentas e recursos facilitadores do ensino/aprendizagem.

O primeiro efeito disso consiste naquilo que Ota (2009, p. 215) denomina de “discurso de autoridade”, qual seja, a atitude de ver esse material como a fonte inesgotável do

conhecimento, a incursão de um saber inquestionável, sobretudo pelo fato de ser, em muitos casos, “o único recurso didático e de informação na escola”. No caso específico do LD de língua portuguesa, ganham destaques as propostas prontas e acabadas, perguntas e respostas que não dão margem à interpretação, mas tão somente de compreensão, em que o papel do aluno consiste quase somente em identificar os sentidos já direcionados para o texto e “[...] transferi-los para as respostas dadas aos exercícios; respostas que muitas vezes são induzidas e direcionadas pelas perguntas e encontram-se explícitas nos textos, cabendo ao aluno apenas localizar” (Ota, 2009, p. 215). Esse imaginário sobre ensino de língua está fortemente afetado por posições ideológicas do ensino tradicional, baseado num modelo de língua homogêneo e inequívoco. Por essa razão, Tagliani (2011) entende que as discussões que englobam o LD de português se inserem na mesma base de crítica sobre o próprio ensino de língua portuguesa, em que

A resistência em relação a seu uso persiste, principalmente em função das críticas voltadas para os aspectos basilares das práticas de linguagem: as práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística. A polêmica envolve, principalmente, o uso, ou não, dos livros didáticos que hoje são disponibilizados pelo governo federal às escolas públicas do país, considerando a qualidade desse material (Tagliani, 2011, p. 136).

A verdade é que o ensino de gramática ainda é fator determinante nas abordagens despendidas por esse material escolar, perfilado por um ideário de ensino que se utiliza de métodos inteiramente teóricos sem associação com experiência textual. Sobre isso, Oliveira e Resende (2012) apontam que há predominância, em diversas coleções de livros didáticos, de um ensino meramente “transmissivo” com recorrência à metalinguagem. Conforme acentuam os autores, “Há livros que apresentam uma variedade considerável de textos e de gêneros textuais, mas as atividades referentes a esse material quase sempre incorrem na exploração da gramática normativa” (Oliveira; Resende, 2012, p. 10).

Por isso, muitos estudos colocam em dúvida a consistência metodológica no trabalho com a língua portuguesa em diversas coleções de LD, sobretudo no que se refere à leitura crítica e à produção textual. Além disso, evidencia-se que o estudo da gramática quase nunca é realizado de forma reflexiva e contextualizada, buscando notabilizar sua função no/para o texto. Conforme ressalta Barreto e Monteiro (2008), não se implementa a noção de situação de comunicação, conceito importante para o ensino, em vista de sua função no uso da língua no dia a dia, sendo que, em boa parte desses materiais didáticos, “A seleção dos textos e as atividades de produção não priorizam a variedade dos usos linguísticos, o que, de certa

maneira, contribui para a artificialidade do texto produzido na escola” (Barreto; Monteiro, 2008, p. 4).

Portanto, nessa perspectiva, evidencia-se que não há integração sistemática entre os conteúdos apresentados em grande parte das coleções de livros de língua portuguesa, os quais são apresentados linearmente, sem uma associação sistemática entre os temas abordados (Oliveira; Resende, 2012). Esse imaginário evidenciado sobre língua e gramática revela uma posição orientada por um olhar dicotômico dessas noções, como se tivessem funções e, portanto, existência em separado, em que “a gramática da língua portuguesa é ensinada como que desvinculada da própria língua portuguesa” (Oliveira; Resende, 2012, p. 10).

Aliado a esses questionamentos referentes aos conteúdos, há a questão da dependência exclusiva ao LD, fato este que, como já mencionamos, se explica, em muitos casos, pela exiguidade de materiais pedagógicos diversificados; noutros, pela própria subserviência ideológica a sua utilização. Mesmo diante de tantos aparatos tecnológicos disponíveis nesta conjuntura histórica (terceira década do século XXI), a dependência ao LD em seu formato tradicional é tanta que, a cada ano, há um dispêndio enorme de reposição desses materiais em todo o País, invertendo a relação de sujeição, pois já não é o LD que depende do ensino para existir, ao contrário, é o ensino que relega sua própria existência à necessidade desse material.

O fato é que o LD, terminologia surgida ainda na década de 1930, foi se adequando ao longo dos anos para atender aos diferentes anseios, interesses, ideologias e a públicos diversificados no decorrer de sua trajetória de utilização na educação formal (Ota, 2009). Com a expansão do ensino no Brasil, esse material passa a exercer certa prevalência em sala de aula, sobretudo para atender às especificidades do novo público integrante da escola: “É nesse contexto que o LD se insere de forma decisiva, vindo a suprir as deficiências da formação ao trazerem roteiros preestabelecidos, conteúdos já selecionados e mesmo respostas prontas, automatizando” (Ota, 2009, p. 213). Todavia, esse quadro de exclusiva dependência do LD ainda persiste até os dias atuais em grande parte das unidades escolares do Brasil. Em alguns casos, ele é visto como uma identidade do próprio *status* de estudante, pois, “Sem esse material, o aluno estaria como que alijado da aula, uma vez que o livro didático é trabalhado como um fim e não como um meio” (Oliveira; Resende, 2012, p. 10).

Poderíamos apontar ainda uma outra vertente de críticas sobre o LD que diz respeito à qualidade desses materiais, sobretudo quanto aos conteúdos, apresentados nas coleções que chegam em sala de aula (Tagliani, 2009). Esse ponto é tão importante que o PNLD tem buscado, cada vez mais, aprimorar o processo de escolha desses livros, estabelecendo critérios

mais rigorosos nos editais de seleção, objetivando maior inspecionamento acerca dos conteúdos compendiados nos materiais destinados ao ensino básico em âmbito nacional.

Conforme se observa no Guia Digital do PNLD 2020 (Brasil, 2019), referente às *Obras Didáticas de Língua Portuguesa* para os anos finais do ensino fundamental, a avaliação busca garantir o cumprimento dos processos de aprendizagem estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que a avaliação desses materiais inscritos no certame foi realizada mediante um conjunto “de critérios eliminatórios comuns” e “de critérios eliminatórios específicos” previstos no referido edital, sucedendo que “A não observância de qualquer um desses critérios [...] resulta em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para o Ensino Fundamental – Anos Finais, o que justificará, ipso facto, sua exclusão do PNLD 2020” (Brasil, 2019, p. 7).

Sobre essa questão, conforme Rangel (2005), o imaginário de qualidade referente ao LD remete tanto aos critérios estabelecidos pelo PNLD, quanto à revisão da literatura, sobretudo às considerações do contexto acadêmico acerca de assuntos pertinentes às questões sociais atuais, o que “[...] permite observar a atenção a conceitos, a valores de acolhimento à pluralidade e a princípios de cidadania, rejeitando-se estigmas e preconceitos” (Rangel, 2005, p. 188). Ademais, destaque-se que os discursos oficiais são, de certa forma, afetados pelas críticas referentes à qualidade das obras, suficiente para causar uma remodelagem nos discursos do PNLD, evidenciando não somente o lugar institucional de avaliador e distribuidor, mas, sobretudo, o de instituidor de normas com a finalidade de moldar a organização dos materiais didáticas às (im)posições desse programa em âmbito nacional.

Voltando-nos ao LD de língua portuguesa, além dos aspectos supracitados, inserem-se nesse meio questões diretamente relacionadas aos conteúdos apresentados e às propostas de sua abordagem em sala de aula. Portanto, o aspecto balizador dessa qualificação está no engajamento com as novas demandas teórico-metodológicas, que vêm sendo reclamadas desde, pelo menos, a década de 1980, na tentativa de se inovar as perspectivas de ensino de língua portuguesa na educação básica (Santos; Silva, 2015, p. 242), guiado pelo entendimento de que o ensino precisa se desprender das práticas pedagógicas conduzidas exclusivamente pela metalinguagem.

A importância do livro didático para o ensino de língua portuguesa: avaliação e remodelamento

As críticas relativas ao LD têm seus fundamentos, sobretudo quando se trata de assunto tão caro à educação nacional como é o processo de organização, confecção e distribuição de um material que se propõe a ser o elo de conjunção entre ensino e aprendizagem. Como objeto histórico e ideológico de ensino, o LD tem sua historicidade marcada por controvérsias. Porém, hoje, questionável ou não, ele se tornou o implemento pedagógico mais interveniente no contexto escolar. Isso significa que esse material vem se reafirmando ao longo dos anos, remodelando-se e adquirindo aspectos de legalidade e de legitimidade em virtude dos ideais representativos das condições em que é (re)produzido.

O fato é que o modo como o LD veio sendo utilizado no ensino básico brasileiro faz dele esse objeto polêmico, atravessado por intensos debates. Por exemplo, segundo Vieira (2017), apesar de o LD ser visto como ferramenta assessora do trabalho docente, é sabido que,

[...] diante dos graves problemas da estrutura do sistema educativo ou até mesmo da precária formação do professor, teve sua função ampliada e acabou sendo transformado no principal instrumento de apoio, num sinônimo de qualidade de ensino, responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de nossa educação (Vieira, 2017, p. 25).

Assim, parece haver um desencaixe no modo como esse material ganha funcionalidade no contexto escolar. Para adentrarmos a essa questão, faz-se necessário observar como o imaginário sobre o LD foi ganhando contornos diferentes ao longo dos anos devido às críticas que sobrevieram, notadamente naquilo que buscam visualizar a importância desse material para o ensino de língua portuguesa na educação básica nacional. Vejamos como isso ocorreu.

Conforme nos informa Bezerra (2020), apesar de a terminologia “livro didático” ter surgido lá na década de 30 do século XX, a feição que esses materiais têm atualmente, integrados por “textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações” justapostos na mesma compleição, “[...] surgiu no fim dos anos 60 desse século, vindo a se consolidar na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro, que, na década de 80, chegou a aproximadamente 20 mil títulos; e, na década de 90, em torno de 25 mil” (Bezerra, 2020, p. 47). É nesse contexto que surgem as primeiras críticas nos moldes que se têm atualmente sobre esse componente educacional. Segundo Tagliani (2011), essas contestações surgem ainda na década de 1970 e se exacerbam na década seguinte, quando se entendia que esse material representava pouca relevância ao ensino/aprendizagem, o qual era

visto como permeado de interesses econômicos em sua produção e distribuição, além do deliberado domínio que desempenhava sobre a atuação docente e sobre o currículo escolar. Àquela época, “A concepção de livro didático (LD) que se tinha, então, é de estruturador das práticas docentes em função da intensa ampliação do sistema de ensino e de processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos” (Tagliani, 2011, p. 136).

Observa-se que essas críticas sistematizadas direcionadas ao LD vão causar certo incômodo, suficiente para que as instituições oficiais que administram as políticas públicas educacionais no País se manifestem, nos anos que seguem, propondo medidas que buscam criar mecanismos para atender às reivindicações acerca das deficiências desses materiais escolares. Apesar dessas ações sobrevirem com certo acanhamento na década de 80 e início dos anos 90 do século XX, vão cada vez mais ganhando contornos efusivos e importância, sobretudo após a virada do milênio, como resultado de ações que, atendendo a certas advertências, atuaram na busca de aprimorar o LD, redefinindo as estratégias de sua elaboração, escolha e distribuição.

Assim, surge em 1985 o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio da edição do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, com a função de Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental o qual traz uma inovação importante: a “participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados” (Brasil, 1985). Outro fator relevante trazido pelo Decreto nº 91.542/1985 é a centralidade da produção e distribuição do LD no Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – SEPS, que passa, então, a responder pela formulação, supervisão e avaliação da Política do Livro Didático (Brasil, 1985).

Em decorrência disso, o Ministério da Educação (MEC) institui em 1993 uma comissão responsável por realizar avaliação das dez obras mais solicitadas nas escolhas dos professores no ano de 1991, referentes às disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais, concernentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Conseqüentemente, “Essa avaliação revelou que os livros comprados pelo MEC e utilizados na escola, em sua maioria, veiculavam preconceitos e erros conceituais graves, que prejudicavam o processo formativo dos alunos” (Basso, 2013, p. 3). No ano seguinte, em vista dos resultados da comissão, são estabelecidos critérios a serem utilizados nas avaliações das obras a serem selecionadas, por meio da publicação de um documento que estabelecia a *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos* (Basso, 2013), resultado da parceria entre Ministério da Educação (MEC), a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No ano de 1996, o MEC deu início, de fato, ao processo de avaliação dos livros didáticos, no formato que perdura até hoje (ressalvadas os aperfeiçoamentos supervenientes). Nesse ano, é publicado o primeiro Guia do Livro Didático, englobando obras referentes aos anos iniciais do ensino fundamental que, àquela época, correspondiam ao período de 1^a a 4^a série (Basso, 2013, p. 3). Esses livros, além de terem sido submetidos à análise criteriosa pela então Secretaria de Educação Fundamental (SEF), apresentavam resenhas para auxiliar o professor na escolha do material mais adequado a sua realidade escolar (Brasil, 1996b).

Ainda sobre a evolução desencadeada em decorrência das críticas aos materiais didáticos, critérios de seleção foram sendo aperfeiçoados com implementações nas edições seguintes dos editais do PNLD. Na segunda década do novo milênio, avanços significativos foram propostos nos editais do PNLD na tentativa de integrar as tecnologias digitais ao processo de elaboração das obras. O Edital PNLD 2014, por exemplo, lançado em 2011 para seleção de obras destinadas aos anos finais do ensino fundamental, previu dois tipos de coleções a serem inscritas no certame: Coleções do Tipo 1, constituídas por livros impressos, e Coleções do Tipo 2, constituídas por livros impressos e complementadas por conteúdos multimídia (FNDE, 2011, p. 2). Logo em seguida, o edital referente ao PNLD 2015 para escolha de LD destinados ao ensino médio, lançado em 2013, deu mais um importante passo para a digitalização de materiais didáticos, por meio de serviços virtuais, com objetivo de disponibilizar conteúdos e livros didáticos digitais para as unidades escolares em âmbito nacional. Com efeito, previu o edital, além das obras impressas, livros digitais (tipo 1) e/ou em formato PDF (tipo 2), os quais deveriam “[...] apresentar o conteúdo dos livros impressos correspondentes integrados a objetos educacionais digitais” (FNDE, 2013, p. 3).

Essas regras e critérios implementados nos processos de seleção dos livros e materiais didáticos tiveram como objetivo principal melhorar a qualidade e aprimorar sua função no ensino/aprendizagem. Nesse período transpassado em quatro décadas, desde o primeiro Guia em 1996, há um processo de evolução significativo no modo como é feita a escolha do LD. Quanto ao ensino de língua portuguesa, destaque-se que, “por pressão ou por zelo, os autores vão alterando os LDP [livros didáticos de português] a cada versão, tentando, de acordo com suas afirmações, uma proposta eficaz de ensino” (Bezerra, 2020, p. 47).

Ademais, o processo de inspeção nas seleções de LD e o controle velado sobre os conteúdos e a organização desses materiais constituiu uma política autossustentável que se renova e se inova periodicamente atendendo às superveniências sociais e adequações que objetivam o aperfeiçoamento de sua função escolar. Integrado a isso, observamos uma expansiva ampliação no acesso a esse material, o qual está disponível a todas as unidades

escolares públicas do País. Isso implica dizer que essa mobilização em torno desse material não é por acaso, pois as críticas não são por acaso, assim como o dispêndio de recurso público para aquisição desse material também não o é: esse material didático tem uma finalidade importante para o ensino básico brasileiro. Segundo Vieira (2017), o LD tem sido considerado relevante canal de difusão de saberes a serem apreendidos e legitimados pela sociedade:

É, portanto, um mecanismo de mediação de conhecimentos cientificamente reconhecidos ao ensino na formação escolar básica, de um discurso autorizado e, até certo ponto, legitimado por aqueles que detêm o poder em uma determinada época. Pode ser entendido como um instrumento privilegiado, como um objeto multifacetado, ou seja, um produto cultural, suporte de conhecimentos e métodos de ensino das várias disciplinas escolares e, ainda, um veículo de ideologias e culturas (Vieira, 2017, p. 26).

Cumpra a nós mencionarmos ainda que a maioria das críticas que observamos não têm a pretensão de excluir do ensino esse material, mas apresentar alternativas para seu melhor aproveitamento em sala de aula. As críticas, em grande parte, são a confirmação de que esse material pedagógico é visto como um meio viável e necessário ao ensino básico, devendo, portanto, ser aprimorado em seus aspectos falhos, haja vista que suas contribuições superam, em muito, as inconsistências apontadas pelas pesquisas ao longo desses anos. Nessa situação,

E mesmo com as transformações da sociedade e da educação ele ainda marca significativamente a vida da criança. Mesmo com tamanha importância ao livro didático, vale salientar que esse se tornou um componente do trabalho do professor como mediador na construção do conhecimento, mas cabe lembrar, também, que esse instrumento é apenas um facilitador da aprendizagem (Sá; Ferreira, 2015, p. 137).

No que concerne especificamente ao LD de língua portuguesa, observamos que tem havido um esforço para incorporar as perspectivas teóricas em sua elaboração, sobretudo diante da previsão de alguns instrumentos oficiais da área do ensino, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual, mesmo diante de fundadas críticas sobre suas abordagens, traz uma série de encaminhamentos que estão alinhados discursivamente a diversas recomendações sinalizadas pelos estudos linguísticos atuais. Diante disso,

Reconhecemos a inadequação teórico-metodológica de alguns manuais didáticos, o que torna a adoção acrítica do LDP [livro didático de português] um grave equívoco por parte do professor, que deve ser autônomo para planejar e ministrar

as aulas. Entretanto não podemos ignorar a melhoria significativa dos LDP ocorrida nos últimos anos (Mendonça, 2020, p. 168).

Por isso, aliamos-nos aos discursos de que o LD de língua portuguesa tem sua importância em sala de aula, levando em consideração que o professor (re)conhece as limitações desse material, consciente de sua insuficiência e da imprescindibilidade de englobar, “[...] em sua rotina diária de trabalho, momentos para a reflexão e reconstrução do que está impresso” (Sá; Ferreira, 2015, p. 137). Nesse sentido, o livro deixa de ser apenas um componente depositário de conteúdos imprescindíveis ao ensino, passando a ser um aporte subsidiário da relação entre professor, aluno e conhecimento. Ademais, ressaltamos que “quando se trata do livro de língua portuguesa, essa criticidade ainda precisa ser maior, devido à necessidade de alfabetizar e letrar os alunos, possibilitando-os tornarem-se seres críticos para atuarem na sociedade” (Sá; Ferreira, 2015, p. 137).

Os discursos oficiais sobre o livro didático no Brasil: ideologia e ensino

Conforme destacamos anteriormente, o LD é um objeto constituído sócio-historicamente, o qual, desde seu surgimento, é concebido em vista das discursividades que representam as concepções ideológicas de cada sociedade em que é elaborado e implementado. Isso não se dá por acaso, pois a escola, juntamente com o ensino, é considerada como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado – AIE⁴ (Althusser, 1980), que reproduz, por isso mesmo, as ideologias representativas do Estado e, por conseguinte, constitutivas dos discursos dominantes em determinado contexto social.

Nesse sentido, o tratamento dado ao LD, por meio do conjunto de dispositivos normatizadores do Estado, é fruto da política de Estado (e de governo) que busca viabilizar seus discursos por meio do principal material pedagógico que integra a escola pública no Brasil: o livro didático. Dessa maneira, perceber todo esse aparato discursivo-ideológico que materializa o roteiro pelo qual o LD é elaborado, avaliado, selecionado e distribuído nas redes de ensino do País é imprescindível para se compreender o modo como esse material está

⁴ Segundo Althusser (1980), o domínio do Estado se efetiva, fundamentalmente, por duas vertentes: pelos Aparelhos Repressivo de Estado (ARE), representados pelos discursos de imposição e pela força física; e pelos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), constituído pela ideologia, que atua como meio de manter a dominação pela normalização dos ideais representativos do Estado; como exemplos de AIE, temos a religião, a escola, a família, os sindicatos, a imprensa.

organizado em sua base conteudista e discursiva. É isso que buscaremos evidenciar nos dois tópicos seguintes desta subseção final da presente seção.

As normas oficiais balizadoras do livro didático no Brasil

Se pensarmos como Althusser (1980) acerca do controle do Estado sobre a população, podemos dizer que o fim do Regime Militar, em meados da década de 1980, consagra uma significativa moderação do controle repressivo do Estado brasileiro no campo da educação, pelo menos na forma tão incisiva e abrupta como foi naquela época. Contudo, ainda temos uma rigorosa institucionalização do controle ideológica, sobretudo nos aspectos que dizem respeito aos conteúdos direcionados ao ensino, em grande parte, efetivado por via do LD.

O primeiro mecanismo que pode ser visto como via de domínio do Estado por meio da educação são as normas que regulamentam essa área, mediante o estabelecimento de um conjunto de regras a serem seguidas pelas unidades escolares no desenvolvimento e execução das políticas educacionais em âmbito nacional. Em relação aos conteúdos, temos a inserção do LD como principal elemento programático diretamente aplicável ao ensino básico brasileiro. Todavia, antes de sua inserção em sala de aula, esse material precisa cumprir uma série de exigências legais na sua elaboração sob pena de vir a ser considerado inapropriado e, por conseguinte, excluído do rol de obras direcionadas ao ensino público.

A primeira norma que se aplica diretamente ao LD é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF-88), a qual incorpora a educação no rol dos direitos sociais (art. 6º), ato jurídico-discursivo este que visa construir uma imagem representativa do grau de importância dado a essa área pelo sujeito constituinte originário. Além disso, a Carta Magna impõe a educação como direito de todos e como dever do Estado e da família (art. 205), a qual, dentre outros princípios, deve ser universal, gratuita e de qualidade, devendo ser ainda obrigatória até os dezessete anos (art. 206) (Brasil, 1988).

Levando em conta que a Constituição é o lastro de legalidade pelo qual as demais normas do ordenamento jurídico devem obediência, é coerente se pensar que essa norma regente traga limitações legais para implantação dos ideais e valores concernentes ao Estado. Assim sendo, apesar de facultar o ensino à iniciativa privada (art. 209), isso não se dá sem estipulação de condições, como o “cumprimento das normas gerais da educação nacional” (art. 209, inciso I) e a “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (art. 209,

inciso II) (Brasil, 1988), formas de manter, de algum modo, o controle estatal por meio do ensino, nesse caso, do ensino privado.

Ademais, o art. 210 impõe a fixação de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988), preceito este que foi endossado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996a). Esses aspectos normativos constituem a base de legalidade pela qual são elaboradas as normas editadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na execução da Política Nacional sobre o Livro e os Materiais Didáticos (PNLD).

Com fundamento no inciso II, do parágrafo único⁵, do art. 87 da Constituição de 1988, o FNDE edita as resoluções que estabelecem regras e preceitos que conduzem o processo de elaboração, escolha e distribuição dos livros e dos materiais didáticos para as unidades escolares de todo o País. As normas são externadas por meio de portarias, resoluções e decretos, as quais têm por função regulamentar interna ou externamente determinados assuntos, desde que não contrariem outras disposições legais e/ou constitucionais.

No âmbito do FNDE, essas normas, no que se referem ao LD, têm como finalidade especificar e divulgar as regras pelas quais se orientarão o processo de avaliação, escolha e distribuição dos livros e dos materiais didáticos, além das determinações de procedimentos que as unidades escolares devem observar para se tornarem aptas a integrarem o PNLD. Por exemplo, a Resolução nº 12, de 07 de outubro de 2020, a qual dispõe sobre o PNLD, determina, em seu Art. 2º, que, “Para participar do PNLD, as instituições federais e as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal devem aderir ao Programa, ficando vinculadas aos termos desta Resolução e demais legislações relacionadas” (Brasil, 2020). Já a Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018, dispõe, em seu anexo único, sobre uma série de normas de conduta a serem seguidas no âmbito da execução do PNLD, estabelecendo obrigações, proibições, sanções e outros requisitos a serem observados em/por todos os segmentos envolvidos no referido Programa.

Desse modo, podemos afirmar que o FNDE age como órgão na qualidade de agente do Governo incumbido de garantir a divulgação do discurso e das ideologias do Estado brasileiro em âmbito da educação nacional. Esse imperativo se dá dentro de uma estrutura hierárquica em que a União, por meio de seus representantes, constitui o comando que encabeça todos os discursos do Estado sobre a educação. Sobre isso, Chauí (2016) entende há, em nossa

⁵ “Parágrafo único. Compete ao Ministro de Estado, além de outras atribuições estabelecidas nesta Constituição e na lei: / II - expedir instruções para a execução das leis, decretos e regulamentos” (Brasil, 1988).

sociedade, uma *regra de competência* que determina quem pode pronunciar determinado discurso a determinado público. Diante disso, indaga a autora, sobre quem se presume eivado de competência para dialogar sobre educação, sobre a escola na condição de instituição de sociabilização. Segundo a autora, “A resposta é óbvia: a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação, definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo” (Chauí, 2016, p. 249).

Podemos dizer ainda que o discurso oficial sobre educação está impregnado das ideologias de estado que, ao mesmo tempo em que se torna eloquentes, silenciam outros atores do processo educacional. Em razão disso, Chauí (2016), ainda cercada por inquietações a respeito desse assunto, questiona sobre quem permanece excluído do discurso educacional; e responde, em seguida, que são “Justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua: os professores e os estudantes” (Chauí, 2016, p. 249).

Os discursos em torno do PNLD: seleção e distribuição do livro didático no Brasil

O precedente Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mais recentemente denominado de Novo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), é um dos maiores e mais antigos programas de distribuição de livros e de materiais didático do mundo, materiais estes que são destinados às escolas públicas de todo o País. Contudo, como nos informa Tagliani (2009), apesar de ter sido criado no ano de 1985, “[...] somente a partir de 1996 passa a desenvolver um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, resultado da preocupação do MEC com a qualidade dessas obras” (Tagliani, 2009, p. 305).

Por trás dessa hegemonia, há um processo criterioso que foi se aperfeiçoando ao longo dos anos, na incumbência de colocar esses materiais à disposição de seus destinatários finais: o aluno e o professor. Há, portanto, um contexto de efetivação dessa demanda, fortemente marcado por uma heterogeneidade discursiva que constitui o alicerce materializador do LD em um constructo histórico e ideológico de ensino-aprendizagem. Isso significa dizer que

o material didático passa por um processo de análise e avaliação, considerando-se, principalmente, a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica e a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do LD e atualização do docente. Como critérios eliminatórios, observam-se o caráter ideológico e discriminatório, desatualização, incorreções e incoerências conceituais e metodológicas (Tagliani, 2009, p. 305).

Além do mais, criou-se o Guia do Livro Didático com objetivo de informar o professor sobre esses materiais e instruí-lo no momento da escolha das coleções de livros didáticos a serem usadas em cada unidade escolar, apresentando, para isso, algumas informações e indicações, como, por exemplo, resenhas e a avaliação de cada obra (Tagliani, 2009), para facilitar e auxiliar o professor em sua melhor escolha.

Tomemos como exemplo, então, o *Edital de Convocação 01/2018*, “para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, PNLD 2020” (FNDE, 2018). Nele é possível perceber toda uma manifestação discursiva, representativa da conjuntura ideológica do poder público em busca de manter os ideais consignados no pacto federativo, que constitui a nação brasileira. Esse edital representa a etapa inicial do processo de seleção e distribuição de obras didáticas e literárias destinadas aos anos finais do ensino fundamental.

Nosso propósito, neste tópico, não é, fundamentalmente, dissecar na integralidade o *Edital de Convocação 01/2018*, mas tentar entender como os discursos por ele mobilizados podem nos auxiliar na compreensão das ideologias oficiais atualmente demandadas para o ensino básico. É importante entender que as disposições contidas no referido edital foram consolidadas pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o qual estabelece as regras e procedimentos sobre o PNLD. Logo no art. 1º, o referido Decreto esclarece que,

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2017).

Em clara observância ao disposto no Decreto nº 9.099/2017, o *Edital de Convocação 01/2018* retoma expressamente grande parte dos critérios estabelecidos pelo referido dispositivo normativo, desdobrando-os, com objetivo de atender às especificidades requeridas para o referido certame.

No que se refere à avaliação das obras didáticas, as orientações estão consignadas no *Anexo III* do supracitado edital e, logo de início, naquilo que denominou de *Considerações Gerais*, há um percurso discursivo/descritivo sobre as “Características e objetivos dos Anos Finais do Ensino Fundamental” (FNDE, 2018, p. 35). Essa parte do edital está centrada em três perspectivas discursivas principais: a primeira delas diz respeito aos desafios de maior

complexidade enfrentados pelos estudantes nessa fase do ensino escolar, os quais exigem maior grau de aperfeiçoamento das técnicas, dos fundamentos pelos quais o aluno se apropria do conhecimento; por esse motivo, entende ser “[...] importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes” (FNDE, 2018, p. 35).

A segunda perspectiva diz respeito ao protagonismo do jovem no engajamento da cultura digital, o qual cria um ambiente característico, que, por vezes, impulsionado por questões emocionais, pode vir a ser um problema, caso desemboque no imediatismo de informações com resposta simples e efêmeras, favorecendo análises pouco aprofundadas, desajustadas das habilidades de argumentação inerentes à realidade escolar, em consequência das “novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (FNDE, 2018, p. 36). Por fim, profundamente relacionados aos direitos humanos e aos princípios democráticos, há o compromisso e a necessidade de se desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, “incluindo a violência simbólica de grupos sociais, que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola” (FNDE, 2018, p. 36).

É importante esclarecer que esse posicionamento incorporado pelo PNLD 2020 é retirado da BNCC, conforme referenciado no próprio edital. Ou seja, o discurso do PNLD funciona por via interdiscursiva, retomando já-ditos que permeiam a memória discursiva, passando a significar nessa outra conjuntura, um discurso marcado pela heterogeneidade, haja vista seu atravessamento por diversas vozes que dizem e que se (res)significam nesse lugar de Nação. Evidencia-se aí, por um lado, um dizer prospectivo, com olhar para o futuro, um imaginário de ensino que projeta um cidadão com habilidades e capacidades para desenvolver sua função social, engendrando interdiscursividade com a BNCC.

Vislumbra-se ainda que esse posicionamento do PNLD 2020 remete às diretrizes curriculares nacionais para educação básica, previstas na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, quando afirma, em seu art. 1º, que tais diretrizes se baseiam:

[...] no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e

adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (Brasil, 2010).

Em outro aspecto, o discurso do PNLD se marca, linguisticamente, por um dizer que se projeta para o hoje, o agora, ao esboçar um ideal de sujeito-aluno atravessado pela conjuntura socioideológica atual, sobretudo imerso nas novas formas de interação que podem acabar transvertendo-o de sua função primordial, na condição de sujeito da aprendizagem. Mas é possível observar, ainda, um imaginário fortemente afetado por discursividades concernentes ao *estado democrático de direito*, isto é, de um Estado garantidor, em que todos seus integrantes estão subjugados ao imperativo da lei, tanto como sujeitos de direito, quanto sujeitos de deveres e obrigações. Se há, por um lado, o dever do Estado de assegurar determinadas garantias; por outro, há a obrigação do indivíduo de se submeter a certas imposições preconizadas por essa conjuntura social em que se encontra inserido.

Em continuidade às reflexões sobre o edital, focando agora naquilo que se refere aos *Critérios de Avaliação* das obras didáticas concernentes ao PNLD 2020, a intenção suscitada pelo Programa é a de garantir que se cumpram os atributos e peculiaridades exigidos para esses materiais, conforme as necessidades e os objetivos previamente estipulados para atender às demandas requeridas pela educação básica. Destarte, a avaliação busca assegurar “[...] que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (FNDE, 2018, p. 37), um enunciado que faz emergir a memória discursiva relativa às diretrizes consignadas na BNCC, por via de um pré-construído que se desloca do passado, atravessando o presente e se projeta para o futuro.

Na prática, o processo de avaliação das obras pelo PNLD se divide em *Critérios Eliminatórios Comuns* e *Critérios Eliminatórios Específicos*. A diferença, nesse caso, está na abrangência dos critérios: enquanto os *Comuns* são mais gerais e abarcam todos as obras, sendo relacionados ao conjunto de regras, princípios e normas a serem seguidos, os *Critérios Específicos* referem-se à especificidade das obras, voltando-se aos requisitos peculiares de cada categoria.

Desse modo, os *Critérios Eliminatórios Comuns* se dividem, inicialmente, em oito itens, conforme apresentados a seguir:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica

4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
8. Qualidade do texto e a adequação temática; (FNDE, 2018, p. 37).

Cada item desses é desdobrado em subitens, elencando uma série de preceitos e especificando as orientações a serem seguidas pelas editoras e autores dos livros didáticos. Além disso, conforme determina o edital, as obras que não respeitarem esses critérios comuns serão desclassificadas do PNLD 2020. Por exemplo, no item 1, *Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação*, é apresentada uma hierarquia de normas a serem consideradas na confecção da obra apresentada à avaliação do certame. Iniciando pela *Constituição Federal de 1988*, segue com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996a)*, o *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990)*, o *Plano Nacional de Educação PNE – 2014-2024 (Lei 13.005/2014)*, o *Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015)* e várias outras, em um total de 23 normas a serem observadas nesse quesito (FNDE, 2018, p. 37-38).

Por sua vez, o item 2, *Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano*, se desdobra em vários comandos que buscam dar visibilidade às minorias, sobretudo na tentativa de inverter o processo de exclusão social, vedando preconceitos e discriminações no desenvolvimento dos materiais. Por isso, afirma que, para ser aprovada, a obra deve “Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos” (FNDE, 2018, p. 38).

Nesse mesmo item, outros comandos são ditados, como, por exemplo, o respeito à laicidade do Estado, promoção da imagem de pessoas afrodescendentes, promoção da imagem da mulher e seu protagonismo nas diversas instâncias sociais, além de acentuar a diversidade cultural, social, histórica, econômica do País. O discurso, nesse caso, retoma parâmetros constitucionais e dos tratados internacionais sobre direitos humanos, que prezam pelas liberdades individuais e, como resultado, exigem edição de dispositivos legais por cada nação consignatária que possam garantir esses direitos.

Destacamos, por fim, o item 3, *Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica*, o qual estabelecer que a obra precisa “propiciar ao aluno uma efetiva

apropriação do conhecimento” (FNDE, 2018, p. 39) e, para isso, deve obedecer, sob pena de vir a ser excluída do certame, a quatro requisitos, dentre eles destacamos o seguinte:

Apresentar uma abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades dispostos na BNCC, visando o desenvolvimento integral dos estudantes (FNDE, 2018, p. 39, grifo nosso).

Sobre isso, podemos mencionar que há uma forte incursão discursiva operada pelo PNLD 2020 na tentativa de fazer com que os livros didáticos estejam em consonância com as perspectivas ideológicas preceituadas pela BNCC. Isso fica ainda mais evidente quando observamos os *Critérios Eliminatórios Específicos*, conforme veremos a seguir, nos quais se verifica um grande apelo na tentativa de compatibilizar as obras às determinações previstas pela Base, em que o Programa atua na busca de enquadrar a posição-sujeito autor do LD nas discursividades concernentes aos discursos oficiais, sobremaneira às ideologias materializadas nas discursividades produzidas pela BNCC.

Nessa situação, no que se refere aos *Critérios Eliminatórios Específicos*, que abrangem as categorias em suas especificidades, o Edital do PNLD 2020 menciona que

As obras didáticas para os anos finais do ensino fundamental serão de três tipos: Disciplinares, Interdisciplinares e Projetos Integradores. As obras didáticas serão compostas pelo livro do estudante e manual do professor, sendo este último composto por livro impresso e material digital” (FNDE, 2018, p. 42, grifos nossos).

Observemos que o efeito de sentido operado por esse enunciado busca delimitar a ação do sujeito-autor do LD, o qual deve trabalhar restrito a três categorias de obras: *Disciplinares*, *Interdisciplinares* e *Projetos Integradores*. Essas obras, entretanto, devem ser compostas pelo *livro do estudante* e pelo *manual do professor*. Em relação a esses critérios, destaque-se que não há, no *Glossário* do edital (Anexo I), as conceituações sobre as referidas categorias de obras. Ademais, não encontramos, nos documentos oficiais para educação, uma definição precisa sobre *Projetos Integradores*, tendo em vista que este é o que mais deixa dúvida quanto a sua especificidade. Vejamos algumas posições do Edital PNLD 2020 quanto a essas categorias de obras.

No que se refere às obras *disciplinares* e *interdisciplinares*, a determinação é de que elas precisam atender, entre outras coisas, às competências referentes a cada etapa da educação básica para a qual é destinada. Isso significa, nos termos do Edital, satisfazer aos objetos de conhecimento e habilidades previstos nos componentes curriculares definidos pela

BNCC. Sem embargo dessa determinação, há expressa menção de que “As unidades temáticas, constantes na BNCC, não devem necessariamente servir como critério para a elaboração da obra” (FNDE, 2018, p. 42), ponderação essa que é relativa, visto que os *objetos de conhecimento* e as respectivas *habilidades*, que constituem as referidas *unidades temáticas*, previstas na BNCC, devem ser satisfeitos sob pena de exclusão da coleção do certame, como já mencionamos, evidenciando a opacidade discursiva, um discurso confuso e contraditório, operando o equívoco da linguagem (efeito do inconsciente?) na forma do dizer.

Em corroboração a essa observação, destacamos que quase todos os requisitos de avaliação de ambas as categorias de obras (*disciplinares* e *interdisciplinares*) estão condicionados ao atendimento das disposições contidas na BNCC. Por exemplo, no que se refere à categoria *disciplinares*, dispõe o edital que “Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais [e] competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC” (FNDE, 2018, p. 42). Já no que se refere às obras *interdisciplinares*, é estabelecido que estas não devem apenas justapor os componentes curriculares, nem diluir ou eliminar os objetos de conhecimento e habilidades dos componentes curriculares, conforme previstos na BNCC. Para isso, determina que as obras relacionem os diversos componentes curriculares para “garantir a organicidade da integração proposta de forma a contribuir para o alcance das competências constantes na BNCC” (FNDE, 2018, p. 42), sob a cominação de serem desclassificadas do certame.

Referente às obras dos *Projetos Integradores*, como já apontamos, não encontramos uma conceituação oficial que esclareça a que tipo de material está se referindo esse item. Contudo, sobre o objetivo apontado no *Edital de Convocação nº 01/2018*, podemos ter uma relativa noção de sua função. Dessa maneira, anuncia o Edital que

As Obras de Projetos Integradores têm como objetivo tornar a aprendizagem dos alunos mais concreta ao explicitar a ligação entre diferentes componentes curriculares e áreas de conhecimento conectando-os a situações vivenciadas pelos alunos em suas comunidades. O projeto integrador proposto deve contribuir para contextualizar a aprendizagem e para que o conhecimento construído ao longo de seu desenvolvimento faça sentido para o aluno, podendo contemplar contextos locais e abordagens regionais (FNDE, 2018, p. 46).

Importa mencionar que os *Projetos Integradores* não têm como fim substituir os livros didáticos comuns (*disciplinares* e *interdisciplinares*); sua incumbência é, na verdade, servir de complemento a esses materiais. Diferentemente dos LD normais, que devem ser organizados por ano e agrupados em coleções, “As obras didáticas de Projetos Integradores serão

compostas por dois volumes, um para o 6º e 7º ano e outro para o 8º e 9º ano, compondo-se do livro dos estudantes e seus respectivos manuais do professor” (FNDE, 2018, p. 3).

Em relação ao *Guia* referente às obras de língua portuguesa, que nesta edição se autodenomina de *Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 (PNLD 2020)* (ou simplesmente *Guia do PNLD 2020*)⁶, retoma outras determinações já consignadas em outros textos oficiais, como o *Edital de Convocação nº 01/2018* e o Decreto nº 9.099/2017, sobretudo recobrando os princípios e critérios de avaliação previstos nesses documentos para a escolha das obras literárias. A posição do *Guia* sobre os livros e os materiais didáticos é de realçar “[...] a importância que esses têm como instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico, haja vista que contribuem para a ação docente, assumindo um papel significativo nos processos de ensino e de aprendizagem” (Brasil, 2019, p. 1-2).

Observamos que o *Guia* reforça o posicionamento discursivo da BNCC, o qual constitui o alicerce de elaboração dos livros didáticos brasileiros, revisitando as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental. De igual modo, enfatiza a necessidade de o aluno ampliar, nessa fase do ensino, o domínio das múltiplas práticas sociais e apropriar-se dos variados domínios do saber, por meio do uso efetivo da língua, levando em conta as variadas formas de letramento e o acesso às diversas manifestações culturais da humanidade, sobretudo no que toca às práticas da linguagem, em uma trajetória expansiva de sua aprendizagem. Em vista disso, ressalta que, nos anos finais do ensino fundamental,

[...] os(as) estudantes vão se deparar com desafios de maior complexidade, seja em função da necessidade de apropriação dos conhecimentos relacionados aos usos da linguagem nas práticas sociais para poder interagir nos diferentes campos de atuação humana – o que os(as) leva a ressignificar e ampliar os conhecimentos dos anos iniciais do Ensino Fundamental –, seja em função de sua faixa etária, que corresponde à transição entre a infância e a adolescência (Brasil, 2019, p. 4-5).

Conforme nos explica ainda o referido *Guia*, o PNLD 2020 de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental contou com 17 obras escritas, das quais uma foi desclassificada logo na fase de validação por não cumprir com os critérios previamente estabelecidos. Com efeito, apenas seis das dezesseis restantes (ou seja, 37,5%) foram aprovadas para integrar o *Guia do PNLD 2020*. As dez obras reprovadas deixaram de cumprir alguns dos critérios inexoráveis do *Edital de convocação 01/2018*, em vista do qual “[...] verificou-se o grau de adequação dos materiais didáticos apresentados à proposta pedagógica

⁶ O emprego dessa terminologia não se deu, como pode levar a crer, em decorrência do Novo PNLD, definido em 2017 (devido ao acréscimo de “materiais didáticos” em sua nomenclatura), pois observamos que há, em outros guias, uma alternância entre “Guia do PNLD” e “Guia do Livro Didático”, tomadas como sinônimas.

da coleção e sua conformidade com os aspectos legais e pedagógicos, em especial aqueles relacionados à BNCC” (Brasil, 2019, p. 19).

Oportunamente, destacamos que as coleções selecionadas e apresentadas no Guia referente ao PNLD 2020 são as seguintes: *Apoema português*; *Geração alpha língua portuguesa*; *Português: conexão e uso*; *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*; *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem*; e *Tecendo linguagens*. Assim, são essas obras que estão aptas a serem utilizadas nos anos finais do ensino fundamental público de todos Países.

De forma resumida, as resenhas sobre essas coleções, constantes do *Guia*, apresentam as seguintes especificações: *Visão Geral*: apresenta as características gerais da obra; *Descrição da Obra*: detalhamento da estrutura e da organização das obras e das coleções; *Análise da Obra*: apresenta particularidades, ressalvas, a disposição entre as competências e habilidades conforme a BNCC, atendimento às disposições legais, a qualidade do projeto gráfico; *Em Sala de Aula*: previsão de como a coleção pode atender às demandas de sala de aula, onde serão trabalhadas (Brasil, 2019, p. 1-2).

Enfim, os discursos do PNLD 2020 sobre o LD compõem-se de um discurso heterogêneo que retoma as posições dos documentos oficiais/legais engendrando-se nesse imaginário de educação estabelecido no Brasil. Em grande parte, esses discursos representam a necessidade de se atender às demandas consignadas na BNCC, por via de uma interdiscursividade que retoma as posições enunciativas da Base no intuito de recepcionar as suas determinações. Não por acaso, em virtude do processo de avaliação, as obras inscritas na seleção precisam cumprir uma série de requisitos atinentes ao documento parametrizador da educação básica brasileira, sob pena de virem a ser consideradas inaptas ao ensino e não integrarem, por conseguinte, o *Guia do PNLD*.

Considerações complementares

Como dito, o LD se reafirma em cada época a partir dos ideais dominantes, imbricado nas demarcações econômicas, políticas, sociais e culturais de cada sociedade. Sua historicidade está determinada pelas diferentes mudanças e evoluções, que, nessa trajetória, se confundem com as diversas transformações sociais que constituem a base da própria historiografia humana.

Esse movimento pelo qual o LD se constitui como meio simbólico, ideológico, historicizado de ensino não se deu de forma unânime. Por trás disso, há todo um embate discursivo, posições divergentes, por vezes, contraditórias, que criam as condições pelas quais esse objeto ideológico de ensino se funda como elemento discursivizado. Exemplo disso são as diversas pesquisas e discussões que vêm, já há algumas décadas, colocando em debate esse material didático, em boa parte, segmentadas entre as que enxerga nesse objeto pedagógico uma função essencial para o ensino e as que põe em dúvida sua funcionalidade.

Naquilo que nos cabe, destacamos que, no contexto brasileiro – apesar dos avanços – há realidades em que o LD representa a única fonte de pesquisa disponível ao aluno, servindo exclusivamente como meio de acesso ao conhecimento, sendo, em muitos casos, a única possibilidade de leitura, não somente no recinto escolar, mas também no universo familiar do estudante (Tagliani, 2011, p. 137). Além do mais, conforme Freitas e Rodrigues (2008), o LD tem sido um dos suportes de aprendizagem mais utilizados no contexto escolar, sendo, por vezes, o único recurso pedagógico usado no ensino, em vista da carência de acesso a outros materiais e aos meios de informação mais atualizados. Por isso, “A preocupação em pesquisá-lo leva em conta o fato de que o material didático tem uma importância grande na formação do aluno pelo mero fato de ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança entrará em contato” (Freitas; Rodrigues, 2008, p. 300) em toda sua trajetória escolar.

Não negamos, porém, que haja inconsistências sobre esse material. Exemplo disso, como observamos neste trabalho, são os discursos que cercam o processo de avaliação, seleção e distribuição desse material, os quais estão sedimentados em um documento oficial (a BNCC) que, em grande parte, representa as ideologias de ensino tecnicista, que não têm como função primordial formar cidadãos críticos e conscientes de sua condição social, mas preparar os indivíduos para as demandas de uma sociedade capitalista, caucionada na lógica da produção. Entretanto, essas impertinências não podem suplantar a função que o LD tem com o ensino-aprendizagem, até porque não negamos que o contexto epistemológico vem, pouco a pouco, provocando mudanças fundamentais para o aprimoramento e inovação do LD empregado no ensino básico nos últimos anos, conforme mostramos anteriormente.

Por essa perspectiva, entendemos que a importância do LD está para além de um instrumento pedagógico que constitui “[...] a sistematização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula” (Barreto; Monteiro, 2008, p. 2) ao contemplar as indicações dos documentos oficiais do ensino básico. Ele precisa ser, para além disso, um meio crítico e indagador, que leve o aluno a refletir sobre as inúmeras mazelas sociais que o cerca, sobre as diversas formas de preconceitos e discriminação que existem no mundo atualmente, buscando

atender às demandas do sujeito moderno, “[...] no sentido de renovar antigas práticas e apresentar um projeto educacional que se volte para o exercício efetivo da cidadania e para a participação plena no mundo letrado” (Tagliani, 2011, p. 139).

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença / Martins Fonte, 1980.

BARRETO, Beatriz de Castro; MONTEIRO, Maria Cristina G. de Góes. Professor, livro didático e contemporaneidade. **Rev. Pesq. em Discurso Pedagógico**, ensaios, n. 2, p. 1-6, 2008. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.11983>

BASSO, Lucimara Del Pozzo. Estudo acerca dos critérios de avaliação de Livros Didáticos de Ciências do PNLD: período de 1996 a 2013. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. **Anais...**, Recife: ANPAE, 2013, p. 1-15. Disponível em: <https://anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/LucimaraDelPozzoBasso-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **Livro didático de português: múltiplos olhar** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCG, 2020, p. 67-86.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico em sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. DOU, seção 1, p. 12.178, de 20 de agosto de 1985 (publicação original). Brasília-DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação de Assistência ao Estudante. **Catálogo para indicação de livro didático**. Brasília-DF: FAE, 1996b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD%201997%20-%20Catlogo%20para%20indicao%20do%20livro%20diditico.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: DOU, seção 1, p. 7, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 (PNLD 2020)**: língua portuguesa para o ensino fundamental anos finais. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 set. 2021.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educ. e Pesq.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>

COSTA, Maria Helena Carvalho et al. O papel do livro didático no processo educativo. **IV CONEDU** (Congresso Nacional de Educação). **Anais...**, Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37844>. Acesso em: 5 fev. 2022.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Estratégia discursiva da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): a legitimação através da escola. **Projeto História**, São Paulo, v. 66, p. 115-144, set./dez., 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2019v66p115-144>

FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de Convocação 06/2011 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014. Brasília, DF: MEC/SEB, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9345-link-08112011-editalpnld2014&Itemid=30192. Acesso em: 12 nov. 2022.

FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015. Brasília-DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12344-link-edital-pnld2015-em-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 nov. 2022.

FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação 01/2018 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2020. Brasília-DF: FNDE, 2018. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/estaticos/uploads/2019/01/oKaY991yPQPsz2E3vK8fma8X>

yzgKcbwawdisDHAwe5X4g3kRdf8J7lsZwKDIlS05pku18VS0PAI0n9A8.pdf. Acesso em: 9 ago. 2022.

FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Dados estatísticos**. Brasília-DF: FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Rev. DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5965/1808312903052008300>

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Pontuação sem sentido: em busca da parceria. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **Livro didático de português: múltiplos olhar** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCEG, 2020, p. 67-86.

OLIVEIRA, Marília de Carvalho Caetano; RESENDE, José Antônio Oliveira de. Ensino de língua portuguesa: uma abordagem das práticas avaliativas e do livro didático. **SIELP. Anais...**, Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_221.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2010.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 25, n. 35, p. 211-221, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300016>

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014a, p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014b.

RANGEL, Mary. Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do Programa Nacional do Livro Didático. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, jul./dez., 2005, p. 187-200. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v11i21.3236>

SÁ, Priscila Ribas; FERREIRA, Lúcia Gracia. Livro didático de Língua Portuguesa: contribuições e implicações em sala de aula nas séries iniciais. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 1, p. 136-154, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v22i1.5195>

SANTOS, Janete Silva; SILVA, Aurílio Soares. Gramática, análise linguística e ensino no imaginário docente. In: COSTA, R.; MENDES, M.; ARAÚJO, M. (org.). **Diálogos entre letras: proposta ensino, linguística e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2015, p. 241-261.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322009000200005>

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000100008>

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 197f. 2017. Tese (doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/09/Tese-Zeneide-Paiva-Pereira-Vieira.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Recebido em: 15 de dezembro de 2023

Aceito em: 1 de outubro de 2024