



Uma história da Língua Portuguesa no Ensino Médio: a construção da *excelência* dos livros didáticos no PNLD (1990-2010)¹

A History of Portuguese Language in High School. The Construction of Excellence of the Textbooks in the PNLD (1990-2010).

Una Historia de La Lengua Portuguesa en la Enseñanza Media. La Construcción de la excelencia de los Libros Didáticos en el PNLD (1990-2010).

Eduardo Perioli Júnior²; Vivian Batista da Silva³

Resumo

Este artigo constrói uma história da Língua Portuguesa no Ensino Médio, tomando como fonte principal e objeto o **Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Entendendo essa matéria como uma disciplina escolar entre as mais presentes no currículo da Escola Básica, inclusive a de nível médio, não se atenta aqui apenas para os seus conteúdos, tal como eles são dados no programa. A pergunta aqui colocada recai sobre uma dimensão específica, que é a das orientações que autoridades do Ministério da Educação e especialistas dão aos professores na escolha dos livros didáticos adotados para ensinar a disciplina. De que maneira o **Guia do PNLD** concebe a Língua Portuguesa para o Ensino Médio? Quais conteúdos privilegia? Quais procedimentos didáticos sugere? Quais critérios estabelece para a “*excelência*” de alguns títulos que indica para as aulas? Essas são as questões que norteiam o presente artigo.

Palavras-chave: PNLD, disciplina escolar, livro-didático, Língua Portuguesa

¹ O presente artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada *A Ordem dos Livros Didáticos: critérios para a adoção de textos didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio*. A pesquisa foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de São Paulo e contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo de março de 2014 a novembro de 2015.

² Doutorando em Educação na Universidade de São Paulo. E-mail: e.perioli@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: vivianbs@yahoo.com

Abstract

This article develops a history of the Portuguese Language as a Secondary School subject, basing and focusing mainly on the Brazilian guide to the Textbook National Program (PNLD, originally). By acknowledging the subjects's strong presence throughout our Basic Education curriculum, Secondary stages included, the approach here goes beyond simply analyzing the Portuguese Language content presented in textbooks. The actual questioniong englobes an specific dimension - the guidance given to teachers by the Ministry of Education and specialists regarding the choice of textbooks to be used in the classroom. In which ways does the PNLD frame the teaching of Portuguese Language to Secondary school? Which topics and content are prioritized? What are the suggested didactic strategies? What is the criteria in place when deciding the "excellence" of the recommended textbooks? The inquiries listed above guide the development of the present discussion.

Keywords: *PNLD, school subject, textbook, Portuguese Language*

Resumén

Este artículo construye una historia de la Lengua Portuguesa en el Secundario, tomando como fuente principal y objeto el Guía del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD). Entendiendo esa materia como una disciplina escolar entre las más presentes en el currículo de la Escuela Básica, incluso la de nivel medio, no se atenta aquí sólo para sus contenidos, tal como se les da en el programa. La pregunta aquí planteada recae sobre una dimensión específica, que es la de las orientaciones que autoridades del Ministerio de Educación y especialistas dan a los maestros en la elección de los libros didácticos adoptados para enseñar la disciplina. ¿De qué manera el Guía del PNLD concibe la Lengua Portuguesa para el Secundario? ¿Qué contenido privilegia? ¿Qué procedimientos didácticos sugiere? ¿Qué criterios establece para la "excelencia" de algunos títulos que indica para las clases? Estas son las cuestiones que rigen el presente artículo.

Palabras clave: *PNLD, disciplina escolar, libro-didáctico, Lengua Portuguesa*

Recebido em: fevereiro de 2017

Aprovado para publicação em: abril de 2017

Aprendizagem da leitura, “francês”, cosmografia, “história e geografia”, instrução religiosa, filosofia: todas essas matérias de ensino trazem de fato sua problemática própria. As primeiras aprendizagens têm o mesmo *status* que as outras? A ortografia, a composição e a leitura de textos são uma só e mesma disciplina? (Chervel, 1990, p.185)

Introdução

As perguntas acima são feitas por André Chervel (1990) em artigo sobre a história das disciplinas escolares. Elas assinalam algumas preocupações de um campo de pesquisa que vem se consolidando desde a década de 1970 (Viñao, 2008) com os trabalhos de pesquisadores como Ivor Goodson (1983), junto à "nova sociologia da educação" e, na perspectiva da "nova história cultural", destacam-se os trabalhos de Dominique Julia (1984) e André Chervel (1990). No Brasil, destacam-se trabalhos como os de Circe Bittencout (2003), Décio Gatti Jr. (1997), Diana Vidal & Luciano Mendes de Faria Filho (2003) e Neusa Pinto (2014). As perguntas de André Chervel (1990) representam preocupações férteis nesse campo de pesquisa e também inspiram o texto que aqui se apresenta. O olhar para os modos pelos quais a Língua Portuguesa tem sido ensinada em nossas escolas conduz assim a considerar a organização interna dessa disciplina. Ela vem se configurando como uma das mais importantes no conjunto de todas as matérias da Escola Básica brasileira e, evidentemente, traz especificidades que convém conhecer. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394 de 1996 determina diferentes estágios. Num primeiro nível, que é justamente o da Educação Básica, temos a chamada Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a seguir o Ensino Médio. Um segundo nível é o da Educação Superior. Interessa compreender como a Língua Portuguesa tem sido ensinada aos alunos do Ensino Médio, ou seja, aos que estão na segunda fase da Educação Básica brasileira, definida pela Lei como aquela que reúne os estudantes que, espera-se, concluíram os nove anos do Ensino Fundamental e, após os três anos do Ensino Médio, poderão continuar seus estudos em nível superior.

De fato, considerar esse aspecto é fundamental, pois a natureza de uma disciplina escolar é determinada em boa parte pela idade dos estudantes. As “diferenças são múltiplas, e importantes. Elas se referem às matérias ensinadas, [...] à qualidade do pessoal docente, aos estabelecimentos de ensino, às relações que unem mestres e alunos, e à própria natureza dos públicos de alunos” (Chervel, 1990, p.185). No caso, trata-se de saber quais são os conteúdos de Língua Portuguesa e quais formas eles assumem quando se destinam aos adolescentes? Quais são suas finalidades? Quais tópicos, leituras e atividades devem compor essa matéria? Entendendo a Língua Portuguesa como uma disciplina escolar (Chervel, 1990) entre as mais presentes no currículo da Escola Básica, inclusive a de nível médio, não se atenta aqui apenas para os seus conteúdos, tal como eles são dados no programa. A sua história pode remeter também para outros aspectos, entre os quais temos aquilo que é efetivamente ensinado nas salas de aula ou as produções dos alunos, porque a ideia de disciplina escolar abrange uma

visão mais complexa do que aquela que se reduz a identificar os tópicos de um programa (Chervel, 1990, p.177).

No intuito de construir uma história da Língua Portuguesa no Ensino Médio, a pergunta aqui colocada recai sobre uma dimensão específica, que é a das orientações que autoridades do Ministério da Educação e especialistas dão aos professores na escolha dos livros didáticos adotados para ensinar a disciplina. Como assinala André Chervel (1990, p.190):

Cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura freqüentemente abundante: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc. É essa literatura que, ao menos tanto quanto os programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua função e que dá hoje a chave do problema. (Chervel, 1990, p.190-191)

A fonte principal é o **Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Evidentemente, há que se distinguir aquilo que é efetivamente ensinado e aquilo que é proposto nos textos oficiais. Nem sempre um decreto modifica ou suprime certas práticas e por isso a proposta do presente texto é específica. De que maneira esse documento concebe a Língua Portuguesa para o Ensino Médio? Quais conteúdos privilegia? Quais procedimentos didáticos sugere? Vislumbra algum tipo de mudança para as aulas? Quais critérios estabelece para a “excelência” de alguns títulos que aprova como exemplares de um ensino tomados como ideal? O **Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)** coloca-se assim como uma fonte valiosa para conhecer a constituição dos critérios para aprovação de livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil. Ele define, organiza e apresenta os aspectos avaliados nos livros didáticos da disciplina. É um documento importante para a adoção dos títulos nas escolas da rede pública de ensino, sobretudo. Ele define um padrão de excelência para os livros e para o ensino de Língua Portuguesa, que certamente reverbera na escrita e produção desse tipo de texto. Ao indicar os títulos que merecem ser usados nas escolas públicas de Ensino Médio em todo país e explicar os critérios de aprovação do material, esse **Guia** resulta de um processo de avaliação mais amplo, vinculado às discussões sobre o que se quer para o ensino de Língua Portuguesa. Definir quais livros devem ser adotados ou não significa legitimar determinadas concepções e métodos de ensino articulados ao debate teórico, bem como às regulamentações curriculares da área. O **Guia** em pauta foi publicado em 2012, mas a sua elaboração foi anterior, começou três anos antes, logo após a publicação do Guia de Língua Portuguesa anterior, quando o edital⁴ foi lançado para que as editoras tomassem conhecimento das informações para a submissão de seus livros. Esse processo faz parte de esforços mais amplos, realizados desde 1996, com a publicação do primeiro Guia destinado aos livros para os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Desde então, gradativamente, foram sendo publicados outros Guias conforme o próprio PNLD foi se

⁴ Antes do processo de escrita e organização do PNLD, o Edital Consolidado do PNLD apresenta regras e instruções detalhadas de quais critérios devem ser levados em conta pelas editoras e pelos autores dos materiais.

expandindo para outras modalidades e níveis de ensino. Por isso o presente artigo tem como marco temporal o período que vai da década de 1990 aos anos 2010.

Por isso, assinala-se aqui o interesse em conhecer os títulos de Língua Portuguesa atualmente aprovados e recomendados pelo Ministério da Educação para uso nas escolas de nível médio e, sobretudo, investigar os critérios construídos para avaliar essa produção. O **Guia** faz parte de um circuito do qual participam o Estado, através do Ministério da Educação, os intelectuais da área de Língua Portuguesa, em sua maioria, professores acadêmicos, os autores dos livros didáticos, as editoras, os professores e as escolas de Ensino Médio. É no diálogo e no debate entre esses diferentes espaços que se constrói uma concepção “ideal” sobre o ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, sobre os livros didáticos que apresentam o que os alunos devem estudar, como e em quanto tempo devem trabalhar os conteúdos da disciplina. O Guia é uma iniciativa do Ministério da Educação e do PNLD, que conta com a colaboração de pesquisadores e professores universitários na análise de diversos títulos em circulação.

É por isso que esse documento está vinculado aqui a uma espécie de “ordem” (Chartier, 1998, p.7) dada aos livros e aos docentes que ensinam Língua Portuguesa. Inspirada em Roger Chartier (1990, 1998), a pesquisa entendeu que todo e qualquer “livro sempre visou instaurar uma ordem” (Chartier, 1998, p. 7) e que esta ordem é definida na produção, comunicação e recepção dos textos. O **Guia**, vale ressaltar, é mais do que uma lista de livros aprovados, corresponde a um dos instrumentos de formação da *cultura profissional do professorado* (Perrenoud, 1993, p. 25). Ao orientar e justificar a adoção de determinados livros, esse material quer favorecer uma série de tarefas cotidianas na sala de aula, a escolha de conteúdos, valores e métodos usados para ensinar Língua Portuguesa, entendendo, portanto, o que Tardif (2002, p. 29) denomina como “saberes curriculares dos professores”. O exame do **Guia** assim proposto permite compreender como esses professores elaboram e vivem seu trabalho. Roger Chartier (1990) reflete sobre um esforço como esse encontra em textos relevantes fontes ou mesmo objetos de pesquisa, pois os impressos elaboram e querem impor formas de apreender e intervir em determinados espaços.

Em suma, o **Guia do Programa Nacional do Livro Didático** de 2012, tal como as “artes de bem morrer, os tratados de civilidade, os livros de práticas [...] são exemplos, entre outros, desses gêneros que pretendem incorporar nos indivíduos os gestos necessários ou convenientes” (Chartier, 1990, p. 135). No caso, trata-se de pensar sobre como os professores são orientados a adotarem determinados livros didáticos, de modo a traduzirem em suas práticas cotidianas determinadas concepções de ensino de Língua Portuguesa. Podemos observar em seguida, como o Guia relaciona a “ordem” para a escolha dos livros tanto para as editoras, como para as escolas; como se dá o processo de avaliação das coleções de livros submetidas à avaliação e também como se dá o circuito de avaliação, bem como quem são os envolvidos nesse processo e qual o impacto de todo esse processo nas configurações do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro na dualidade entre “tradição” e “inovação”.

O Guia – As “ordens” para a escolha, a adoção e a publicação do livro didático de Língua Portuguesa

O Guia do Programa Nacional do Livro Didático de 2012 está disponível online através do site do Ministério da Educação e pode ser acessado livremente, sem necessidade de autorização especial, já que se propõe justamente a ser um documento acessado por todos os professores e educadores⁵. Podemos observar que o documento possui uma primeira parte destinada a uma apresentação teórica acerca do ensino de Língua Portuguesa. Logo após, o **Guia** reúne as resenhas e as avaliações dos livros didáticos, que se organizam em coleções compostas por diferentes volumes de um mesmo título. Cada um desses volumes corresponde a um texto destinado a cada uma das séries do Ensino Médio.

Assim organizado, o **Guia** compõe em sua materialidade (Chartier, 1998. p. 7) uma “ordem” de leitura que conduz, em primeiro lugar, a um contato do professor com as teorias e discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, explicando os princípios de um trabalho que se quer ver implantado nas escolas de nível médio. Espera-se que, ao compreender essa proposta, o leitor possa julgar qual das coleções aprovadas seria mais indicada para suas práticas profissionais. O próprio **Guia** explica as razões pelas quais organiza seus escritos dessa maneira. Em suas palavras: “Muitas das possibilidades e dos limites do ensino-aprendizagem em LP [sigla usada para Língua Portuguesa], assim como das práticas de sala de aula, estão em jogo nesse momento. Portanto, todo cuidado é pouco” (**Guia do PNLD**, 2012, p. 6).

De fato, o **Guia** é parte de investimentos do Estado junto à regulação dos processos de produção e circulação de livros didáticos. Esforços dessa natureza podem ser identificados desde finais do século XIX no caso brasileiro (Bittencourt, 2004, p. 477), mas passam a ser enfatizados na medida em que o sistema nacional de ensino se expande de forma mais significativa nas diversas regiões do país (Oliveira, 1984, p. 41), sobretudo a partir da década de 1930 (Beisiegel, 1984, p. 395). Atualmente, quando se estabelecem os critérios para aprovação e adoção dos livros de Língua Portuguesa escritos para o Ensino Médio no Brasil, opera-se uma forma de controle dos textos e de seus usos em sala de aula. Os critérios do **Guia** articulam-se com o debate curricular e pedagógico da área, expresso em boa parte no **Programa Nacional Livro Didático**, o PNLD.

A “Ordem” do poder público através do Guia

No conjunto de iniciativas que marcam a história desse Programa, convém destacar o decreto de lei nº 93, de 21/12/1937, assinado pelo Ministro Gustavo Capanema. Por meio dessa lei, foi criado o então chamado **Instituto Nacional do Livro** (INL), para legislar sobre as políticas do livro didático (Tavares, 2014, p. 164). Segundo Oliveira (1984, p. 53), essa foi uma das iniciativas mais marcantes entre a década de 1930 e os anos 1960, no caso brasileiro. Para ele - em estudos realizados na década de 1980 - os anos de 1970 corresponderam a um período de crescente movimentação política sobre o livro didático. Segundo o autor, foi

⁵ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-medio>>. Acesso em 15/02/2014.

criada, pelo Governo Federal, uma banca de avaliação dos livros didáticos na década de 1960, que foi extinta na década de 1970, para buscar uma *padronização* do livro didático e o estabelecimento de um tempo para a utilização do mesmo. Ainda de acordo com Oliveira (1984, p. 55), uma marca da produção de livros didáticos foi sua desatualização, ou seja, havia pouca ou praticamente nenhuma alteração dos conteúdos dos títulos, que permaneciam os mesmos a cada ano.

Krafzik (2006, p. 12) ressalta que tais mudanças ocorridas nas políticas que envolviam o livro didático foram as possíveis motivadoras para a assinatura de convênio para obtenção de recursos da USAID. Este foi um acordo realizado entre o então denominado Ministério da Cultura e Educação (MEC) e a United States Agency International for Development (USAID) no ano de 1964 para o Aperfeiçoamento do Ensino Primário. Logo após esse primeiro contrato, a aliança feita entre as duas instituições ganhou força em diversas áreas de atuação do governo chegando à política do livro didático no ano de 1967, entrando no acordo também o Sindicato Nacional dos Editores Livreiros (SNEL). Segundo a autora, muitas eram as responsabilidades dos órgãos responsáveis sobre a publicação e autorização dos livros didáticos e havia corrupção envolvendo o mercado livreiro e editorial. Daí a necessária criação de um convênio que desse conta de tais políticas e que financiasse os programas.

Segundo uma síntese apresentada durante a obra de Montovani (2009), a década de 1980, após o término do acordo supracitado, é marcada por uma maior liberdade de escolha dos professores com relação aos materiais didáticos e sua avaliação, até que em 1985 foi criado o PNLD, com os seguintes objetivos: a) indicação do livro didático pelos professores; b) reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; c) extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias e d) o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. De forma gradativa, tentou-se garantir novamente a universalização da distribuição do livro didático para todas as séries da escolarização obrigatória. Toda a década de 1990 foi marcada por essa volta a um maior alcance da distribuição dos livros didáticos. Em 2008, o governo conseguiu a distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares, que correspondem à alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências de 1ª, 5ª a 8ª série e reposição e complementação aos alunos de 2ª a 4ª série, que já havia sido instituída em 1995.

As regulamentações atuais acerca do Programa Nacional do Livro Didático são encontradas no domínio virtual do MEC. Algumas informações importantes acerca de sua organização atual são relevantes para assim podermos observar que o Programa é modelado em níveis e modalidades de ensino – Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Ensino no Campo – e que cada um desses ciclos é privilegiado com um **Guia** do Programa em um regime trienal, ou seja, a cada três anos, cada um dos níveis e modalidades de ensino recebe um **Guia de Livros Didáticos** que foram aprovados de acordo com a avaliação proposta pelo Programa.

Munakata (1997) analisa a construção dos livros didáticos e propõe uma reflexão acerca da concepção do referido Programa e quais seus impactos na produção editorial e na demanda da produção e consumo dos livros. O autor conclui em suas pesquisas que, a partir

da criação e da adoção do PNLD, em meados de 1985, o grande público alvo das editoras seria o governo, que contaria com a participação dos professores ao longo do processo de avaliação e escolha daqueles que seriam os livros indicados a serem usados dentro da sala de aula. Ele deixa claro que “a intervenção do Estado é direta e sem disfarces” (Munakata, 1997, p. 58) durante o processo de produção e demanda das editoras com relação à concepção de seus textos didáticos. Esse controle resultou, em vários momentos, em conflitos entre o mercado editorial e o governo federal, uma vez que os interesses governamentais estariam ligados diretamente às políticas públicas relacionadas à educação, enquanto as editoras – como empresas capitalistas que visam seus lucros – não estariam dispostas a atender todas as demandas governamentais.

Bittencourt (2004) assinala que a comercialização dos livros didáticos no Brasil “sempre esteve dependente do Estado, quer pelo seu poder de aprovação quer como comprador” (p. 490), justificando essa afirmação pelas interferências do Estado na produção do livro didático, buscando uma produção mais homogênea, com características próprias do Estado brasileiro, já que, em muitos casos, o livro didático seria um substituto da falta de qualificação docente no Brasil, sendo mais um direcional do que um apoio ao docente em sala de aula. Esse aspecto vem sendo assinalado por outros pesquisadores da área, a exemplo de Décio Gatti Jr (1997, p.34), quando ele afirma que o livro didático define o conteúdo escolar “como também a ação dos professores que, infelizmente, são muitas vezes desqualificados e despreparados para exercerem com competência e autonomia suas funções”.

A “Ordem” do Guia para as editoras

Parece coerente supor que os critérios de avaliação assim do **Guia** articulam-se a uma proposta sustentada pelo Estado e que se justifica em discussões desenvolvidas sobretudo nos meios acadêmicos, legitimando determinadas concepções e metodologias de ensino de Língua Portuguesa. Os títulos são avaliados por representantes de diferentes universidades públicas brasileiras, muitos da área de Educação e outros da área de Letras. Cada coleção recebe uma **resenha** avaliando os pontos principais do ensino de língua que correspondem aos **critérios de avaliação** do **Guia**. Ao todo, são apresentadas onze resenhas. E os critérios são citados antes dos comentários sobre os títulos analisados. O **Guia**, logo nas suas primeiras páginas, salienta o objetivo de “colaborar para que nossas escolas promovam uma escolha qualificada dos LDP⁶” (p. 6). Mas essa escolha “é motivada por um processo de discussão o mais amplo e criterioso possível” (p. 6), o que daria conta de justificar porque mesmo antes das resenhas e detalhamento de cada coleção, deparamo-nos com o conteúdo proposto nas páginas 7 a 23 do **Guia**, onde há uma apresentação de teorias e metodologias acerca do ensino de Língua Portuguesa.

A escolha dos livros didáticos tem um propósito pragmático, uma vez que, ao escolher o material didático, o professor define diretrizes para o seu trabalho em sala de aula, sendo um dos mais clássicos materiais de apoio pedagógico. O **Guia** mobiliza assim o que Tardif (2002, p. 32) define como *saberes curriculares do professor*; pois quer favorecer uma série de tarefas cotidianas na sala de aula, a escolha de conteúdos, valores e métodos usados para ensinar

6 Sigla utilizada no Guia para se referir aos Livros Didáticos de Português.

Língua Portuguesa. O **Guia** apresenta uma ampla síntese teórica e metodológica sobre o ensino de Língua Portuguesa, desde uma perspectiva tradicional como a incessante busca pela inovação. O documento traça não só teorias específicas sobre o ensino de Língua Portuguesa, como também sobre a configuração e organização do Ensino Médio no atual contexto brasileiro, além de teorias sobre o perfil do alunado desse nível. “O aluno do EM se encontra numa situação própria [...] Em oposição tanto à condição social do adulto quanto à da criança, a condição juvenil é constitutiva da situação do aluno do EM” (**Guia do PNLD**, 2012, p. 8).

Podemos pensar que o **Guia** do PNLD talvez seja não só um mecanismo de reflexão para professores em início de carreira, mas para todos os professores de Língua Portuguesa, já que a síntese teórica presente no documento proporciona essa reflexão sobre práticas pedagógicas para professores em qualquer momento de suas carreiras, principalmente no que tange às práticas e ao ensino de Língua Portuguesa. De fato, o **Guia** regulariza a comercialização e circulação dos livros didáticos e ainda funciona como um mecanismo de mudança e adequação do ensino de Língua Portuguesa a imperativos de mudanças das escolas.

A “Ordem” do Guia para as escolas

O **Guia** ainda discute as finalidades e objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, sempre pautado no discurso dos documentos oficiais (as **Organizações Curriculares Nacionais**, de 2006 e o **Documento Orientador do Ensino Médio**, de 2009). Segundo o documento, a proficiência oral e escrita do aluno proporcionará a ele uma melhor construção de sua cidadania, já que para exercê-la é necessário o domínio da língua e um conhecimento da cultura, proporcionado através do contato com a literatura. O próprio documento nos revela que este objetivo também pode ser considerado válido para o Ensino Fundamental: “o EM deve ser encarado tanto como *sequência* coerente do EF – e, portanto, como sua *continuidade* – quanto como uma *ruptura*, dadas as especificidades de seu alunado e das demandas sociais que a ele estão associadas” (**Guia do PNLD**, 2012, p. 7).

As especificidades do Ensino Médio são colocadas no documento de duas maneiras: primeiramente, o Ensino Médio pode ser considerado o fim do ciclo do Ensino Básico. Portanto, funcionaria como uma preparação para o mercado de trabalho. Numa segunda concepção, este nível de ensino seria um mecanismo de ingresso ao Ensino Superior. Em ambos os casos, ao desenvolver a proficiência escrita e oral, o aluno do Ensino Médio estaria, de acordo com o **Guia**, pronto para o mercado de trabalho, a vida social republicana, o acesso à cultura letrada e o acesso aos estudos superiores.

Com essa relação entre os níveis Fundamental e Superior, o ensino de Língua Portuguesa encontra-se cumprindo demandas sociais, como o papel social que a língua exerce para o exercício da cidadania do aluno, o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos e literários, sempre com foco nos produtos culturais nacionais, ou seja, a Literatura Brasileira e, por fim, a construção da capacidade de reflexão do aluno sobre a própria língua, ou seja, uma possível reflexão metalinguística.

O documento ainda nos revela qual deve ser o perfil desse aluno que entrará em contato com essas habilidades e competências construídas pela disciplina de Língua Portuguesa. Trata-se de um aluno presente no mercado consumidor, que em muitos casos também é integrante do mercado de trabalho e divide seu tempo entre estudos e trabalho, mas que ao mesmo tempo representa o futuro do país, tanto na esfera política, como na esfera social, entre outras (**Guia do PNL**D, 2012, p. 8). Segundo o **Guia**, esse aluno se encontra em uma condição juvenil e está distante da escola, portanto é função do professor aproximá-lo da mesma, buscando valores populares e regionais do aluno, dando um significado social à linguagem e trazendo sua condição juvenil para dentro do espaço escolar, mas o documento deixa claro que todo este processo é um desafio, vista a distância entre o aluno e a escola.

Depois disso, o documento expõe o panorama do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, e o principal foco de discussão é a quebra de paradigmas de ensino dito tradicional com as inovações trazidas pelos documentos oficiais, sempre pautando a necessária mudança na abordagem de conteúdos no Ensino Médio, pautando estas discussões em duas perguntas centrais: i) o que se espera do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e ii) qual a finalidade do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Se considerarmos pesquisas de vários teóricos de Linguagem e Educação no Brasil, como Luft (2000) podemos ver uma tendência à quebra de um ensino tradicional baseado em conceitos linguísticos e literários com uma necessidade de acabar com um ensino opressor e repressivo, alienado e alienante, baseado em noções falsas de língua e gramática e na visão distorcida de que ensinar uma língua seja ensinar a escrever certo, através de uma prática obsessiva sobre o conteúdo gramatical. O **Guia**, por sua vez, apresenta essa mesma tendência: a busca pela inovação no ensino de Língua Portuguesa, mesmo não apresentando citações diretas a estes autores, podemos perceber a influência destas teorias na concepção do **Guia**.

O documento defende a formação de um leitor de literatura, um contato com os gêneros textuais de maior circulação pública e um diálogo com as culturas juvenis. Já no nível da norma-padrão, o **Guia** espera a difusão de fatores sociais e políticos relativos à língua e uma compreensão dos fenômenos da variação linguística. Propõe ainda um ensino de Língua Portuguesa que permita ao aluno construir os sentidos do texto, estar capacitado à proficiência oral e escrita e ter acesso a diferentes níveis linguísticos. Todas estas respostas são trazidas a partir das **Organizações Curriculares Nacionais**, de 2006, e do **Documento Orientador do Ensino Médico**, publicado em 2009.

A próxima parte do **Guia** - depois de expor seus objetivos, os objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio – refere-se ao que se espera das coleções avaliadas. É anunciado que 18 coleções foram avaliadas e apenas 11 aprovadas, levando em consideração os seguintes eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade, conhecimentos linguísticos e literatura (não conhecimentos literários, mas sim a capacidade de leitura e análise literária do aluno). É anunciado que o PNL D tem como objetivo buscar materiais que estejam inovando o ensino de Língua Portuguesa, mas é colocado também que ainda há materiais ligados a um modelo tradicional de ensino que trazem traços deste ensino tradicional. Nenhuma das coleções aprovadas apresenta esse modelo de inovação no ensino de Língua Portuguesa (**Guia do PNL**D, 2012, p. 12). No último tópico, antes da apresentação das resenhas, temos os **critérios de avaliação** e o que seria ideal para que o livro fosse aprovado. Os critérios aparecem no **Guia** divididos nos eixos citados acima (leitura, produção de textos

escritos, oralidade, conhecimentos linguísticos e literatura). Vale observar o que seria necessário em cada um dos critérios para que o livro alcançasse os chamados “Patamares de Qualidade” (p. 16) colocados pelo **Guia**.

As prescrições que o **Guia** coloca para cada um dos aspectos citados são as seguintes:

I) O primeiro aspecto é chamado de “Coletâneas”, mas observamos claramente aqui que se trata de Literatura. Nota-se uma insatisfação do documento com relação a esse eixo, colocando que todas as coleções apresentam um foco muito grande nas leituras do cânone, sem questionar os porquês destas escolhas, dando pouco espaço para leituras e produções fora dele. É colocado também o pouco espaço para gêneros profissionais e produções midiáticas para a juventude, desvalorizando assim as manifestações culturais das camadas mais populares (**Guia do PNLD**, 2012, p. 17).

II) O segundo aspecto é a leitura, que, segundo o documento, deve ter como principal objetivo a formação do leitor a partir de práticas de letramento que tenham como foco a reflexão de vários aspectos que ajudem o aluno a reconhecer os modos de construção de cada gênero textual. A leitura sempre aparece articulada aos demais eixos, mas quando se trata da leitura literária, pode aparecer como um eixo independente, sendo que somente articulada a outros eixos cumprirá sua função com excelência (**Guia do PNLD**, 2012, p. 18).

III) A produção de textos escritos é colocada como prática de linguagem socialmente situada e está presa, muitas vezes, às definições dos gêneros e que é sempre preciso articulá-la aos projetos e às discussões sobre temas sociais e políticos (**Guia do PNLD**, 2012, p. 20).

IV) A linguagem oral é o eixo menos explorado e só uma coleção a apresenta como finalidade e não como meio dentre os outros eixos (**Guia do PNLD**, 2012, p. 20).

V) Por fim, os conhecimentos linguísticos são os mais problematizados com relação ao ensino tradicional e o documento reconhece a forte permanência deste tradicionalismo dentre as coleções aprovadas, propondo uma articulação entre eles e a literatura, para que o contato com os textos literários leve o aluno a uma capacidade de reflexão para com a língua (**Guia do PNLD**, 2012, p. 21).

Ainda nesta parte, o documento discute dois modelos de livros didáticos: i) compêndios, que seriam livros baseados em exemplos e/ou modelos a serem replicados e adaptados; seria um livro em que a seleção, ordenação e tratamento didático ficam a cargo do docente; ii) o manual seria um livro que mobiliza seus esforços para determinar uma sequência de passos e atividades, correspondentes a aulas; seria algo com um planejamento próprio, mais prescritivos e que teriam surgido, no entender do **Guia**, depois dos compêndios na história do Ensino Médio.

O processo de avaliação do Guia

É necessário analisar, além das condições de materialidade e composição do material em análise, quais são os procedimentos metodológicos e avaliativos envolvidos na concepção do **Guia**, assim como os nomes e os responsáveis pela elaboração do documento. A identificação de seus autores e colaboradores conduz a perceber como o documento se compõe e como suas influências teóricas aparecem.

Primeiramente, é possível observar que o documento apresenta e caracteriza o movimento metodológico dos livros didáticos analisados. Um primeiro movimento é chamado pelo **Guia** de **transmissivo** e engloba os títulos que valorizam as informações, noções e conceitos a serem direcionados pelo professor ou pelo próprio material didático. Nessa perspectiva o documento assinala: “a organização rigorosamente lógica da matéria” e “uma adequada transposição didática de informações” (**Guia do PNLD**, 2012, p. 15). É possível notar que este primeiro movimento se apresenta como uma tendência mais rigorosa de composição do material didático, colocando uma ordem mais rígida a ser seguida para que o aluno tenha sempre um norte e uma direção fixa a ser seguida, de acordo com seu material ou até mesmo o professor.

Um segundo movimento metodológico é chamado de **construtivo-reflexivo**, que dá maior destaque para a evidência do movimento natural de aprendizagem em oposição à lógica dos conteúdos do primeiro movimento, fazendo o aluno refletir sobre os conteúdos para depois inferir seus conhecimentos. Aqui, o **Guia** destaca títulos que priorizam certa autonomia do aluno com relação aos conteúdos a serem aprendidos, fazendo com que, a partir de elementos de coesão e coerência para o aluno, ele possa traçar um “percurso de ensino proposto” (**Guia do PNLD**, 2012, p. 15), de acordo com suas concepções e sua cultura.

Ambas as metodologias foram usadas e analisadas nas coleções aprovadas, sendo que, de acordo com o **Guia**, a segunda vertente metodológica é ideal e mais eficaz para as propostas de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, baseadas em teorias propostas por “Piaget e/ou Vigotsky” (**Guia do PNLD**, 2012, p. 16). O documento não explicita nem descreve quais teorias ou mesmo quais os caminhos destes dois teóricos são seguidos, eles são apenas colocados como referências gerais na área da educação e nas concepções de ensino, sendo assim, atrelados à tão buscada inovação.

Há também uma grande valorização da metodologia por projetos, sendo que ela aparecerá em todos os eixos de avaliação destacados pelo **Guia** como um grande potencializador do ensino de Língua Portuguesa. Não só o PNLD como também vários pesquisadores e professores da área vem destacando o trabalho com projetos. Discussões mais amplas no campo educacional indicam o ensino de Língua Portuguesa e Literatura como uma grande potência para a estratégia de projetos e a construção de uma “temática transversal” (Araújo, 2003, p. 28), pois é um conteúdo capaz – principalmente em questões de análise literária – de abranger vários temas e vários conceitos, também sendo um grande potencializador da interdisciplinaridade. “Tais temáticas, no entanto, devem estar atreladas à melhoria da sociedade e da humanidade e, por isso abarcam temas e conflitos vividos pelas pessoas em seu dia-a-dia” (Araújo, 2003, p. 29), e se tratarmos como obrigação da escola a construção dessas identidades, podemos dizer que a partir das temáticas transversais aplicadas a projetos de trabalho, seria possivelmente melhor cumprir tais objetivos.

Leitura e Produção do Guia

É necessário entender como se dá a produção e a leitura do **Guia** do Programa Nacional do Livro Didático. Podemos sistematizar as relações desse processo como um circuito exemplificado pela figura a seguir:

Figura 1: Circuito de Produção e Leitura do Guia



Fonte: Elaborado pelos autores

Primeiramente, podemos perceber a interrelação entre todas as instâncias envolvidas neste processo. O Estado, representado pelo Ministério da Educação, inicia o processo pelo qual se dará origem o **Guia** do PNLD, selecionando uma instituição – no caso uma universidade pública foi a responsável pelo recrutamento de especialistas para a avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa – será responsável pelo planejamento e execução do material. Através de outros documentos oficiais, o MEC, coloca diretrizes às escolas com relação aos conteúdos e métodos utilizados nas escolas brasileiras, transmitindo assim à escola os saberes curriculares, entendidos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) como “discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (p. 220), saberes esses apresentados em formas de documentos oficiais e prescrições para o ensino.

O discurso dos especialistas se fortalece para construir os critérios de aprovação das coleções no **Guia**, criando parâmetros e direções para que as coleções sejam avaliadas e, enfim, aprovadas. Tudo isso baseado nos “saberes das disciplinas” (Tardif, Lessard e Lahaye; 1991, p. 223), construídos dentro das academias para cada uma das disciplinas escolares. As editoras e os autores das coleções vão utilizar estes critérios para a elaboração das coleções de acordo com o que poderá ou não ser aprovado. Este caminho também chega à escola, já que os livros serão utilizados dentro do contexto escolar e levam, dentro deles, as concepções e as crenças estabelecidas pelos especialistas, que por sua vez são respaldados pelo MEC, até a escola.

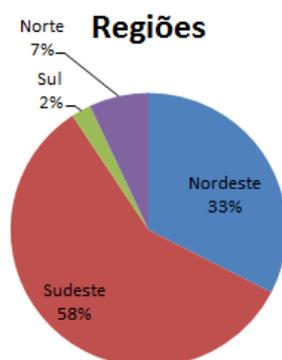
A figura apresentada acima ilustra partes importantes do circuito, atentando, principalmente, para o movimento que vai desde a escrita do **Guia** à sua divulgação nas escolas. Não se quer ocultar a complexidade das relações entre todos os envolvidos, inclusive a perspectiva de leitura na qual a pesquisa se baseou atenta justamente para as apropriações que podem ser feitas do **Guia**. A escola, por exemplo, tem uma “liberdade refreada” (Chartier, 1990, p. 12) no uso desse material; do mesmo modo, os especialistas não podem ser tomados como meros reprodutores das orientações postas pelo MEC. Esse circuito deve ser entendido, portanto, em meio a negociações e apropriações.

Autoria e Avaliação

Quem são os colaboradores do **Guia**, responsáveis pela análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio – chamados aqui de especialistas? Quais são suas filiações institucionais? Qual é seu papel e sua posição no debate sobre o tema? De fato, o processo de avaliação é amplo e mapear o conjunto de colaboradores/autores do material é um importante passo para investigar como se constroem os critérios para aprovar ou não os livros didáticos junto ao PNLD.

Podemos observar uma catalogação dos autores envolvidos na produção do **Guia**, logo em suas páginas iniciais. Isso permite conhecer um pouco de suas trajetórias e, principalmente, suas filiações institucionais e teóricas. Os gráficos abaixo apresentam a sistematização dos dados encontrados na análise da trajetória destes agentes envolvidos no processo de avaliação do **Guia**:

Gráfico 1: Autores divididos por Região



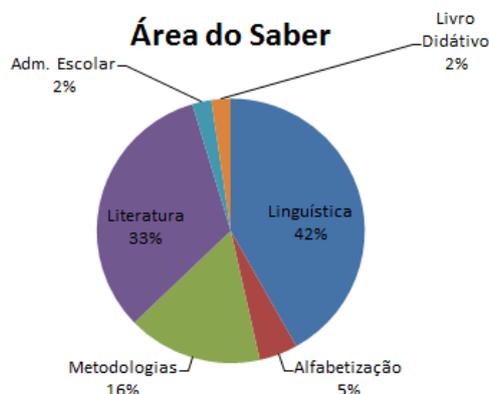
Fonte: Elaborado pelo Autor

O primeiro gráfico apresenta os autores divididos por regiões de atuação de acordo com a Universidade a qual eles estão filiados apontada no **Guia**. É clara uma maior participação de representantes da região Sudeste do país (MG, SP, ES e RJ). A instituição responsável pela avaliação e elaboração do documento é a Universidade Federal de Minas Gerais. Além disso, essa é a região que possui universidades muito reconhecidas nacional e internacionalmente, como é o caso da Universidade de São Paulo (SP) e a Universidade Estadual de Campinas (SP). Após a região Sudeste, temos a região Nordeste (AL, BA, CE, MA, PB, PE, PI, RN e SE), com 33% dos colaboradores do **Guia**. É uma região conhecida e

atuante nas pesquisas com relação ao ensino de Língua Portuguesa, com centros como o Centro de Estudos de Educação e Linguagem, na Universidade Federal de Pernambuco. A região Centro-Oeste (DF, GO, MT, MS) não aparece representada por nenhum avaliador. A região Sul (PR, SC e RS) aparece com um único representante da Universidade Estadual de Santa Catarina e a região Norte (AC, AP, AM, PA, RO, RR e TO) com três representantes, um da Universidade Federal de Tocantins e dois da Universidade Federal do Pará.

Há uma discrepância entre a participação de instituições públicas, sejam de nível estadual e federal, com relação às universidades particulares, sendo que apenas três representantes estão inseridos neste tipo de instituição, um da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e de Minas Gerais e um das Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, todas na região Sudeste, e ainda três representantes que, não inseridos no âmbito acadêmico, são professores da Educação Básica.

Gráfico 2: Autores divididos por Áreas do Saber

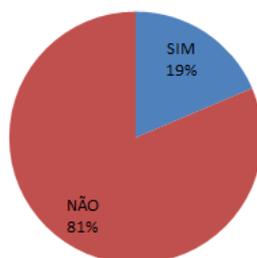
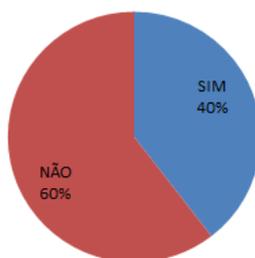


Fonte: Elaborado pelo Autor

O segundo gráfico apresenta a divisão dos autores com relação à sua área de atuação, sendo que a maioria é classificada em seus currículos Lattes⁷ como pesquisadores da área de Letras, através das sub-áreas de Linguística (18 autores), Literatura (14 autores), Alfabetização e Letramento (2 autores) e nove atrelados à pedagogia, sendo 7 pesquisadores da área de Metodologia do Ensino de Língua Português, 1 da área de Administração Escolar e 1 especialista em concepção e história dos Livros Didáticos.

Observamos, a partir da coleta de dados, que os autores, em sua maioria, são profissionais atuantes na área de Letras e não de Pedagogia. Podemos justificar isso por se tratar de um documento voltado para o Ensino Médio, mas, mesmo assim, a presença de especialistas em Pedagogia seria interessante para destinar um maior foco em questões educacionais, como psicologia da educação, metodologias de ensino, entre outras.

⁷ Todas as informações acerca dos autores foram consultadas na plataforma Lattes <<http://lattes.cnpq.br/>>, uma plataforma digital de cadastro de currículos acadêmicos que especificam as informações acerca das atividades profissionais e acadêmicas de pesquisadores por todo o país.

Gráfico 3: Autores divididos pela sua atuação em órgãos da área de Educação**Inserção Órgãos****Fonte:** Elaborado pelo Autor**Gráfico 4:** Autores divididos pela sua atuação nas escolas de Nível Básico.**Inserção na Escola****Fonte:** Elaborado pelos autores

Outra importante constatação é que boa parte dos colaboradores do **Guia** são professores universitários ou pesquisadores sem vínculo direto com as salas de aula do Ensino Médio, o que conduz a um embate antigo no campo educacional brasileiro. A esse respeito, Lugli e Silva (2014), em um artigo acerca dos técnicos de educação e as práticas dos professores, colocam a seguinte questão na década de 1950:

Nota-se que a grande crítica do texto aos chamados “técnicos de ensino” foi a sua distância com relação à realidade da sala de aula, vivida cotidianamente pelos professores. Este tipo de comentário, presente em outras fontes, permite entrever um choque de valores no campo educacional, que opunha a prática (vivida pelos professores) à teoria educacional (representada pelos técnicos) e levou a considerar que a experiência cotidiana permanecia como um valor de legitimação para o espaço dos educadores. Paradoxalmente, a prática cotidiana, que constitui uma tarefa conservadora por natureza, coloca-se na voz dos professores primários como condição para validas as mudanças necessárias para a modernidade educativa (LUGLI & SILVA, 2014, p. 7).

Analisando os lugares de atuação dos autores do documento, nota-se sem dificuldade que temos uma equipe altamente capacitada em termos acadêmicos. Suas produções e o modo como eles expressam suas concepções no **Guia** evidenciam que esses colaboradores, de maneira geral, prezam pelas perspectivas de inovação no ensino de Língua Portuguesa. As práticas cotidianas nas escolas são muitas vezes criticadas no material e reconhecidas como “tradicionalistas”.

Podemos notar, a partir da leitura de Cavalheiro (2008) se apropriando das ideias de Bahktin (2003) sobre autoria, que a posição e a figura de um autor está associada à apropriação de ideias e de discursos previamente estabelecidos. A criação de um discurso, de uma escrita, está sempre baseada em algo já existente. No caso dos especialistas do **Guia**, isso nos revela suas vinculações teórico-metodológicas, ou seja, os discursos presentes nas avaliações nos dão a noção de quais linhas teóricas podem ser encontradas e quais os preceitos utilizados nas avaliações. Além de que, pela análise dos perfis profissionais dos especialistas, podemos notar uma rede de relações, já que alguns foram ou são orientados de pós-graduação de outros, formando, assim essa rede entre eles, dando esta ideia de apropriação de ideias e discursos estabelecidos no campo educacional.

O Ensino de Língua Portuguesa: caminhos e debates

Não se poderia deixar de reconhecer as articulações entre a construção de critérios para avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e os debates que vem se travando nessa área entre os especialistas. Por isso, convém também fazer um apanhado do caminho percorrido pelo ensino de Língua Portuguesa; antes da elaboração das **Propostas Curriculares Nacionais**, publicadas na década de 1990.

É com e pela língua que as formas sociais arbitrárias de visão e divisão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e comunicação. Aprende-se, com a língua, um ‘sentido imediato de mundo’, que deve ser desvendado, no decorrer de um processo de resgate desse e de outros sentidos possíveis (BRASIL, 1999, p.131).

Especialistas ligados ao ensino de Língua Portuguesa em seus estudos vêm destacando que antes da elaboração das **Propostas Curriculares Nacionais** tínhamos um ensino de língua materna centrado na gramática, sem um viés específico para a literatura ou sequer para a produção de texto – estes conteúdos eram vistos apenas como uma parte integrante dos conteúdos da disciplina. Soares (2004, p. 67) apresenta um retrospecto da criação e do movimento da Língua Portuguesa nas escolas, cuja presença é inegavelmente forte. Segundo a autora: “Retórica, poética, gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da Língua Portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português.

Pode-se perceber, então, como se estruturava o ensino de Língua Portuguesa, que era pautado em disciplinas históricas, datadas desde a Antiguidade Clássica e que vigoraram até a queda do Império brasileiro (1889), quando podemos observar um ensino vinculado à comunicação, este modelo de ensino relacionado à Língua Portuguesa vai vigorar até o final

do período do Regime Militar no Brasil (1964-1984). Somente nos anos 1980 do século XX, temos essa separação entre a comunicação e o ensino de língua. Soares apresenta essa afirmação dizendo que “inicialmente, a linguística, (...), e só nos anos 80 as ciências [relacionadas à linguística] chegam à escola, aplicadas ao ensino da língua materna” (Soares, 2004, p. 68).

Como os trabalhos da área (Soares, 2004, Matos & Carvalho, 1984, Bordini & Aguiar, 1993 e Faria, 2009) evidenciam, os textos didáticos de Língua Portuguesa seguem uma relação muito próxima com pontos gramaticais e um distanciamento entre gramática, literatura e produção de textos, tratando-os como complementares, mas isolados. Para melhor explicar isso, podemos assinalar que os autores utilizavam textos literários para o contato entre o aluno e a gramática normativa, mas sem uma preocupação sobre aquele texto e sua importância histórica ou literária. Nessa perspectiva, eles impuseram aos estudantes uma forma de identificar e entender a literatura, proporcionando aquilo que Chartier (1990, p. 187) denomina como sendo “uma leitura capaz de apreender a apropriação dos discursos e conduzir uma nova forma de compreensão de si e do mundo”.

Podemos, enfim, chegar, segundo Soares (2004, p. 70), nas preocupações atuais com o ensino de Língua Portuguesa. Com a chegada da linguística à escola, temos uma virada no ensino e uma aproximação entre gramática, texto – tanto produção como compreensão do mesmo – e literatura. Hoje, os documentos oficiais do governo federal, como os **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** (1998), deixam clara a preocupação com o ensino baseado no contato do aluno com o texto, sempre com o apoio da metodologia de ensino pelos “gêneros do discurso” e suas especificidades, propostos por Bakhtin (2003). Segundo os documentos, não há mais uma separação entre texto, gramática, literatura e a oralidade, mas sim uma complementação que une os quatro eixos em um viés dos estudos textuais.

O ensino passa a levar em consideração a comunicação e a expressão do aluno para que assim se possa, a partir do conhecimento dele, levá-lo a entender e dominar a linguagem, como podemos ver citado por Franchi (1991):

Baseando-se quase exclusivamente em sua própria intuição e sensibilidade, pode o professor explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical diretamente relacionado com as condições lingüísticas de produção dos enunciados com o desenvolvimento dos recursos expressivos de seus alunos, com a arte de selecionar entre eles o que mais lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo com que se quer caracterizar. (p. 39)

Tradição e Inovação

Ao analisarmos todo o aparato teórico no qual se baseia o PNL, podemos observar que há uma colocação recorrente pela busca de uma inovação ao que tange à concepção do ensino Língua Portuguesa e sua colocação nos livros didáticos. Podemos olhar para estas colocações como um processo político, direcionado à mudança do chamado tradicionalismo no ensino de Língua Portuguesa.

Steiner-Khamsi (2002, p. 69-70), através da elaboração de conceitos relativos à educação comparada, dá-nos ferramentas para analisar esse fenômeno político. A autora coloca que qualquer modelo de ensino proposto passa por um processo de implantação prática e, quando entra em contato com um modelo previamente vigente, há um embate. Isso porque, no campo educacional não se pode, simplesmente, ignorar o modelo vigente, sempre havendo uma incorporação de práticas e características, já que a mudança não é instantânea nem deve ignorar os modelos previamente utilizados.

Isso faria com que o modelo tido como “inovador” no ensino de Língua Portuguesa se chocasse com o modelo “tradicional” vigente, fazendo com que ocorra um processo de implementação desta inovação, que se choca com o tradicionalismo, formando assim uma mescla de teorias e vertentes teóricas no ensino. O próprio PNLD reconhece essa mistura na concepção teórica dos livros analisados: “nada impede que um determinado LD⁸ combine características de ambos os tipos, especialmente num momento de transição e de tensões como o que vivemos no novo Ensino Médio” (**Guia do PNLD**, 2012, p. 14)

Steiner-Khamsi (2002, p. 72-73) ainda sinaliza os motivos pelos quais os modelos surgem e são implantados. Segunda ela, são motivos políticos que levam os novos modelos a serem considerados e implantados no lugar de modelos pré-existentes, considerados no documento como “tradicionalistas”. Nóvoa (1995) faz uma fundamental discussão sobre a relação que se estabelece entre tradição e inovação no que tange ao surgimento da Escola Nova. Segundo o autor, a inovação não é desejada somente no âmbito de uma disciplina ou de um aspecto específico da educação, mas em toda a sua concepção, ao mesmo tempo que não é um movimento recente, mas que acompanha a escola desde o final do século XIX. Ou seja, o desejo de mudanças e o surgimento de novas teorias, métodos e estruturas para a escola não são algo novo, nem específico de uma determinada disciplina escolar.

[...] há o cansaço de uma escola que se renova, é verdade, mas que resiste transformar-se, uma escola na qual as linhas de continuidade são bem mais marcantes do que os espaços de ruptura. Como se as práticas escolares tradicionais fossem o natural, que renasce em força logo que os esforços inovadores abrandam por um momento que seja. (NÓVOA, 1995, p. 26)

Para a importação de um novo modelo de educação, segundo Steiner-Khamsi (2002, p. 71), deve-se levar em conta, durante o período de adaptação, três aspectos: a tradição local cultivada, que seria, no caso da presente análise, a cultura e a formação tradicional dos professores de Língua Portuguesa, que ainda se prendem ao tal modelo “tradicional” de ensino; a organização do currículo e dos moldes da disciplina de Língua Portuguesa, que foi sofrendo variações ao longo de sua história e concepção, chegando ao século XXI, no Brasil, com a atual configuração, ou seja, resquícios de um molde tradicional em embate à inovação que se quer alcançar; e, por fim, as crenças ligadas ao ensino de Língua Portuguesa, ou seja, o que se acreditou, até o início das teorias ligadas à inovação, que era ideal para o ensino.

8 Sigla usada pelo **Guia** para citar o termo “Livro Didático”.

Todos esses embates criam resistências em relação a todos os envolvidos, sejam professores, alunos, editoras e até algumas partes do setor público, já que, ao propor modificações ligadas a uma cultura enraizada desde o início do século XX, podemos encontrar defensores e idealizadores da permanência de um ensino tido como tradicional e eficaz no início do século e críticos, colocando que, em novos tempos, principalmente com o avanço das novas tecnologias para a educação, devemos inovar também conceitos relativos ao ensino, não só de Língua Portuguesa, como de todas as disciplinas escolares. O próprio PNLD assinala que o aluno de antes, no início do século XX, não é o mesmo aluno que encontramos nos dias de hoje; o aluno de hoje está mais distante da escola do que antes e, com isso, as novas teorias devem criar uma aproximação deste aluno com a escola através, principalmente, de um “diálogo efetivo e constante com as culturas juvenis” (p. 9).

Ora, temos um embate colocado no documento. Em seu entender, a escola é porta-voz de uma cultura e de um conhecimento tradicional, mas, ao mesmo tempo, deve-se valorizar a cultura do aluno e seus valores, fazendo assim com que este jovem veja, no ensino, um porquê, um motivo, e não apenas uma obrigação que ele deve cumprir. Portanto, segundo o **Guia**, o estudante deve se tornar um cidadão e exercer essa cidadania através de conhecimentos transmitidos e acumulados durante sua permanência na escola e seus conhecimentos de vivência, experiências próprias.

Segundo o **Guia**, é preciso buscar novas formas e modelos de ensino que deem conta das exigências postas pela globalização. Em suas palavras:

Em muitos casos, parte das concepções e, principalmente, das práticas didáticas “tradicionais”, se manifesta nas exposições e/ou nas atividades propostas, num diálogo às vezes difícil com as inovações pretendidas. Nesse sentido, podemos dizer que a discussão e a assimilação, assim como o grau e a forma de adesão, a esses princípios, têm marcado, no âmbito do LDP no EM, a oposição entre o ensino que podemos chamar de “tradicional” e o “inovador”. O que nos permite entender melhor o que pode estar em jogo nas principais tensões que se observam nesse campo. (**Guia do PNLD**, 2012, p. 12)

Tais colocações podem ser melhor compreendidas considerando-se os níveis de implementação de modelos trabalhados por Steiner-Khamsi (2002, p. 71). A autora coloca que, em todos os exemplos de implementação de novos modelos, vemos três níveis de ação: um primeiro nível que tange ao discurso político, que é colocado como algo prometido, estudado com afinco para que, um dia, possa ser colocado em prática. No caso do PNLD e todas as suas teorias e implementações, podemos observar sua preocupação em orientar e guiar a escolha dos livros didáticos.

Num segundo momento, Steiner-Khamsi (2002, p. 72-73) coloca que há a ação política, que seria um momento em que o projeto deixa de ser algo que existe somente no âmbito discursivo e passa a ser concretizado através de uma ação. O PNLD resulta de uma ação política, originada de um discurso previamente estudado e discutido entre os órgãos competentes do governo para o estabelecimento de tais diretrizes no que tange ao ensino de Língua Portuguesa e as políticas relacionadas ao livro didático.

Assumidos pelo processo avaliatório oficial dos LDP para o EM, esses princípios mais gerais, resultantes de ampla discussão acadêmica e intenso debate educacional, podem ser conferidos em documentos oficiais como as *Orientações curriculares para o Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*, publicados pela Secretaria de Educação Básica do MEC em 2006. E podem ser consideradas, ainda, como uma proposta de reorganização das concepções e das práticas didáticas de LP no cenário projetado pelo documento *Ensino Médio inovador: documento orientador*. (**Guia do PNL**D, 2012, p. 11)

O último nível, que também é o mais complexo de avaliarmos, é o da implementação política; complexo, pois, para apurarmos até que ponto estas medidas foram colocadas em prática no âmbito federal, é necessária uma pesquisa apurada somente sobre este aspecto. Este nível poderia ser catalogado se fosse possível saber em quantas escolas, por quantos professores e alunos os livros didáticos aprovados pelo documento foram adotados e se é possível dizer que todas as prescrições foram acatadas e utilizadas pelos profissionais catalogados. É um nível que garantiria a excelência do novo modelo e atestaria sua eficácia perante a comunidade escolar e, no caso deste trabalho, daqueles que têm contato com o material aprovado pelo documento.

Ainda tomando os trabalhos da mesma autora como uma importante referência, podemos colocar as chamadas “bandeiras da conveniência política” (tradução própria, Steiner-Khamsi, 2002, p. 83), em que é possível constatar que qualquer mudança ou qualquer novo modelo que é colocado em prática é motivado por uma força política, que quase sempre é garantida baseada em um discurso para as minorias. No caso do PNL D isso é colocado de forma clara quando descrito o perfil do jovem do Ensino Médio brasileiro contemporâneo como um estudante, muitas vezes de baixa renda que divide sua vida entre os estudos e o trabalho, o que nos permite dizer que é um discurso que ganha força destacando sua visão para um aluno menos favorecido, com menor acesso à cultura e à informação e que, através destas mudanças, ou seja, das inovações desejadas no documento, será possível que ele tenha acesso a toda essa carga cultural e informacional que somente a escola, no caso específico deste documento, o ensino de Literatura pode lhe proporcionar (**Guia do PNL**D, 2012, p. 13).

No entender do **Guia**, através do domínio da língua e da literatura enquanto mecanismo cultural, formar-se-á um cidadão atuante, deixando o mito mais forte através de todo o discurso fundamentado pela cidadania.

[...] a capacidade de refletir sobre fatos de língua e linguagem, assim como a construção de conhecimentos correspondentes – e em particular a representação cientificamente válida da história, da organização e do funcionamento da Língua Portuguesa – fazem parte da demanda intelectual básica que o próprio exercício da cidadania plena e a escolarização bem sucedida pressupõem. [...] (**Guia do PNL**D, 2012, p. 7)

O documento nos mostra a todo momento que a cidadania será adquirida pelo aluno enquanto puder assimilar os conteúdos e ser capaz de atribuí-los em sua vida social, mas sempre nos deixa a dúvida de como isso será possível, deixando a critério de seus leitores como isso será possível. Neste aspecto, no que tange aos níveis colocados por Steiner-Khamsi (2002, p. 84), podemos observar um nível amplamente discursivo, pois não há colocações mais práticas ou prescritivas para a formação cidadão do aluno, apenas apontamentos e anotações vagas sobre essa formação, colocando a língua e a literatura como responsáveis por tais, mas, ao olharmos um panorama amplo da educação, esta formação cidadã também é tida como objetivo, não só do ensino de Língua Portuguesa, mas da escola como um todo.

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir. Quantos sarcasmos contra a gramática escolar precederam, nos anos 1960 e 1970, a introdução triunfal da lingüística estrutural e transformacional! A vaga modernista devia refluir dez anos mais tarde, confirmando assim uma experiência histórica bem densa: quando a escola recusa, ou expulsa depois de uma rodada, a ciência moderna, não é certamente por incapacidade dos mestres de se adaptar, é simplesmente porque seu verdadeiro papel está em outro lugar, e ao querer servir de reposição para alguns “saberes eruditos”, ela se arriscaria a não cumprir sua missão. (Chervel, 1990, p.182)

Considerações finais

Podemos perceber, então, como se deu a construção de critérios para a aprovação dos livros didáticos de Língua Portuguesa e como o Programa Nacional do Livro Didático propõe uma ordem de práticas e teorias ligadas ao ensino de Língua Portuguesa.

Podemos perceber, com relação aos eixos e os pontos fracos e fortes expostos pelo **Guia**, que os critérios são construídos com base nas ideias de inovação e tradição tratadas neste trabalho, uma vez que os pontos fortes estão sempre relacionados à inovação e os pontos fracos, à tradição. Mas é necessário entender também que estas ideias de tradição e inovação, como apresentadas e expostas no **Guia**, fazem parte de uma cultura escolar dos especialistas e dos documentos oficiais e, muitas vezes, os professores podem não ter essas noções muito claras e um preparo para lidar com este tipo de material, com este tipo de abordagem.

O circuito que se forma entre governo, academia, editoras e escolas se faz forte no discurso que acompanha a criação e manutenção destes critérios, já que as diferentes instâncias de produção que se encontram aqui convergem no **Guia** e nos levam a refletir sobre quais são os parâmetros de manutenção destes critérios. O PNLD é uma iniciativa federal, que passa aos especialistas a responsabilidade de relacionar a avaliação ao proposto nos documentos oficiais que guiam a constituição dos mesmos e os editores buscam esta adequação para que o livro seja aprovado e, por fim, os professores recebem e trabalham com estes livros adequados a critérios que nem sempre fizeram parte de sua formação e causa desconforto ao corpo docente. Podemos dizer, então, que os critérios construídos pelo **Guia**

do PNLD são ferramentas desta ordem imposta por ele e fazem com que eles façam parte deste circuito de produção e leitura do **Guia**, que envolve saberes múltiplos e diversos que, às vezes, o professor só passa a ter contato quando recebe o livro didático em suas mãos. Do outro lado, os autores de livros didáticos e as editoras também se interessam por tais critérios, uma vez que são eles que no próximo **Guia** serão levados em consideração e poderão ajudar – ou não – na aprovação das próximas coleções.

Por fim, é necessário que a “ordem” seja compreendida por todos aqueles que constituem o circuito de produção e leitura do **Guia** para que os critérios não sejam mal interpretados ou que não sejam entendidos. São essas as formas pelas quais o documento tenta garantir a adoção de materiais legítimos nas escolas.

Fonte

Programa Nacional do Livro Didático.

Visualizados respectivamente nas datas de 12 e 14 de fevereiro de 2014, In: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>.

Referências

ARAÚJO, U.F. **Temas Transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEISIEGEL, C. R. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (org.).

Historia geral da civilizacao brasileira: o Brasil Republicano – economia e cultura (1930-1964). Sao Paulo: Difel, 1984. t.3, v.4, p.381-416.

BITTENCOURT, C. M. F. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)**. *Educ. Pesqui.*[online]. 2004, vol.30, n.3, pp. 475-491. ISSN 1517-9702.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**, partes I e II. Visualizados respectivamente nas datas de 12 e 14 de abril de 2014, In: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>, e http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

_____. **Organizações Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**, partes I e II. Visualizados respectivamente nas datas de 12 e 14 de abril de 2014, In: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> e http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

_____. **Documento Orientador do Ensino Médio**. Visualizados respectivamente nas datas de 12 de abril de 2014, In: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf

CAVALHEIRO, J.S. **A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault.** In: SIGNUM: Estud. Ling. Nº 11/2, p. 67-81. Londrina: dez-2008.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A Ordem dos Livros.** Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora UNB, 1998.

Chervel, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, 2, 177-229, 1990.

CUNNINGHAM, P. Books and teacher's memories. In: **Teaching by the book.** ISCHE, XXII. Akolá, 2000, p. 2-10.

FARIA, V.F.S. **O ensino de literatura: articulação entre propostas oficiais e pesquisa universitária.** São Paulo: Dissertação de Mestrado/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. p. 67 – 88.

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática.** In: secretaria da Educação. São Paulo: SE/CENP, 1991, p. 7-39.

GATTI JR., D. **Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações.** Pelotas: História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, set. 1997, p. 29-50.

GOODSON, Ivor. **School subjects and curriculum change.** Case studies in curriculum history. London: The Falmer Press, 1983.

JULIA, Dominique. Livres de classes et usages pédagogiques. In: MARTIN, H-J; CHARTIER, R. (dir.) **Histoire de l'édition française.** Paris: Promodis, t.II, 1984, p.49-85.

KRAFZIK, M.L.A. **Acordo MEC/ USAID – A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED (1966/1971).** Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2006

LUFT, C.P. **Língua e liberdade.** 8ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

LUGLI, R.G.; SILVA, V.B. **Discursos sobre a eficácia educacional: encontros e desencontros entre técnicos em educação e professores (Brasil, décadas de 1950 a 1970).** In: Educar em Revista. Curitiba: jul/set 2014, Editora UFPR, p. 233 - 252

MANTOVANI, K.P. **O Programa Nacional do Livro Didático: Impactos na Qualidade do Ensino Público.** Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, São Paulo, 2009.

MUNAKATA, K. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos.** São Paulo: Tese de Doutorado/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

NÓVOA, A. Uma Educação que se diz nova. In: CANDEIAS, A.; NÓVOA, A.; FIGUEIRA, M.H. **Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos**. Lisboa: Educa, 1995, p. 25-41.

OLIVEIRA, J.B.A. **A Política do Livro Didático**. Campinas: Ed. Summus, 1984, p.31 – 68.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, v.14, n.41, jan-abr/2014, p.125-142.

SOARES, M. **Português na escola: História de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, M. *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

STEINER-KHAMSI, G. Reterritorializing educational import: explorations into the policts of educational borrowing. In: NÓVOA, A.; LAWN, M. (ed.) **Fabricating Europe: the formation of an education space**. USA: Klumer Academic Publishers, 2002, p. 69-86. https://doi.org/10.1007/0-306-47561-8_7

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática ao saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1991, n.4, p. 215-233.

TAVARES, M. R. **Editando a nação e escrevendo sua história: O Instituto Nacional do Livro e as disputas editoriais entre 1937-1991**. UFRGS: Aedos, Rio Grande do Sul, nº15, v.6. jul-dez/2014, p. 164-180.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.18, set-dez/2008, p.173-2015.