



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- PPGL
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA- MELL**

CAMILA RODRIGUES DA SILVA

**DIALÓGO ENTRE OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PNLD E O
TRATAMENTO DIDÁTICO EM LIVRO DIDÁTICO**

**Araguaína
2015**

CAMILA RODRIGUES DA SILVA

**DIALÓGO ENTRE OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PNLD E O
TRATAMENTO DIDÁTICO EM LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, campus Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras Ensino de Língua e Literatura.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Janete Silva dos Santos

**Araguaína
2015**

Silva Rodrigues, Camila.

Diálogo entre os critérios de avaliação do PNLD e o tratamento didático em livro didático/ Camila Rodrigues da. - Araguaína, 2015.

123 f.

Orientador(a): Profª Drª Janete Silva dos Santos

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura - MELL) – Curso de Mestrado em Ensino da Língua e Literatura, Campus Universitário de Araguaína, Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) / Universidade Federal do Tocantins (UFT), 2015.

1. Livro didático. 2 Análise linguística. 3. PNLD. 4. Ensino fundamental. I. Título.

CDU 371.671

R696d

CAMILA RODRIGUES DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, campus Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras Ensino de Língua e Literatura.

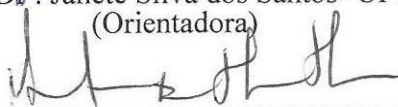
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Janete Silva dos Santos

Aprovado em: ____/____/____

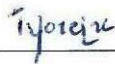
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Janete Silva dos Santos- UFT
(Orientadora)



Prof^ª. Dr^ª. Valéria da Silva Medeiros- UFT
(Titular - membro interno)



Prof^ª. Dr^ª. Tânia Maria Moreira-UNIFESSPA
(Titular - membro externo)

Prof^ª. Dr^ª. Dieysa Kanyela Fossile - UFT
(suplente – membro interno)

Dedico aos meus pais, Antônio e Raimunda, aos meus amigos, e aos educadores que, assim como eu, almejam uma mudança de paradigma na utilização do Livro Didático e nas práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por me guiar nos melhores caminhos para atingir meu objetivo, dando-me força e transformando minhas lágrimas em coragem para não desistir, bem como por ter colocado anjos nesse processo; sou grata pela sua benção.

Meus eternos agradecimentos aos meus pais, Antônio Galdino e Raimunda Rodrigues, e irmãos, Rafael Rodrigues, Lucas Rodrigues e Antônio Galdino Junior, por sempre acreditarem na minha capacidade. Esse apoio foi o alicerce para a construção e motivação para a minha vitória.

A Jailton Romão, pelo seu apoio, incentivo, companheirismo e, principalmente, por estar ao meu lado, não permitindo que eu desistisse dessa caminhada.

Ao Programa de Pós Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura - PPLG, pelo subsídio acadêmico e por ter proporcionado saberes essenciais para a minha formação.

Aos professores do PPGL da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, em especial a Edwiges Albuquerque, Roberto Peel, Maria José de Pinho e Wagner Silva, os quais contribuíram diretamente, como professores das disciplinas que tive o privilégio de cursar, na construção do objeto de investigação desta pesquisa. Sou grata, também, pelos incentivos ao longo da jornada.

Ao secretário do PPGL, Aloisio, que sempre foi solícito e incentivador.

Aos colegas da turma de mestrado e doutorado do PPGL da turma de 2014.1, campus de Araguaína, que proporcionaram aulas interativas, dinâmicas e amigáveis, em especial a Cíllirio e Kerlly Herênio.

A Wittembergue Zaparolli, que é um anjo e exemplo de conduta profissional e acadêmica, pelo seu carinho, incentivo e principalmente pelo apoio direto para a concretização desta pesquisa. Seus conselhos serviram de base para que eu não perdesse o foco acadêmico. Sou grata pela proteção e por ter proporcionado um caminho mais atrativo e seguro.

À Elem Kássia, que se tornou mais que uma colega de sala de aula. Transformou-se em uma companheira, amiga e um presente especial que ganhei durante o mestrado. Meus eternos agradecimentos pelo apoio, colaboração, carinho, acolhimento e motivação para que o caminho fosse possível e não tão maçante.

À Carla Bastiani, pelas sábias correções, carinho e cumplicidade no percurso deste mestrado. Uma amizade que rompeu as barreiras acadêmicas.

À amizade de Sara Alves, que, com incentivo e apoio, proporcionou-me um caminho menos árduo. Amiga e companheira que não mediu esforços para tornar esta pesquisa possível.

A todos os mestres que contribuíram para a minha formação acadêmica, desde a educação infantil ao nível superior.

À minha orientadora, Dra. Janete Silva dos Santos, pelo subsídio e contribuições ao longo deste processo.

À Maria Da Guia Taveiro Silva, pela paciência, compreensão e carinho, que me fizeram crescer como pessoa. Mestre, que sempre acreditou na minha capacidade e participou de forma direta no enredo da minha jornada acadêmica. Ela se tornou um anjo e referência de sabedoria da minha trajetória de vida e profissional.

À Rayane Martins, pelo seu acolhimento e companheirismo.

Aos pareceres e contribuições da banca examinadora, Dieysia Fossile e Tânia Moreira, que aprimoraram o desfecho deste trabalho.

Aos docentes do departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, campus de Imperatriz.

Enfim, a todos que toleraram minha falta de paciência, neste momento tão especial da minha vida, minha eterna gratidão para todos que contribuíram no desenvolvimento e conclusão deste trabalho em sua amplitude.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática,
ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação,
ensinar exige apreensão da realidade,
ensinar exige disponibilidade para o diálogo,
ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

(FREIRE, 1996, apud BUZEN, 2001, p. 38).

RESUMO

O presente trabalho analisa as interfaces do Livro Didático de Língua Portuguesa- LDP como gênero do discurso, provocando um diálogo entre os critérios avaliativos do PNL D e o tratamento didático concernente à prática da Análise Linguística na obra *Vontade de Saber Português*, 9º ano do Ensino Fundamental. A obra analisada foi vista como um *objeto complexo* de investigação e como gênero do discurso secundário (BAKHTIN, 2011, 2003; BUZEN, 2013; MORIN, 1996; SIGNORINI, 2004). Nesse sentido, a concepção adotada como base epistemológica e metodológica foi a sócio-histórico-discursiva de base bakhtiniana, especialmente a Teoria Dialógica da Linguagem – TDL. Esta investigação documental ancora-se, ainda, nos princípios da pesquisa qualitativa, tendo como técnica a Análise de Conteúdo para compreender tanto as especificidades do objeto de investigação como a sua totalidade. Nota-se que o Livro Didático é um dos instrumentos que auxilia o educador para mediar o ensino e aprendizagem. No entanto, o educador não deve se restringir apenas em mediar o material, é necessário também que ele compreenda e reconheça o seu papel dentro do processo de seleção desse material, bem como os critérios avaliativos deste para que, assim, possa adotá-lo com mais eficácia. No que tange aos resultados finais, foi perceptível que o Livro em pauta propicia atividades que contemplam os diferentes usos e contextos da língua por meio dos gêneros discursivos. Percebeu-se, ainda, que a prática da Análise Linguística na obra, foco da pesquisa, é abordada em boa parte das atividades propostas. A partir dos resultados obtidos, averiguou-se também que o LD é composto de encontros e desencontros entre o tratamento didático e as exigências do PNL D. Desse modo, o educador ao mediar o LD deve propor práticas de ensino que desenvolvam as competências comunicativas de forma reflexiva com o uso da língua em sua variedade, interligando-as com os eixos de ensino (leitura, oralidade, produção de texto escrito e conhecimento linguístico). Portanto, os profissionais da educação devem perceber a intenção das atividades propostas por um Livro Didático para orientar seus educandos dentro do mundo letrado e complexo, visto que esse recurso é um material impresso de uma cultura letrada que é influenciado por inúmeros fatores que afetam a sua elaboração e o seu uso no âmbito educacional.

Palavras-chave: Livro Didático; Análise Linguística; PNL D.

ABSTRACT

This work analyzes the interfaces Textbooks of Portuguese as gender of the discourse. The research try to provoke a dialogue between the Plano de Desenvolvimento do Livro Didático (PNLD), and the didactic treatment concerning the linguistics practice analysis on textbook *Vontade de Saber Português - 9º ano*. Textbooks were seen as a complex object of research and as a secondary genre of speech (BAKHTIN, 2011, 2003; BUZEN, 2013; MORIN, 1996; SIGNORINI, 2004). Besides, the socio-historic discourse of Bakhtinian base was adopted conception as epistemological and methodological basis, especially the Theory Dialogical of the Language - TDL. Also, the principles of the qualitative research method and techniques of the analysis content anchor this documental research, what is done to one understanding the specificities as of the whole of the object researching. It is noticed that the textbook is a tool that provides support to educators to mediate teaching and learning. However, the educator should not restrict himself only to mediate the material, he must also understand and recognize his influence in the selection process and assessment, and to follow criteria for adopt it in a more effectively way. The final results, it was noticeable that book on focus provides activities that cover the different uses and contexts of the language through the genres. It is noticed that the focus of this research, analysis Linguistics practice, is approached in good parts of activities. From the results, it was also examined the LD consists of agreements and disagreements between the didactic treatment and PNLD requirements. In this sense, the educator to mediate the LD to propose teaching practices to develop the communication skills of reflective way with the use of language in its variety, linking them with the teaching axes (reading, orality, textual production, and linguistic knowledge). Thus, education professionals should realize the intention of the proposed activities by a Textbook to guide their students into the literate and complex world since this feature is a printed material of a literate culture that is influenced by many factors that affect your preparation and their use in the educational field.

Keywords:Textbook; Linguistic Analysis; PNLD.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Esquema sintético da teoria dos gêneros	20
Figura 2: Evolução do PNLD no Ensino Fundamental.....	39
Figura 3: As diferenças entre o ensino de gramática e a prática da AL	53
Figura 4: Estrutura dos PCN para o Ensino Fundamental.	57
Figura 5: Esquema das fases da pesquisa	69
Figura 6: Capa do livro do aluno.....	72
Figura 7: Capa do livro do professor.....	72
Figura 8: Exemplo de proposta do tópico “ampliando a linguagem”	75
Figura 9: Organização do livro investigado	76
Figura 10: Leitura 1 – conflitos de Lucas	81
Figura 11: Atividades da seção “ estudo do texto”	82
Figura 12: Enunciados da subseção “explorando a linguagem”	83
Figura 13: Exemplo de complemento das leituras.	84
Figura 14: Exemplos de glossários fornecidos pela obra.....	85
Figura 15: Proposta de produção de escrita	87
Figura 16: Atividade de produção de escrita.....	88
Figura 17: Pensando na produção do texto	89
Figura 18: Produzindo o texto.....	90
Figura 19: Avaliando a produção	91
Figura 20: Proposta de produção oral	93
Figura 21: A língua em estudo, refletindo e conceituando.	95
Figura 22: Exemplo de atividade da subseção Praticando	95
Figura 23: Encontros entre as exigências do PNLD e o tratamento didático da obra...	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trajetória histórica das políticas educacionais do Livro Didático.....	40
Quadro 2: Critérios comuns e específicos para LDP	45
Quadro 3: Eixos do ensino da Língua Portuguesa	50
Quadro 4: Competências e Habilidades dos anos finais do Ensino Fundamental	61
Quadro 5: Especificidades da disciplina Língua Portuguesa nos anos finais do EF.....	62
Quadro 6: Distribuição dos Livros de Língua Portuguesa em 2014	68
Quadro 7: Exemplos de questões da seção “Estudo do texto”	73
Quadro 8: Pontos forte e fracos do livro investigado segundo o Guia do PNL/2014	77
Quadro 9: Textos sugeridos na seção de leitura.....	80
Quadro 10: Conteúdos gramaticais fornecidos pelo livro.....	100

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC.....	Análise de conteúdo
AL.....	Análise Linguística
CNLD	Comissão Nacional do Livro
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
FENAME.....	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE.....	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FTD.....	Frère Théophane Durand
GLD	Guia de Livros Didáticos
INL	Instituto Nacional do Livro
ISO.....	International Organization for Standardization
LA.....	Linguística Aplicada
LD.....	Livro Didático
LDP.....	Livro Didático de Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF.....	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD.....	Plano Nacional de Livro Didático
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS DO LIVRO DIDÁTICO NO SISTEMA EDUCACIONAL	17
1.1 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DIALÓGICA: O LIVRO DIDÁTICO COMO GÊNERO DO DISCURSO	18
1.2 O PERCURSO DO LIVRO DIDÁTICO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	25
1.3 POLÍTICAS NACIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO: IMPLANTAÇÃO DO PNLD.....	32
1.4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	48
2 PERCURSO METODOLÓGICO	64
2.1 PERFIL DA PESQUISA	64
2.2 CRITÉRIOS, CORPUS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE....	67
3 OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS DO PNLD E O TRATAMENTO DIDÁTICO DA OBRA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	72
3.1 OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS DO <i>LIVRO VONTADE DE SABER PORTUGUÊS</i> DE ACORDO COM O PNLD	72
3.2 O TRATAMENTO DIDÁTICO DO <i>LIVRO VONTADE DE SABER PORTUGUÊS</i>	78
3.2.1 O eixo da leitura.....	79
3.2.2 O eixo da produção de texto escrito	87
3.2.3 O eixo da oralidade.....	92
3.2.4 O eixo do conhecimento linguístico.....	94
3.3 OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS DO PNLD E O TRATAMENTO DIDÁTICO DA OBRA: ENCONTRO OU DESENCONTRO?.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	107
ANEXO.....	117

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Caminhos não há,
 Mas os pés na grama
 os inventaram.
 Aqui se inicia.
 Uma viagem clara,
 para a encantação.
 Ferreira Gular¹

A viagem percorrida nesta pesquisa almeja tentar resolver um dos “quebracabeças”² que envolve o uso do Livro Didático (doravante LD) como a sua estruturação, pois, conforme Rubem Alves (1981), o cientista é um *caçador do invisível*. Desse modo, a encantação deste estudo foi em torno do LD, especialmente pelos processos que perpassam os critérios de avaliações e o tratamento didático proposto pelo material. Vale mencionar, que a convivência com um divulgador de LD influenciou o encantamento da pesquisadora e aguçou o interesse pela investigação aqui presente. Essa convivência contribuiu também para o acompanhamento indireto dos fatores que implicam a estruturação do LD, bem como o seu processo de escolha.

Outro fator que aguçou o interesse da pesquisadora foram os saberes proporcionados tanto pela graduação em Pedagogia³ como pela em Letras⁴, assim como o uso do LD como recurso pedagógico ao longo do exercício docente. As experiências na educação suscitaram a necessidade de interligar o tratamento didático contido nos livros com os critérios de avaliação exigidos pelo Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD).

Dentro desse contexto, a investigação proposta partiu do pressuposto de que é possível correlacionar os critérios de avaliação do PNLD e o tratamento didático priorizado pelo livro *Vontade de Saber Português- 9ºano*. As propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa vêm fortalecendo as práticas de ensino voltadas para a análise e a reflexão sobre a língua de forma a intercalá-la com os eixos de ensino.

A temática voltada para a reflexão linguística de Livros Didáticos de Língua Portuguesa – LDP - viabiliza um olhar mais arguto da investigação e os estudos nessa perspectiva vêm se intensificando nos dias atuais (BUNZEN, 2007; CAVALCANTI,

¹ Poeta Brasileiro, natural do Estado do Maranhão, sendo uma das referências literárias na região pesquisada.

² Metáfora utilizada por Kuhn (2007), oriunda do inglês *jigsaw puzzle*, cujo termo indica uma categoria particular do problema e são esses problemas que testam a habilidade da pessoa para encontrar sua resolução.

³ Graduação realizada na Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2008- 2012)

⁴ Graduação realizada na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (2010-2014)

2013). As pesquisas científicas, nesse contexto, inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - ressaltam a necessidade de saber como ensinar a gramática dentro de uma escola constituída de seres heterogêneos, reprodutora de uma cultura e de saberes linguísticos, além de mostrar a importância de se ressignificar os aspectos metodológicos adotados nos LDP (ANTUNES, 2009; BATISTA, 2003; GERALDI, 1991; NEVES, 2009; ROJO, 2005).

O LD é um dos recursos pedagógicos pelo qual se articulam conteúdos sistematizados para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e orientar as práticas pedagógicas. Assim, percebe-se a relevância que o LD apresenta no ensino e o seu processo de escolha pode influenciar as práticas escolares, visto que este “assume um papel central na construção de saberes sobre a língua” (BUNZEN, 2009, p. 87). Porém, não podemos esquecer que o livro compreendido como objeto é apenas um material estático e que só podemos exigir dele se entendermos a sua estrutura e seus limites.

Nessa perspectiva, a pesquisa tomou como corpora o LDP e os critérios avaliativos do PNLD, tornando-os “objeto complexo” (SIGNORINI, 1998) desta investigação devido às multifacetadas que envolvem tanto a sua construção linguística sistematizada como o seu uso no ensino. Toda essa complexidade que envolve o LD faz com que a equipe escolar tenha desafios por ter que escolher os mais adequados para o seu contexto educacional, principalmente o corpo docente, por lidar diretamente com a mediação desse recurso didático.

Nesse aspecto, os critérios de avaliações fornecidos pelo PNLD e os direcionamentos das Diretrizes Curriculares do Estado (DCE) subsidiam o processo de escolha dos docentes. Dentro desse contexto, surgiram algumas indagações, dentre elas vale destacar:

- Quais as relações entre os critérios de avaliação do PNLD e o tratamento didático abordado no livro investigado?;
- De que modo a obra analisada aborda os eixos de ensino leitura, oralidade, produção de texto escrito e conhecimento linguístico?;
- Como o livro didático em questão propõe a reflexão linguística para os alunos do 9º ano do ensino fundamental?

Para responder a essas indagações delimitamos objetivos fundamentais para a concretização desta pesquisa. O objetivo geral consistiu em analisar o LD *Vontade de Saber Português* direcionado ao 9º ano do Ensino Fundamental, os critérios avaliativos

do PNLD e o tratamento didático da obra, tornando-o como gênero do discurso. Assim, os objetivos específicos foram:

- ▶ Caracterizar o Livro Didático *Vontade de Saber Português- 9º ano* a partir dos critérios avaliativos do PNLD e os eixos de ensino (leitura, produção de texto escrito, oralidade e conhecimento linguístico);
- ▶ Descrever, por meio das orientações didáticas, como o LD em pauta aborda a reflexão linguística para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental;
- ▶ Correlacionar os critérios de avaliação e a proposta pedagógica do livro em análise.

Tendo como base os objetivos e indagações elencadas, fez-se necessário um arcabouço teórico que adotasse a premissa de que todo discurso é heterogêneo constitutivamente, ou seja, compõe-se de várias vozes para a sua formação e que o discurso é uma prática social (BAKHTIN, 2011; ORLANDI, 2009; MAINGUENEAU, 2004). Desse modo, a concepção adotada como base epistemológica e metodológica foi a sócio-histórico-discursiva de base bakhtiniana, especialmente a Teoria Dialógica da Linguagem – TDL, na noção do Livro Didático como gênero do discurso e a compreensão do tratamento didático proposto na obra *Vontade de Saber Português – 9º ano*.

Propõe-se fornecer uma análise que busca possíveis orientações de como avaliar o LD, em sua complexidade de exigências oficiais e conhecimentos linguísticos, e no desenvolvimento das práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa. Concordamos com Buzen (2008) quando afirma que são poucos os estudos em torno do processo avaliativo do LD e que há necessidade de análises mais específicas, visto que as pesquisas em torno desse recurso estão mais centradas nas questões pedagógicas, especialmente nos conteúdos de ensino.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa teve como foco apenas um LD, direcionado para o 9º ano do Ensino Fundamental, para que as peculiaridades imbricadas em sua elaboração pudessem ser esclarecidas de forma mais precisa, ou seja, analisar os critérios avaliativos, pedagógicos e metodológicos de forma minuciosa e interligada. Contribui-se, desse modo, com um novo olhar no que diz respeito à complexidade dos fatores que envolvem o processo avaliativo e o uso do LD, pois se percebe uma necessidade de reflexões em torno do uso desse recurso na prática escolar, especialmente pelos docentes que os adotam. Pretende-se também compreender as

práticas pedagógicas para o ensino da língua de forma reflexiva, os critérios avaliativos do PNLD e a importância do papel do professor na mediação das orientações didáticas fornecidas pela obra *Vontade de Saber Português – 9º ano*. O trabalho está organizado em três partes:

- 1) O posicionamento teórico, histórico, pedagógico e político em torno do LDP, sendo evidenciada a linguagem na perspectiva dialógica, o LD no sistema educacional brasileiro, os critérios específicos para o ensino de LP para os anos finais do Ensino Fundamental, os critérios de avaliações de PNLD, o seu guia como instrumento de apoio para a escolha de LD e o papel do professor na mediação do LD.
- 2) O percurso metodológico adotado na construção da pesquisa.
- 3) As análises e discussões acerca dos encontros e desencontros entre os critérios avaliativos do PNLD e o tratamento didático do livro *Vontade de Saber Português - 9ºano*, focalizando a proposta da prática linguística. As análises foram divididas a partir dos quatro eixos de ensino propostos pelo Guia do PNLD: leitura, oralidade, produção de texto escrito e conhecimento linguístico para compreender as interfaces do LD de forma dialógica. Finalmente, temos as considerações finais, referências e apêndices.

1 CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS DO LIVRO DIDÁTICO NO SISTEMA EDUCACIONAL

O LD, em um contexto sócio-histórico e cultural, pode ser considerado como um instrumento mediador do ensino – aprendizagem que, em diferentes contextos, organiza os objetos de ensino. Em função das esferas de produção, de avaliação e de circulação, o que envolve, necessariamente, as editoras, os programas oficiais, os professores e os alunos, ocorrem embates nos interesses tanto na estruturação quanto na aplicabilidade do LD na educação (BUNZEN, 2007).

No transcorrer da história do LD vinculado à escolarização, percebe-se que foram inúmeras as formas de categorizá-lo, sendo também variadas dependendo do contexto histórico e pedagógico e dos fatores políticos, econômicos, sociais, linguísticos e metodológicos que interferiram na sua inserção e utilização. Até os anos 90 não havia uma preocupação em relacionar a língua materna com o cotidiano dos educandos. A língua abordada nos LD, nessa época, conforme Marcuschi (2005, p. 23), era “desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autonômica e a-histórica”.

Nesse sentido, mudanças significativas na atualidade são percebidas com a implantação de políticas públicas nacionais voltadas para o LD com o intuito de aprimorar o padrão de qualidade dos LD adotados na rede pública da Educação Básica. O sistema educacional demanda de novos olhares para a forma de ensinar e de aprender e o LD é uma das ferramentas que subsidia, media o processo de aprendizagem e promove práticas pedagógicas de forma a resignificar a organização linguística desse recurso didático.

Para que se compreenda o LD no sistema educacional brasileiro, faz-se necessária a compreensão de algumas concepções fundamentais teóricas e pedagógicas, tais como, a linguagem na perspectiva dialógica, o percurso do LD e as políticas nacionais do LDP. Assim como é essencial a apreensão do LD como gênero do discurso, a implantação do PNLD, os critérios específicos do ensino de LDP e a prática da Análise Linguística (AL).

1.1 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DIALÓGICA: O LIVRO DIDÁTICO COMO GÊNERO DO DISCURSO

O LD proporciona práticas de linguagem, como leitura e escrita, no entanto é necessário que o docente o perceba como um “instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade [...]” (ROJO & BATISTA, 2003, p. 44).

A linguagem, nessa perspectiva, é um processo e produto social que, conforme Bakhtin (1988), é uma prática social sendo influenciada pelo meio, ou seja, um processo de interação verbal que perpassa o social resultando em enunciados. Nesse contexto, é a partir das interações discursivas que ocorre a construção dos sentidos, e os enunciados concretos são constituídos de significação, tema ou sentido.

Segundo Bakhtin (2011, p. 129), “o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua plenitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema”. Dessa forma, o tema ou sentido é um elemento único e individual, de modo que o indivíduo tem a capacidade de aplicar a linguagem em diferentes contextos para implicar em outros sentidos, ou seja, o sentido e o significado são construídos por meio de contextos.

Então, o professor por meio do LD pode promover interações discursivas, considerando o enunciado concreto, ampliar o conhecimento do aprendiz e vincular o sujeito à linguagem situada. Esse tipo de linguagem diz respeito às concepções de Bakhtin, em que a Língua é constituída de aspectos internos e externos que transmitem diferentes efeitos em seus enunciados, implicando na construção dos sentidos pelos interlocutores. Koch (1992, p. 9), acrescenta que a concepção de linguagem como forma (lugar) de ação ou interação,

[...] é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos.

A partir dessa concepção, o diálogo é envolvido de compreensão com abertura para contra argumentos, sendo sucessivos a outros. Os outros enunciados são compreendido quando “reagimos àquelas (palavras) que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 1988, p. 95). Essa interação entre os

interlocutores, de acordo com as considerações bakhtinianas, é chamada de dialogismo, pois o,

[...] diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1988, p. 123).

Essa relação de recepção/compreensão implica colocar a enunciação em movimento dialógico, assim, tantos os fatores internos como os externos desenvolvem a linguagem. Essa asserção nos direciona a perceber a língua dentro de atividades variadas em diferentes esferas nas quais pessoas circulam, ou seja, a língua é dinâmica e varia com o contexto, tendo especificidade e finalidades próprias assim como o LD. De acordo com Brait (2006, p. 29),

[...] a pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto.

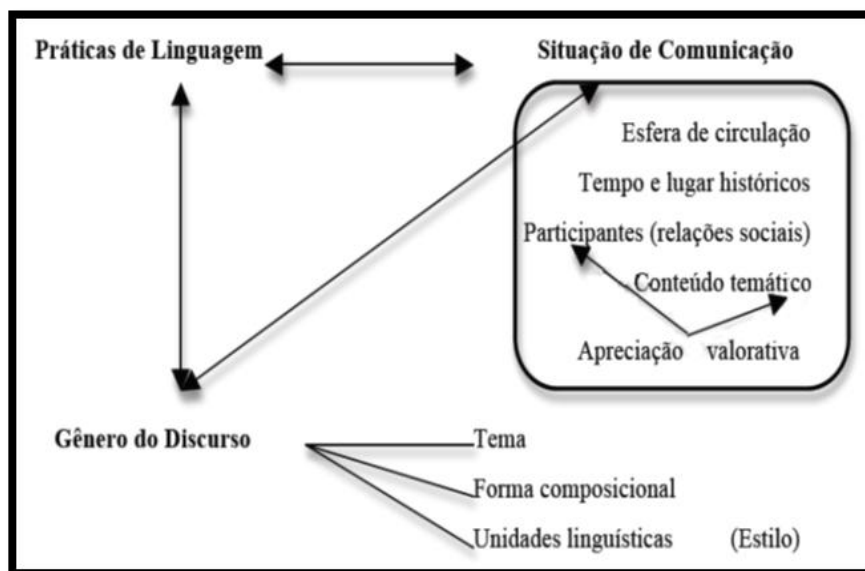
A concepção de linguagem abordada pelo Círculo de Bakhtin evidencia um ensino que considera a interação discursiva, todas as implicações do enunciado concreto e o contexto sócio-histórico-ideológico. Nesse sentido, o sujeito e a linguagem estão interconectados para não perder o foco da construção de sentidos e as condições de produção do enunciado concreto (LIMA, 2012).

Os enunciados considerados estáveis, de acordo com cada esfera social, são intitulados de gêneros do discurso. Bakhtin (2011, p. 302), menciona que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. Apropriando-se dessa assertiva, pode-se afirmar que ao utilizar a língua adotamos sempre um tipo de gênero, mesmo que inconscientemente. O autor acrescenta, ainda, que,

[...] a variedade dos gêneros discursivos é muito grande, abrangendo tanto situações de comunicação oral como de escrita, englobando, desde as formas cotidianas mais padronizadas (saudações, despedidas, felicitações, etc.) até as mais livres (conversas de salão ou bares, íntimas entre amigos ou familiares, etc.) e formas discursivas mais elaboradas como as literárias, científicas, retóricas (jurídicos, políticos), etc. (BAKHTIN, 2011, p. 303).

Nota-se que a variedade dos gêneros, segundo o autor, é imensa, sendo diferenciada pelas suas peculiaridades e pelas formas discursivas dentro das esferas com o uso da linguagem. A prática da linguagem implica no processo de comunicação oral e escrita que se desdobra na abrangência dos gêneros discursivos. O seguinte esquema (Figura 1) evidencia a teoria dos gêneros sugerida por Bakhtin, de forma sintética.

Figura 1: Esquema sintético da teoria dos gêneros.



Fonte: Rojo (no prelo, p. 12)

Esse esquema foi proposto por Rojo (no prelo) com o intuito de destacar os principais elementos da teoria dos gêneros de forma sequencial. De acordo com a figura, nota-se que os gêneros do discurso se difundem em práticas de linguagem e situação de comunicação de forma associada. Conforme Freitas (1997, p. 316), “Bakhtin arquitetou suas teorias em um entrelaçamento entre sujeito e objeto, propondo uma síntese dialética imersa na cultura e na história”.

Segundo os pressupostos da Teoria de Bakhtin, o dialogismo é o elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem sócio-histórico-discursiva e que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 280). A partir da teoria mencionada, averígua-se ainda que a prática da linguagem é complexa e engloba inúmeros fatores para a construção do sentido do discurso.

Já a situação de comunicação envolve as particularidades do enunciado, como as esferas, o contexto e as interrelações dos participantes que remetem ao uso dos gêneros

em sua amplitude. Vale ressaltar que não podemos aludir ao enunciado apenas como uma unidade do sistema da língua, mas também como estruturas linguísticas relacionadas à intencionalidade e à construção de sentido do enunciado pelos interlocutores entre as esferas.

Em relação à elaboração de um enunciado, Bakhtin a divide em duas etapas: a escolha do gênero e dos recursos linguísticos e a determinação da composição e do estilo, conforme a Figura 1 demonstra. A primeira etapa correlaciona-se com as “situações de uso público da linguagem”, em que cada esfera do discurso público possui os recursos linguísticos adequados para a sua concretização. A segunda etapa corresponde às formas/estilos dos gêneros possíveis do discurso em questão.

Essas etapas também são percebidas na elaboração do LD, pois os autores ou editoras fazem uma seleção de gêneros para compor o material, bem como dos estilos mais adequados para o seu público alvo. Nesse sentido, o fenômeno da linguagem é interacional-dialógico de forma situada e com apropriação de estruturas linguísticas para o estilo adotado no processo de comunicação oral e escrito. Rojo (no prelo) assegura que,

[...] as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar e assim por diante) (ROJO, no prelo, p. 12).

Por meio dessa demonstração de como ocorrem às práticas de linguagem, verifica-se que o funcionamento da língua é diferenciado, a partir de um campo de esfera ou contexto. Os gêneros do discurso retratam o modo como as esferas se apropriam da linguagem, ou seja, os falares específicos do campo social, político, jurídico, dentre outros. O funcionamento social, nessa perspectiva, implica a construção de sentido do enunciado/texto e que fará parte de um gênero. Brait (2000, p. 19) explica que,

[...] se vou me expressar em um determinado gênero, meu enunciado, meu discurso, meu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras, o que estabelece a profunda diferença entre intertextualidade (diálogo entre textos) e interdiscursividade (diálogo entre discursos).

Os termos apresentados pela autora, intertextualidade e interdiscursividade, remetem a diálogo e interação que perpassam os enunciados em específicos gêneros. A intertextualidade ocorre nas relações dialógicas entre textos, sendo uma materialização,

em textos, da relação discursiva. Essa relação entre as diferentes vozes e discursos é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir sentido seja para transformá-lo (FIORIN, 2006).

A interdiscursividade, conforme Bakhtin (2011, p. 319), é quando “[...] todo discurso dialoga com outro discurso e toda palavra é cercada de outras palavras”. Faraco (2006) complementa que a interdiscursividade é a multiplicidades de vozes. Percebe-se que “isto significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que ao contrário não é verdadeiro” (FIORIN, 2006, p. 181). Desse modo, a relação dialógica da linguagem é diferenciada pelas particularidades existentes na sua materialização, como por exemplo, os gêneros, que é possível intercalar com outras vozes e textos.

Segundo Bakhtin (2011, p. 303), os gêneros do discurso são considerados tão relevantes quanto às formas gramaticais, pois estão cristalizados no nosso cotidiano e na prática da linguagem. A noção de gênero em Bakhtin,

[...] comporta uma arquitetura que inclui conteúdo temático, unidade temática, forma composicional, estilo, entonação expressiva, autor, destinatário e aponta necessariamente para uma dimensão extraverbal na medida em que inclui os modos de produção e circulação, os fatores sócio-históricos, bem como os valores constituídos socialmente (LIMA, 2012, p. 172).

A comunicação discursiva, nesse contexto, é formada também por fatores extralinguísticos, ocasionando uma teia de diálogos interconectados. Os gêneros do discurso “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Nesse contexto, pode-se dizer que “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (BAKHTIN, 2011, p. 268). A organização linguística do componente curricular de Língua Portuguesa e o LD vêm passando por transformações didáticas complexas para proporcionar um ensino que valorize os gêneros em diferentes estilos e aplicabilidade, para que ocorra a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos de forma significativa.

Para compreender o funcionamento dos gêneros, Bakhtin aponta dois tipos de mecanismos dialógicos: a questão da construção híbrida e a dos gêneros intercalados.

Na construção híbrida, “o enunciado, que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas linguagens, duas perspectivas semânticas e axiológicas” (BAKHTIN, 1988, p. 110).

Tendo como base essa asserção, podemos dizer que o LD pode ser categorizado como um gênero do discurso com construção híbrida e gêneros intercalados, sendo que não há uma fronteira formal, composicional e sintática que marque os gêneros intercalados. Esses dois tipos subsidiam a compreensão do LDP dentro de suas características composicionais e estilísticas. O autor classifica os gêneros do discurso em primários e secundários, ou ainda, em simples e complexos.

Os primários condizem às “circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 2011 [1952-53/1979], p. 282), ou seja, aos diálogos mais diários e um uso da linguagem mais direta, como um recado. Os secundários vinculam-se às situações mais elaboradas “em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, 2011, p. 282). Vale mencionar que o processo de formação dos gêneros secundários não anula a apropriação dos gêneros primários. Essa divisão em simples e complexos nos induz a refletir que o LD é um gênero secundário e complexo por se correlacionar com outros gêneros na sua composição. Os gêneros discursivos secundários (complexos)

[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...]. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial (BAKHTIN, 2011, p. 263, 264).

Partindo do pressuposto de que o LD é um objeto complexo, podemos categorizá-lo como gênero do discurso secundário⁵ composto por outros gêneros intercalados com estilo, tema e forma composicional específica (BUZEN, 2007). Em decorrência desse fato, “Bunzen (2005) [...] defende a ideia de que a origem da configuração atual do gênero LDP advém justamente de uma confluência, para o LDP, de três outros gêneros: a antologia, a gramática e a aula” (ROJO & BUNZEN, 2005, p. 7).

⁵ Bunzen (2005) considera o LDP como um gênero secundário do discurso, concepção que qual foi adotada para compreender o objeto de investigação.

Visto que o LD é um gênero do discurso, podemos mencionar que esse objeto proporciona elementos da comunicação verbal em diferentes esferas da comunicação verbal e escrita (BAKHTIN, 2011). Justifica-se como um gênero do discurso por apresentar em sua estrutura linguística uma coletânea de textos, atividades, propostas textuais, dentre outros elementos que almejam o ensino e a aprendizagem de forma dialogada, situada e dinâmica.

A partir desse posicionamento, Braga (2003) e Martins (2006) corroboram com a concepção de que o texto didático é um gênero do discurso, híbrido, que se forma por meio do discurso científico, didático e cotidiano e que o LD é mais do que um suporte de textos. Martins (2006, p. 126) acrescenta que o LD, neste contexto, “é uma construção própria do ambiente escolar, em interação com outros discursos” e sinaliza a relevância de compreender os fatores que envolvem a produção desse gênero do discurso, bem como a intencionalidade pedagógica assumida pelo LD.

As novas exigências oficiais configuram o LDP para tentar atender tanto os elementos específicos como os genéricos que determinam um gênero. A organização didática do LDP é plurilinguística para explorar os conteúdos e atender as correntes pedagógicas que auxiliam na forma de ensinar.

Souza (2011, p. 4) ressalta que esse material é poligâmico por natureza, uma vez que “seu discurso é de caráter polêmico, pois se assenta no entrecruzamento e sobreposição de diferentes gêneros para constituir a sua unidade discursiva. Sem a justaposição de gêneros diversos o LDP não se apresenta como objeto discursivo”. Com essa caracterização, o gênero discursivo tem a capacidade de transcender e (re) nascer podendo hibridar com outras vozes existentes na organização linguística do LD. Cumpre ressaltar que os gêneros devem ser vistos como “espaço de permanente mobilidade, movimento e transformação” (BUZEN, 2008, p. 7). Em síntese, os princípios de Bakhtin nos direcionaram a perceber que,

[..] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 124).

Destaca-se, desse modo, que o LDP é “historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo” (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 1). Assim, mudam-se os interesses conforme as necessidades das esperas de produção e as exigências políticas e educacionais, visto que o LD é um objeto cultural que se (re) modela. Conforme Choppin (2004), é relevante dialogar com as inúmeras facetas que envolvem uma obra, inclusive a historicidade. Nesse aspecto, perceber o LD como um gênero do discurso é uma ação que requer do campo educacional, especialmente do educador, um conhecimento epistemológico para desmistificar o ensino e compreender esse objeto de ensino com um recurso didático repleto de textos e gêneros.

1.2 O PERCURSO DO LIVRO DIDÁTICO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A origem do LD está diretamente ligada à cultura escolar, mas foi apenas com a invenção da imprensa, no final do século XV, que os livros “tornaram-se os primeiros produtos feitos em série” e a concepção do livro “como fiel depositário das verdades científicas universais” foi se concretizando (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36).

Anteriormente, no período jesuíta, os portugueses, com o intuito de colonizar os povos brasileiros, tinham como material para a aprendizagem da língua o Livro de Gramática Latina elaborado pelo Padre Manuel Álvares em 1553, porém só eram aplicados nas escolas da Corte (CASAGRANDE, 2005).

Em decorrência desse contexto, em 1595, o Pe. José de Anchieta publicou a Arte da Grammatica da Linguagem, que serviu de base para a catequização e para a aprendizagem da língua pelos primeiros colonizadores letrados (MATTOS & SILVA, 2004). O período da colonização foi marcado pela imposição de uma cultura, com predominância de saberes e modelos educacionais europeus nos materiais aplicados na catequização dos indígenas. Em decorrência dessa imposição, a língua nativa foi ofuscada, tornando-se sem prestígio dentro do próprio território nacional, pois a língua utilizada na época era o latim. Nesse aspecto, conforme Casagrande (2005, p. 91),

[...] em meio à evangelização e aos ensinamentos da doutrina cristã, os padres jesuítas tinham o hábito de selecionar os “melhores” alunos a fim de ensinar-lhes o latim, a língua de grande prestígio na comunidade europeia,

principalmente pelo fato de ser a língua falada pelas classes mais abastadas, quais sejam: a nobreza e o clero.

Por efeito doutrinário da colonização, catequização e ensino no Brasil Colônia, entendemos que houve uma imposição da matriz linguística portuguesa, esta em sua singularidade exercida pela igreja católica, visto que muitos outros sujeitos do processo de exploração em terras brasileiras eram oriundos de outras matrizes linguísticas como o espanhol, mouros, etc.

Um mosaico linguístico se constitui em choque ao se levar em consideração os ensinamentos padronizados para uso da língua culta nos aldeamentos e aqueles ensinamentos da língua destinados aos filhos dos grandes senhores donatários. Os nativos, ao serem desvalorizados também por sua língua materna, eram alocados em grupos de diferentes troncos linguísticos, o que dificultava os mecanismos de ensino e aprendizagem pelos missionários. Dentro desse contexto, eram aplicadas as regras da norma culta do latim, com efeito doutrinário, alienador, dizimador dentre outros.

Tendo como base o pano de fundo da colonização do Brasil, que perdurou no modelo educacional por muitos anos, foi com a expulsão dos padres jesuítas que ocorreu uma possível quebra do modelo educacional, não sendo mais obrigatório o uso do Latim no país (o uso do Latim persistiu nas igrejas e na escola dos senhores de engenhos). Dessa forma, o ensino da língua nacional foi oficializado no período Pombalino (1750 a 1777), ou seja, o ensino da Língua Portuguesa foi oficializado, sendo proibida qualquer outra língua dentro das escolas. Ademais,

[...] após a expulsão dos jesuítas, os bens dos padres foram confiscados, muitos livros e manuscritos importantes foram destruídos. Segundo alguns historiadores, de início o desmantelamento da estrutura educacional montada pela Companhia de Jesus foi prejudicial, porque, de imediato, não se substituiu o ensino regular por outra organização escolar, enquanto os índios, entregues à sua própria sorte, abandonaram as missões. Várias medidas antecederam as primeiras providências mais efetivas, levadas a efeito só a partir de 1772, quando teria sido implantado o ensino público oficial. De acordo com a historiografia tradicional, o marquês de Pombal não conseguiu de imediato introduzir as inovações de sua reforma no Brasil, após ter desmantelado a estrutura jesuítica, o que teria provocado retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro (ARANHA, pp.191-192, 2006).

Com o transcorrer dos anos (e séculos), pode-se dizer que o LD foi se consolidando apenas nos meados de 1930, pois, conforme Guy de Holanda (1957, p. 105 apud FREITAG, COSTA & MOTTA, 1997), “o livro é um resultado da Revolução de 30, juntamente com a desvalorização da nossa moeda e o aumento dos livros importados”. Nesse período,

[...] a educação interessava apenas a poucos elementos da classe dirigente e, ainda assim, como ornamento e erudição. Com o tempo, a educação atendia a um segmento novo, o da pequena burguesia urbana que aspirava à ascensão social. Diz Fernando de Azevedo (apud RIBEIRO, p.24, 2001): ‘entre as três instituições sociais que mais serviram de canais de ascensão, a família patriarcal, a igreja e a escola, estas duas últimas, que constituíram um contrapeso à influência da casa-grande, estavam praticamente nas mãos da Companhia de Jesus; quase toda a mocidade, de brancos e mestiços, tinha de passar pelo molde do ensino jesuítico, manipulado pelos padres, em seus colégios e seminários, segundo os princípios da famosa ordenação escolar, e distribuída para as funções eclesiásticas, a magistratura e as letras (ARANHA, 2006, pp.164-165).

Os novos tempos republicanos trazem uma luta pela organização escolar com todos seus ranços advindos, principalmente, do período imperial brasileiro. O projeto político republicano visava implantar a educação escolarizada, na oferta do ensino para todos. Este projeto, envolto na concepção positivista do século XIX, influenciou o currículo acadêmico e o ensino em todas suas esferas.

Vale ressaltar que mesmo os positivistas não tinham opinião unânime sobre o tipo de educação que desejavam implementar. A partir de 1930, a educação recebeu maior atenção, tanto pelos movimentos dos educadores quanto pelas iniciativas governamentais. As reformas educacionais no Brasil refletiram as ideias que prevaleciam no poder central (LOMBARDI, SAVIANI & SANFELICE, 2008).

A crise no setor exportador do café, agravada pela crise da Bolsa de Nova York de 1929, um período tenso de transição do modelo econômico que se desdobra em todos os outros setores da sociedade civil, tem sua influência também no ensino, de forma que este passa a ser encarado como ponto de inserção social. Assim sendo, a educação inicia uma ocupação de lugar/espaço no debate organizacional do país.

O Movimento da Escola Nova influenciou e se constituiu no Manifesto dos Pioneiros da Educação. Esse movimento em defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, impulsionou a promulgação da Constituição de 1934, em que se estabelecia a necessidade de um Plano Nacional de Educação e a proposição de inúmeras reformas educacionais no período (LOMBARDI, SAVIANI & SANFELICE, 2008).

Em 1938, foi criada a Legislação do LD pelo Decreto-Lei 1006, ou seja, começou a haver uma preocupação em nível oficial. O livro, nesse contexto, era visto como uma ferramenta da educação política e ideológica (ROMANATTO, 2009). No entanto, esse decreto tinha mais a função de controle político-ideológico do que uma finalidade didática (FREITAG et al., 1989).

O LD, desde a década de 70 e, principalmente, a de 80, era visto “como uma tecnologia pouco adequada a processos efetivos de aprendizado; como resultado de interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização; e identificado aos efeitos de controle que exerce sobre a ação docente e sobre o currículo” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 45).

Alguns termos dados ao LD evidenciam sua categorização como instrumento didático, dentre eles: Manual Escolar, Manual de Texto, Material Didático, Livro Escolar ou Obras de Referências. Os manuais recebem esse termo na medida em que “apresentam a proposta de, a um só tempo, introduzir um tema e sumará-lo” (BUFREM, SCHMIDT & GARCIA, 2006, p. 124). Vale ressaltar que todos esses termos são destinados para fins educativos.

As autoras acrescentam que o LD é “um material ao mesmo tempo intenso, por sua aplicação em sala de aula, e frágil, pois exige uma renovação constante, ficando no mercado por no máximo quatro a cinco anos a cada versão editada”. Nesse caso, percebe-se que houve adaptações a fim de que os saberes fornecidos pelo material propusessem métodos e atividades mais reflexivas para promover um ensino significativo e contextualizado, pois o LD é um dos mediadores do conhecimento.

De acordo com Lopes (2007, p. 208), o livro didático é “uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores que configuram concepções de conhecimentos, de valores, identidades e visões de mundo”. Já Gérard e Roegiers (1998, p.19), o definem como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”. Ele pode ser visto também como “uma obra escrita (ou organizada, como acontece tantas vezes) com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática, o que a torna, em geral, anômala em outras situações” (MOLINA, 1987, p. 10).

Desse modo, podemos afirmar que o LD é “um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167), e, que é “como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (STRAY, 1993).

Nessa concepção, percebe-se que os conceitos e a aplicação do LD no ensino preconizam tanto os interesses econômicos como educacionais, pois as editoras

comercializam seus materiais para atender às exigências do mercado e das leis que apuraram a qualidade da elaboração dos LD. No que diz respeito ao papel que o livro didático desempenha no cenário educacional, pode-se dizer que há um controle nas práticas pedagógicas e nos currículos. No entanto, não podemos esquecer que o livro sozinho é estático e que o protagonista na mediação da aprendizagem deveria ser o professor.

Embates como, para quem e como o livro deveria ser consumido foram debatido no século XIX, pois até esse período o livro era de uso exclusivo do professor, centrava-se apenas nas normas desse profissional. Com o passar dos anos, foi notado que os alunos também tinham a necessidade de ter acesso ao livro e, com isso, eles passaram a ser consumidores desse produto também. A partir dessa mudança, as editoras tiveram que aprimorar a linguagem dos LD, lançando livros de leitura e de lições (BITTENCOURT, 2004).

Como o LD passou a ser direcionado também para os alunos, houve a necessidade de reformular suas propostas, especialmente a estrutura visual das atividades, pois, de acordo com Bezerra (2001, p. 33), “o feitio que têm os livros didáticos (com textos, vocabulários, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu no fim dos anos 60, vindo a se consolidar na década de 70 [...]”.

Durante a Segunda metade do século XIX, a sociedade brasileira e o ensino passaram por transformações nos campos políticos, sociais e no processo de escolarização. Nesse período, apesar dos conflitos e desigualdades sociais e econômicas, como postula Gomes (2004, p. 219),

[...] estudos atuais de história da educação indicam que a descentralização político-administrativa (existente até hoje) não impediu o desenvolvimento de nosso *processo de escolarização*, isto é, a formação de uma rede de instituições responsável pela educação que teve a escola como seu núcleo. É claro que esse processo permaneceu e ainda permanece longe de níveis exemplares, sendo nossa cidadania educacional uma conquista a ser realizada. Políticos e intelectuais interessados em educação enfrentaram, desde o século XIX, a descontinuidade das iniciativas e a falta de recursos compatíveis com a imensidão da tarefa.

A escola não pode ser entendida unicamente como célula produtiva do capital, ainda que dele não se possa desvincular. O contexto em que as políticas educacionais são produzidas possibilita explicitar os fundamentos e os desafios de se impor novos olhares e de abrir novos caminhos para o entendimento da condição do sujeito aprendiz.

Nessa conjuntura, são produzidos no Brasil os primeiros LD, com alto custo, e traduções dos livros importados, porém foram destinados apenas às escolas de elite. Como os livros eram importados, seguiam completamente os ideais europeus e americanos. Vale mencionar que as editoras não tinham uma preocupação de adequar as linguagens de acordo com as fases de desenvolvimento e faixa etária dos destinatários.

De acordo com Choppin (2004), foi apenas no final dos anos 1980 que o LD deixou de ser considerado como um texto em que as ilustrações serviam como acessórios e decoração. Após os anos 80, houve uma articulação semântica que une o texto e a imagem nos LD. Vale destacar que a relação semântica, nesse período, era bem restrita ao longo da organização do material. Nesse sentido, o pesquisador menciona que

a organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segundo uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações (CHOPPIN, 2004, p. 559).

Desse modo, percebe-se uma evolução tanto estrutural como linguística na seleção dos conteúdos. Assim, tanto a parte escrita como as ilustrações ganharam destaque na organização de um livro, as imagens passaram a ser vistas com menos caráter decorativo e mais ilustrativo, no sentido de apoiar e complementar o conteúdo textual (COUTINHO & FREIRE, 2006).

A partir dessas relações comunicativas visuais, como imagem, texto, formas e cores, houve uma necessidade de compreender o papel que essa forma de comunicação tem na mediação do LD. Desse modo, auxilia a prática docente, tornando-se uma ferramenta pedagógica de mediação pedagógica de ensino e aprendizagem em contextos de formação (VYGOTSKY, 2002).

Ao se transcorrerem os anos, o LD acompanhou o desenvolvimento do processo de escolarização do Brasil, assumindo um papel primordial na educação tanto como ferramenta de trabalho do professor quanto, em alguns dos casos, como o único objeto cultural e didático a que a criança tem acesso (ROMANATTO, 2009). Em relação a sua função, Carneiro e Santos (2005, p. 206) evidenciam que,

[...] o livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a

função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo a repetições ou imitações do real. Entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar convenientes e necessárias.

Nesse sentido, Geraldí (1987, p. 5) afirma que “todo livro presta-se a ser utilizado para fins didáticos [...] Isto não significa, entretanto, que qualquer livro utilizado para fins didáticos possa ser considerado como um livro didático.” Lajolo (1996, p. 4) esclarece que o livro para ser considerado didático é necessário que o seu uso seja de “forma sistemática no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano”.

Nessa perspectiva, é necessária uma mediação do professor no uso do LD, pois os LD, por si só, não conseguem e nem garantem a aprendizagem, é sempre necessário um diagnóstico, um planejamento, uma intervenção, uma prática pedagógica e um uso adequado destes materiais. Desse modo, no processo ensino-aprendizagem, o uso do LD não é o único recurso pedagógico para desenvolver as competências discursivas.

No desenvolvimento da prática, acontece a relação cognitiva e pedagógica, sendo que se faz necessária a percepção pelo educador do LD como mediador da aprendizagem, dentro das concepções das linguagens, de modo que este material deve propor atividades que permitam o acesso à informação e à construção do conhecimento de forma significativa.

Esse recurso didático teve um ponto crucial na questão da mudança da qualidade: a implantação do PNLD para estabelecer os critérios avaliativos, pedagógicos e metodológicos, distribuindo livros gratuitos para a rede de ensino público no país. Será essa questão da mudança da qualidade nos LD a partir da implantação do PNLD e todos os seus desdobramentos o objeto de discussão do próximo item deste estudo.

1.3 POLÍTICAS NACIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO

As primeiras estratégias de divulgação e distribuição do LD ocorreram em 1937, pelo Estado Novo, quando foi criado o Instituto Nacional de Livro - INL - a fim de fornecer uma maior legitimidade ao LD nacional e aumentar a sua produção. Esse órgão era voltado à legislação da formulação e elaboração de livros no campo editorial com o intuito de viabilizar a produção e melhoria, nos aspectos estruturais e preços, dos livros publicados.

Em posição hierárquica, abaixo desse órgão havia outros, subordinados, que se preocupavam em organizar atividades com o LD, promover convênios e garantir a distribuição dele. Por meio do Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938, os LD foram conceituados da seguinte forma,

[...] compêndios que expõem total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980 apud FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 13).

Desse modo, para os efeitos da presente Lei, são considerados como LD apenas os compêndios e os livros de leitura de classe. Com a justificativa de analisar e sugerir os LD, além de estimular a produção de mais livros, cria-se a Comissão Nacional de Livro Didático (CNLD), constituída por 7 membros que atuavam por indicação da presidência vigente no Estado Novo que funcionou sob regime autoritário e nacionalista, com fortes pretensões de manter a visão política de quem estava no poder. A CNLD foi instituída através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 com a pretensão de estabelecer a primeira política para legislar e controlar a produção e circulação dos LD no Brasil.

A partir dessa criação, percebem-se alguns critérios avaliativos para a elaboração de LD sendo mais específicos e evidentes nas leis, visto que, antes da CNLD, os livros para o ensino primário eram controlados pelos estados, de modo descentralizado (FIGUEIRAS, 2013). As cartilhas e livros de leitura eram avaliados pelas Diretorias de Instrução Pública dos estados. Apenas em 1938, a avaliação dos manuais foi centralizada pelo governo federal, contudo muitos estados mantiveram suas avaliações, que eram voltadas mais para os aspectos ideológicos e estruturais do que pedagógicos (BITTENCOURT, 1990, GONÇALVES, 2005).

Mesmo com a criação do CNLD, nota-se que não houve avanços nos aspectos avaliativos do LD, pois os interesses do poder ainda eram explícitos. Nesse contexto, “os livros didáticos eram analisados por um relator e dois revisores. Posteriormente, o livro recebia parecer da seção de redação. Os pareceres passavam, por fim, por sessão plenária da CNLD que ratificava a decisão dos pareceristas” (FILGUEIRAS, 2013, p. 166). De acordo com autora, podemos constatar que os conteúdos dos LD não podiam ir contra:

- a) A ideologia, a defesa do Estado nacional, identidade nacional, questões religiosas e as tradições brasileiras;
- b) As questões pedagógicas, metodológicas e conceituais - relacionadas às áreas do conhecimento -, de linguagem, além de questões gráficas e do mercado (FILGUEIRAS, 2013).

Caso houvesse conteúdos que iriam divergir desses critérios, os LD eram vetados. O capítulo 4 do Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938, art. 20, prevê o que não poderá ser autorizado para o uso do LD, ou seja, aquilo

- que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- que contenha, de modo explícito, ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa; (BRASIL, 1938).

Dessa forma, parecia bastante claro que a CNLD não tinha preocupações puramente pedagógicas ou anseios de melhorias para a educação nacional, o foco era mais relacionado a questões ideológicas da época e o aumento da produtividade desse produto, ou seja, a estrutura do LD não poderia divergir dos ideais políticos, econômicos, religiosos e ideológicos da classe dominante.

Já os critérios pedagógicos pretendiam “padronizar os conteúdos e métodos dos livros didáticos ao exigir que seguissem as normas didáticas oficialmente adotadas - os programas de ensino e as instruções metodológicas”, com intuito de apenas “uniformizar a linguagem dos livros didáticos segundo a nova ortografia oficial” (FILGUEIRAS, 2013, p. 168).

Os LD eram analisados por meio de um roteiro avaliativo conhecido como ficha de julgamento⁶ para atribuir notas aos materiais indicados pelo MEC, segundo as orientações pedagógicas. Eram avaliados os “aspectos gráficos, de questões de linguagem (seguir a ortografia oficial e linguagem de acordo com o nível intelectual dos alunos, diferente para cada série), de conteúdos e metodologia” (FILGUEIRA, 2013, 173). A ficha de julgamento era composta pelas seguintes partes:

Formato – Dimensões (altura, largura e grossura).

Material – Capa (resistência, gosto); Papel (cor, qualidade); Tinta (cor, qualidade).

Feição Gráfica – Composição (Tipo e corpo, variedade, entrelinhas, comprimento, correção); Paginação (facilidade de leitura, distribuição das gravuras); Impressão (da capa, do texto e das legendas, das gravuras).

Valor Didático – Noções científicas (exatidão, ajustamento ao programa de ensino, método de exposição, propriedade dos exemplos, emprego de citações, uso de termos técnicos); Linguagem (correção geral, clareza, concisão, propriedade em relação à matéria, propriedade em relação ao grau de ensino, propriedade em relação ao nível intelectual correspondente à série ou à classe); Gravura (variedade, propriedade, exatidão, ajustamento ao texto, precisão das legendas) (FILGUEIRA, 2013, 173).

Esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática (FREITAG et al., 1989). A intencionalidade era mais direcionada aos aspectos estruturais e visuais tendo os conteúdos controlados pelo poder. Diante disso,

[...] será o próprio ministro Clemente Mariani que em outubro de 1947 solicita um parecer jurídico a respeito da legalidade ou não da Comissão Nacional do Livro Didático, fortalecida com essa legislação de 1945. A Comissão, no entanto, persiste, com seus plenos poderes, sem que sejam resolvidos os vários impasses decorrentes da centralização do poder, do risco de censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionadas com o livro didático. (BOMÉNY,1984, p. 49 apud FREITAG, COSTA & MOTTA, 1997, p. 14).

No decorrer do regime militar, em busca de uma política de implementação definitiva para o LD, cria-se o acordo entre Brasil e os Estados Unidos. A Comissão instalaria também bibliotecas e ofereceria um curso para instrutores e educadores. Naquele momento, críticos engajados questionavam que a ajuda oferecida pelo governo americano ao brasileiro não era gratuita, mas sim, uma forma de manipulação do mercado dos livros.

⁶ Localizada no CPDOC/FGV apud Filgueiras, 2013.

Segundo Oliveira, “dos impedimentos estabelecidos pela CNLD para a utilização do livro didático, onze estavam relacionados à questão político-ideológica e apenas cinco diziam respeito à didática propriamente dita [...]” (WITZEL, 2002, p. 18).

A Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), por sua vez, instituiu-se por meio do decreto nº 58.355, de 04/10/1966 e foi resultante de um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Voltado para a coordenação de ações relacionadas à produção, edição e distribuição do LD, o acordo possibilitou ao MEC a distribuição de 51 milhões de livros gratuitos no decorrer de três anos. Deixando de existir a COLTED em 1971, as responsabilidades sobre o LD ficaram a cargo do Instituto do Livro Didático (INL), criado anteriormente em 21 de dezembro de 1937.

Seguida dessa mudança, o Decreto 68.728, de 08/06/71 passou a vigorar com a criação do Programa do Livro Didático ou PLD. Vale ressaltar que, no cenário das políticas nacionais de LD no Brasil, as recomendações eram influenciadas pela UNESCO e pelas organizações e conferências interamericanas de Educação.

A partir de 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), instituída em 1968, é alterada e assume o PLD, responsabilidade do INL. Cumpre mencionar que não havia preocupações no sentido de adaptar o livro às diferentes realidades em que ele seria utilizado, porém em 1980, com as diretrizes do Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (PLIDEF), surge a real preocupação com o público dos LD.

O PLIDEF tinha como objetivos centrais: “a distribuição de exemplares gratuitos para alunos considerados carentes pelas SECs e o barateamento do preço dos livros nas livrarias para o atendimento do público escolar em geral” (VAHL et al., 2014, 91). A criação desse programa veio para melhorar a distribuições do LD, porém a quantidade não era sinônima de qualidade.

Segundo Vahl *et al.* (2014, p. 108), o processo de avaliação, nesse período, era feito por meio de dois momentos: “o primeiro foi desenvolvido para avaliar cartilhas, pré-livros, livros de leitura intermediária e livros do 1º ano” e o segundo “para avaliar os livros didáticos do 2º ao 8º ano”. Os critérios avaliativos, nessa conjuntura, eram:

- produção editorial (ficha catalográfica, prefácio e sumário);
- produção gráfica (corpo da letra, formato, ilustração, acabamento e papel);
- produção didática (objetivos de ensino, texto, recursos completos, recursos auxiliares e coerência metodológica);

- manual do professor (produção gráfica, produção metodológica, sugestões de atividades, conteúdo e recursos auxiliares) (MEC/INL. Programa Nacional do Livro Didático. 1973 apud VAHL et al, 2014, p. 108).

Concernentes aos critérios antes do PLIDEF, ainda há uma grande preocupação com os aspectos visuais do material, porém começa-se a ser considerada com mais especificidades a proposta pedagógica e metodológica tanto no material do aluno como o no do professor.

Em 1985, o PLIDEF dá lugar ao atual PNLD, com o decreto nº 91.542, de 19/8/85. O novo programa institui alterações importantes, especialmente nos seguintes pontos (FNDE, 2008; CASSIANO, 2004):

- Garantia do critério de escolha do livro pelos professores;
- Reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável;
- Aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias;
- Aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas.

A partir dos pontos elencados, nota-se um avanço nos programas nacionais de LD, sugerindo que o professor seja inserido no processo de escolha e a necessidade de criar critérios mais rigorosos para que o material fosse estruturado. Os critérios ainda eram os mesmos que os do PLIDEF, a diferença consistia apenas na inserção do professor no processo de escolha.

O processo de seleção do LD é um tanto complexo e exige muito do professor, pois, de acordo com Paula (2001, p.1), "ocorreu uma acentuada profissionalização na indústria editorial e um enorme crescimento na produção de livros didáticos que, na verdade se relaciona com o aumento de seu mercado consumidor". Diante do aumento significativo da produção de LD, o professor passa a ter mais opções e, conseqüentemente, mais trabalho para selecionar um material que seja de fato relevante e adequado para o contexto em que estão inseridos os seus alunos.

No que tange a qualidade física do LD houve uma mudança, permanecendo o durável. O livro descartável era feito para ser usado apenas por um ano e com papel de baixa qualidade, por isso foi eliminado. Já o durável era confeccionado com mais qualidade. Na atualidade, os livros podem ser consumíveis e não consumíveis. A diferença é que os consumíveis permitem aos alunos a utilização em sua totalidade, ou seja, poder escrever no próprio material. Já nos não consumíveis, os alunos não podem escrever e ambos duram apenas por três anos nas redes de ensino público.

Ocorreu também uma ampliação das distribuições do LD, pois anteriormente apenas os anos iniciais eram contemplados. O PNLD surgiu após a implantação de diversas políticas para tratar das questões relacionadas ao LD e, identificadas as limitações destas, buscou-se a implementação de uma estratégia que vislumbrasse melhores condições de ensino e aprendizagem, sem pretensões de cunho político-ideológico, mas com preocupação em possibilitar a utilização de um material didático de qualidade para as escolas brasileiras.

O PNLD foi executado na década de 80 e apresentou como pretensão principal a melhoria da Educação Básica por meio dos processos de avaliação, escolha e distribuição de material didático. Apesar da implementação ter sido realizada na década de 80, apenas na década de 90 a avaliação do LD começa a se concretizar e ser mais rigorosa.

Dessa forma, o material didático era submetido a um processo de análise e avaliação, levando-se em conta, 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 profissional. Esses aspectos de análise são os que prevalecem na atualidade, sendo destacados mais adiante com a elaboração dos Guias. Conforme afirma Munakata (1999, p. 593),

[...] A partir de 1996, o Governo Federal, por intermédio de uma equipe formada pelo Ministério da Educação, passou a avaliar os livros didáticos, ao menos aqueles encaminhados pelas editoras. Isso acabaria por constituir um novo grupo de leitores – o dos avaliadores –, reduzidíssimo em número, mas altamente poderoso, na medida em que é capaz de influir sobre a aquisição, pelo governo, de livros didáticos, numa operação comercial que envolve dezenas de milhões de exemplares. Como esse seletivo grupo lê o livro didático? Cabe também indagar se as editoras redefiniram – e como – as estratégias para tentar assegurar que seus produtos sejam aprovados por esses leitores.

Nessa época, muitas críticas foram feitas pelos docentes e editoras. Para as editoras houve o prejuízo de ter obras bem vendidas sendo descartadas e os professores,

por sua vez, foram destituídos do poder de escolher obras relevantes para a prática pedagógica, por não constarem no Guia do MEC.

A fim de deixar claro o modo de funcionamento do PNLD, o FNDE ressalta que o programa faz a aquisição e distribuição das obras para os alunos do ensino fundamental e médio do ensino regular ou EJA (Educação de Jovens e adultos), seguindo os seguintes passos:

- **1º- adesão**, que se caracteriza como o momento em que os sistemas de ensino do município expressam o desejo de participar do programa, conforme as regras do MEC;
- **2º observação dos editais** que deixam claras as regras para a inscrição do LD e são divulgados no Diário Oficial da União e no portal do FNDE;
- **3º inscrição das editoras**, os editais estipulam prazos para que estas se habilitem;
- **4º triagem/avaliação** que constata se as obras correspondem às exigências do edital e viabiliza a produção de resenhas dos livros aprovados, tais resenhas são incorporadas ao guia de livros didáticos;
- **5º produção do guia do livro didático**, que é enviado às escolas e orienta a escola dos livros por parte dos docentes;
- **6º escolha**, sendo realizada pelo corpo docente e diretores que analisam e decidem que livros vão adotar;
- **7º o pedido**, que se caracteriza pela efetivação da escolha on-line no site do FNDE;
- **8º a aquisição** do material escolhido, que se efetiva entre o FNDE e as editoras;
- **9º a produção** que ocorre ao final da negociação, quando são informadas à editora as quantidades e os locais de entrega dos materiais (BRASIL, 2014).

A partir da produção, segue-se a **análise de qualidade física**, realizada pelo IPT (Instituto de Pesquisas Tecnológicas) que volta a atenção para a qualidade física dos livros de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e ISO. Logo depois, é realizada a **distribuição** dos livros, através de um contrato dos Correios com o FNDE e acompanhada por técnicos do FNDE e secretarias estaduais de educação. Após todo esse procedimento, finalmente ocorre o **recebimento** do LD, que chega às unidades de ensino entre o mês de outubro do ano anterior ao que o livro será utilizado e o início do ano letivo.

A partir dessas etapas de funcionamento, a Figura 2 demonstra a aplicação do PNLD de forma evolutiva, em nível nacional, a quantidade de alunos e escolas beneficiadas, o investimento e a prioridade de atendimento em cada ano.

Figura 2: Evolução do PNLD no Ensino Fundamental.

Ano de aquisição	Ano do PNLD (Ano letivo)	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Físico	Investimento*	Atendimento
2003	PNLD 2004	31.911.098	149.968	116.030.521	582.827.171,38	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2004	PNLD 2005	30.837.947	149.968	111.189.126	619.247.203,00	Atendimento para todos os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª série
2005	PNLD 2006	29.864.445	147.407	44.245.296	316.434.307,57	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª série
2006	PNLD 2007	28.591.571	144.943	102.521.965	563.725.709,98	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2007	PNLD 2008	31.140.144	139.839	110.241.724	661.411.920,87	Atendimento para todos os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª série
2008	PNLD 2009	29.158.208	136.781	60.542.242	405.568.003,49	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª série
2009	PNLD 2010	28.968.104	134.791	103.581.176	591.408.143,68	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2010	PNLD 2011	29.445.304	129.763	118.891.723	893.003.499,76	Atendimento para todos os alunos de 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série), do 1º ano e reposição para os de 2º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
2011	PNLD 2012	28.105.230	124.285	70.690.142	443.471.524,28	Reposição para os alunos do 2º ao 9º ano e integral para os do 1º ano.
2012	PNLD 2013	24.304.067	74.360	91.785.372	721.228.741,00	Atendimento para todos os alunos de 1º ao 5º ano e reposição para os de 6º ao 9º ano.

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

Essa evolução mostra que há uma variação entre os anos no que diz respeito aos alunos e as escolas beneficiadas. Essa diferença pode ter sido contemplada pela reposição que se alterna nos anos de atendimentos. Percebe-se que o quantitativo da distribuição dos livros foi diminuindo ao longo dos anos, porém o investimento do produto não obteve uma decaída significativa.

Diante dessa figura, podemos nos indagar: foram os alunos que diminuíram ou a quantidade de livros ofertada? A distribuição de livros está realmente atendendo a todos os discentes? Reflete-se, nesse caso, que são inúmeros os interesses em torno da distribuição dos LD paralelos aos dos critérios avaliativos, implicando a sua oferta e utilização pelos professores e alunos. Nesse aspecto, o Quadro 1 sintetiza a trajetória das políticas nacionais de LD na forma cronológica e os marcos de cada ano que influenciaram a evolução da seleção dos LD.

Quadro 1: Trajetória histórica das políticas educacionais do Livro Didático.

1938	Instituição, pelo Ministério da Educação, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelece condições para a produção, importação e utilização do livro didático.
1971	O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Plidef, ao assumir as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até então sob a responsabilidade da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted).
1976	A Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução dos programas do livro didático.
1983	Criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que passa a incorporar o Plid.ef
1985	Instituição do PNLD, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef).
1993	Instituição, pelo Ministério da Educação, de comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação.
1966	Criação da Colted, com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.
1994	Publicação do documento Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos.
1996	Início do processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos (PNLD/1997).
1997	Extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e transferência da execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
1999	Nomeação da Comissão Técnica por meio de Portaria Ministerial.
2001	Primeira Avaliação dos dicionários distribuídos aos alunos do Ensino Fundamental.
2002	O MEC realiza a avaliação dos livros didáticos em parceria com as universidades.

Fonte: BRASIL, 2004

Tendo como base os marcos históricos elencados, percebe-se que, ao longo das últimas décadas, a educação no Brasil tem passado por significativas transformações e reformas curriculares que vêm com reformulações das propostas de ensino. Diante de tais acontecimentos, o LD não pode ficar à mercê dessas transformações, mas precisa adequar-se às mudanças, e o PNLD deve estar a serviço da seleção de livros didáticos que correspondam aos desenhos curriculares em voga a fim de impulsionar novas práticas pedagógicas e contribuir para os avanços da educação como um todo.

Nesse movimento de constantes adaptações, naturalmente, o PNLD também sofreu mutações no decorrer do tempo. O PNLD priorizou a princípio, o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil e garantindo a distribuição gratuita dos livros. O programa disponibilizava os livros das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, que seriam estudadas durante o ano letivo. Para os estudantes do primeiro ano era distribuída uma cartilha de alfabetização.

O processo de escolha do LD realizado pelo FNDE criou uma rede de negociações envolvendo interesses editoriais que, na busca do sucesso em vendas, elabora as obras tentando aderir às propostas de reformulação educacional, que são frequentes, já que existe uma fluidez muito grande no que diz respeito aos conhecimentos teóricos e necessariamente, os livros precisam adaptar-se. No momento

atual, a síntese da avaliação dos livros e as coleções distribuídas pelo MEC são apresentadas no Guia do Livro Didático (GLD), distribuído para as unidades de ensino e também disponível para acessos *on-line*.

A seleção dos LD é realizada por professores, escolas públicas do país, orientados pelo GLD e esse material é utilizado no decorrer de três anos consecutivos, sendo assim, substituídos pelo PNLD do ano seguinte. No procedimento de escolha do material, são selecionadas duas opções de LD por disciplina e, caso a primeira não seja facilmente negociada com os editores e detentores dos direitos autorais, a segunda opção prevalecerá. Dessa forma, os docentes de uma mesma disciplina devem negociar entre si até chegarem a um ponto comum, pois o livro selecionado será utilizado por toda a escola.

Como critérios para eliminação no processo de seleção dos LD são observados o caráter ideológico e discriminatório, desatualização, incorreções e incoerências no que tange a conceitos e métodos. A partir desses critérios, o PNLD faz a indicação das obras recomendadas, disponibilizadas ao professor através do GLD, que para auxiliar na escolha por parte do docente, apresenta as resenhas e as avaliações referentes a esses livros.

O GLD é um material composto por resenhas de obras avaliadas e recomendadas pelo PNLD e com orientações de concepções teóricas e princípios políticos-pedagógicos adotados na atualidade. O GLD é disponibilizado pelo MEC e “produzido por um sujeito histórico, que detém autoridade e representa o poder no seu papel sociopolítico” (BORGES, 2003, p. 3). A relação de interesse e predominância de poderes está implicada na sua organização.

De acordo com Rangel (2005, p. 18), esse manual pretende garantir “que o LD disponível para a escola pública contribua efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental”. A partir dessa perspectiva, foi elaborado o GLD, em 2008, sendo direcionado para a escolha do LD, em que os anos foram se alternando para contemplar todas as etapas de ensino, ou seja, em um ano é direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental e no outro, aos finais e ao ensino médio.

Considerando o quão lucrativo é o mercado editorial e associando tal fato ao sistema capitalista que determina as condições de produção do LD, é significativo ressaltar que algumas pesquisas relatam constantes escolhas tendenciosas e que privilegiam certas editoras em detrimento de outras. Nessas situações, por exemplo,

papel do professor na escolha fica relegado e sua participação é neutralizada. Então, nota-se que este processo envolve aspectos de diferentes instâncias que apresentam problemas a serem sanados.

Nesse contexto, conforme preconiza o PNLD, o LD deve ser escolhido pelo próprio docente, que, por meio do seu conhecimento e orientações curriculares, decide qual é o mais significativo para a sua prática pedagógica. Para assumir esta autonomia, o docente precisa manter-se informado acerca dos avanços relacionados ao seu objeto de estudo a fim de que tenha condições de realizar análises críticas e reflexivas sobre o material que lhe é apresentado para a escolha, pois esta seleção não pode se dar de modo aleatório, já que para selecionar um LD, o professor necessita considerar alguns critérios específicos, como:

[...] ideologias intrínsecas, adequação curricular, grau de dificuldade dos textos e exercícios, adequação ao nível de desenvolvimento dos alunos, contextualização da realidade próxima ao aluno, metodologia – tipos de aprendizagem trabalhada (apropriação formal, assimilação, construção) –, ausência de erros conceituais e atualização dos conteúdos, critérios plásticos como estética, diagramação, papel e cores, entre outros (MARTINS, SALES & SOUZA, 2009, p.10).

Nesse sentido, a postura que o professor deve assumir ao ter a responsabilidade de selecionar o LD, é uma postura de pesquisador, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), o professor pesquisador é aquele que “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais”. Nessa perspectiva, os docentes da rede pública de ensino passam a ter escolhas mais rígidas de autores, editoras e LD que serão utilizadas nas instituições de ensino por meio das recomendações do GLD.

Dentre os Guias elaborados, a pesquisa centra-se apenas no que se referente aos LDP, direcionados para os anos finais do Ensino Fundamental. No Guia de 2008, contém que o “livro é o domínio por excelência da escrita [...] é por meio dele que temos acesso privilegiado à cultura letrada” (BRASIL, 2007, p. 12). Tomando como base essa conceituação, observa-se que são as inúmeras especificidades avaliativas que rodeiam a elaboração de LD para promover um ensino crítico-reflexivo.

Reitera-se ainda que “[...] ler e escrever são competências básicas, tanto para a conquista progressiva da autonomia nos estudos quanto para o sucesso escolar” (BRASIL, 2007, p. 13). Competências básicas que as obras devem enfatizar em toda a sua estruturação.

Os Guias seguem praticamente as mesmas orientações e princípios com prefácio, roteiro para escolha do LD, ficha de avaliação e as resenhas das obras aprovadas, sendo apenas ampliados ao longo dos anos. As resenhas das obras seguem os seguintes critérios avaliativos relativos à natureza do material textual, ao trabalho com o texto, ao trabalho com a linguagem oral, ao manual do professor e aos aspectos gráfico-editoriais. Os princípios gerais para a elaboração dos critérios são “relacionados aos objetivos oficialmente estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”, referente “aos quatro grandes conteúdos curriculares básicos da área – leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2007, p. 11).

O trabalho relativo à natureza do material textual vem a ser “o conjunto de textos que uma coleção oferece para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa” e “contribuindo para a formação do aluno como leitor proficiente, inclusive como leitor literário” (BRASIL, 2013, p. 10). Nesse caso, para que um LD seja aprovado, é necessário que promova textos para tornar o aluno um leitor ativo. No segundo requisito, voltado para o trabalho com texto, são evidenciadas a forma de como as atividades desenvolvem a leitura e a produção de textos escritos. As atividades devem

[...] encarar a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada; respeitar as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários; desenvolver estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (BRASIL, 2013, p. 10).

Percebe-se que os LD precisam fornecer textos em diferentes aspectos da língua falada e escrita. As propostas de produção escrita devem frisar a formação do produtor de textos, considerando a escrita como uma prática socialmente situada, vista como processo de (re)escrita e planejamento, como uma exploração de gêneros para desenvolver a proficiência dos educandos (BRASIL, 2013).

No trabalho com a oralidade, as coleções devem criar situações de interações verbais recorrendo a “estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos; a valorização e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas” (BRASIL, 2013, p. 12). Esse tópico exige que as obras propiciem recursos relacionados à linguagem oral articulada com as situações formais e informais.

Os conhecimentos linguísticos devem conduzir o aluno a refletir sobre o uso da língua em que os conteúdos e as atividades abordem as diferentes situações linguísticas articulando-as com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral. Nesse processo, as variedades regionais e sociais devem ser respeitadas (BRASIL, 2013, p. 12). O Manual do Professor deve “constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção pelo professor tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo pelo aluno” (BRASIL, 2013, p. 12). O Guia alerta que o manual não pode ser uma cópia do Livro do Aluno, e sim

- Explicitar com clareza os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica;
- Descrever com precisão e funcionalidade a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários;
- Apresentar subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e a adaptação das propostas que figuram no(s) Livro(s) do Aluno;
- Propor formas de articulação entre as propostas e as atividades do livro didático e os demais materiais didáticos distribuídos por programas oficiais, como o PNLD Dicionários, o PNLD dos Materiais Complementares e o PNBE;
- Fornecer subsídios para a atualização e a formação do professor, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros (BRASIL, 2013, p.13).

Os pré-requisitos elencados para que um livro seja aprovado nos revelam que são inúmeros os fatores que englobam a articulação dos saberes linguísticos de uma obra. Além de proporcionar o conhecimento linguístico para o aluno, o LD deve conter também um manual do professor para orientar a mediação do material. O manual consiste desde organização das unidades e objetivos às orientações didático-metodológicas.

O Guia equivalente ao ano de 2008 se diferencia dos demais no que diz respeito à delimitação mais minuciosa dos critérios para que um livro seja aprovado ou reprovado, dentre eles vale destacar:

- O LDP deve se pautar pela clareza e correção, quer dos conceitos, quer das informações que transpõe.
- Explicitar a concepção de língua e de ensino-aprendizagem;
- Contribuir para a percepção das relações entre o conhecimento construído e suas funções na vida social (BRASIL, 2007, p. 11-13).

A partir do PNLD e com a elaboração dos GLD, nota-se uma ampliação e avanço nos critérios avaliativos no que tange os aspectos pedagógicos propostos pelos materiais didáticos, não se restringindo apenas aos fatores ideológicos como no período da CNLD.

Já o de 2011, aborda inicialmente uma reflexão sobre a consolidação dos 9 anos implantados no Ensino Fundamental, apresenta aos professores as coleções aprovadas e propõe artifícios para a reorganização do Ensino Fundamental (EF) e divide os critérios avaliativos em comuns e específicos:

Quadro 2: Critérios comuns e específicos para LDP

CRITÉRIOS COMUNS	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> - Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental. - Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano - Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; - Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; - Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção. 	<p>Sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no segundo segmento do novo EF;</p> <p>Critérios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa.</p>

Fonte: BRASIL, 2010

Com a ampliação do ensino, o GLD organizou seus critérios de forma mais rigorosa e específica. Os critérios comuns são equivalentes a todas as disciplinas de forma bem geral; já no que concerne aos específicos, cada componente curricular consta as suas exigências particulares. Dessa forma, o docente deverá:

- Ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita;
- Desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais;
- Propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem;
- Aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos (BRASIL, 2013, p. 7).

Por conta dessa mudança no sistema educacional, o Guia teve a preocupação de incorporar a reestruturação do ensino e recomenda como o professor deve devolver sua prática docente diante desse novo cenário. Dentre os objetivos enumerados, vale mencionar, a importância do papel do professor na seleção do LD. Sendo assim, cabe ao professor:

[...] desenvolver saberes e ter competências para superar suas limitações no processo de seleção dos livros. É necessário que ele conquiste seu espaço nas instâncias de decisões, em âmbitos regional e nacional, e que personifique as reais necessidades do educando, oferecendo respostas às imposições de um mundo em constante transformação (MARTINS, SALES & SOUZA, 2009, p. 24).

Desse ponto de vista, aponta-se um dos meios de desenvolver as competências discursivas, orientadas pelos documentos legais, a prática da AL tanto pelos professores quanto pela mediação do LD. Pode-se compreender que boa parte dos problemas relacionados ao processo de escolha do LD pode se resolver através de capacitação dos professores e de incentivo à reflexão sobre esse objeto de ensino tão utilizado em sala de aula e, para muitos brasileiros, a única referência de leitura.

Na condição de mediador do LD, o professor necessita desenvolver competência para identificar as limitações dos LD sugeridos pelo MEC, assim como “adequar” os conteúdos ao contexto de atuação a fim de possibilitar uma aprendizagem mais significativa para seu alunado. Seleção de LD por parte do professor é um procedimento que envolve diversos saberes e que se relaciona diretamente com a formação inicial e formação continuada do docente, pois para estar apto a selecionar um LD com maior criticidade e eficácia, o professor necessita de uma orientação prévia e estudos sobre os avanços científicos relacionados ao seu objeto de ensino.

Nesse sentido, o MEC ressalta que “o princípio de livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar” (BRASIL, 1993, p. 25). Diante de tal fato, vê-se como estratégia para uma efetivação de escolhas de LD mais relevantes, a formação profissional docente que estimule a elaboração de critérios de avaliação de materiais didáticos a fim de que o professor possa superar as limitações dos materiais que chegam às suas mãos e consigam dar mais sentido aos LD escolhidos.

Nesse contexto, o GLD é um instrumento de apoio para o professor no processo de escolha dos LD, entretanto, o professor deve perceber que as obras recomendadas se diferenciam entre si “quer no grau de adesão aos critérios de qualidade, quer na forma com que organizam suas propostas didáticas, propiciando dinâmicas de trabalho às vezes bastante diferenciadas” (BRASIL, 2008, p. 13). No tópico relacionado ao tratamento didático dado aos conteúdos básicos da disciplina, o Guia (BRASIL, 2013) aponta quatro tendências metodológicas recorrentes:

- a) **Vivência:** “investe na ideia de que o aluno aprende o conteúdo vivenciando situações escolares em que esse conteúdo está diretamente envolvido” (p. 19);
- b) **Transmissão:** “a aprendizagem de um determinado conteúdo deve se dar como assimilação, pelo aluno, de informações, noções e conceitos, organizados logicamente pelo professor e/ou pelos materiais didáticos” (p. 19);
- c) **Uso situado:** “o ensino parte de um uso socialmente contextualizado do conteúdo” (p.19);
- d) **Construção/reflexão:** “o tratamento didático do conteúdo leva o aprendiz a, num primeiro momento, refletir sobre certos dados ou fatos, para posteriormente inferir, com base em análise devidamente orientada, o conhecimento em questão” (p. 20).

Essas quatro tendências são enfatizadas em todo o Guia de Língua Portuguesa para que a elaboração do LD contemple o universo social do educando de forma situada. Desse modo, a mediação dos conteúdos e a seleção linguística devem ser construídas de tal forma que promovam situações reflexivas. O trabalho com o material “não pode prescindir do professor”, que deve “pensar nos usos diferenciados que um LD pode permitir, como alterações de seqüências, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local etc.” (BRASIL, 2007, p.19). Apesar de o LD apresentar procedimentos didáticos, o Guia sugere que o professor seja autônomo nessa mediação, não sendo subordinado.

O Guia de 2014 aborda com mais evidência os critérios específicos dos anos finais do Ensino Fundamental além de enfatizar os princípios éticos e as normas oficiais e como as obras foram resenhadas. Após apresentar os pré-requisitos, iniciam-se as resenhas das coleções recomendadas dentro dessas concepções. As resenhas do Guia recomendam em que aspecto as obras dão mais destaque, apresentando os pontos fortes e fracos da organização linguística. Um ponto crucial é a interação entre pressupostos teóricos do professor e o que é exigido pelos documentos oficiais, pois a formação desse profissional implica na sua compreensão das exigências do LD.

Após as resenhas, são indicadas algumas fichas de avaliação (anexo) para nortear o processo de escolha das obras e análise de LD. A primeira avaliação consiste na estrutura e organização da coleção. A segunda parte compreende a abordagem teórica – metodológica adotada na coleção, nos aspectos da leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimento linguístico. E a terceira parte a adequação da coleção à linha pedagógica declarada (manual do professor).

As políticas nacionais de LD se propuseram a aprimorar o sistema educacional de ensino, especialmente a qualidade e a forma de como os componentes curriculares iriam ser organizados, aplicados e mediados tanto pelo próprio material em si como

pelo professor. Reitera-se que a estrutura linguística do material implica no ensino aprendizagem dos educandos assim como o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas à realidade do discente e do docente. Desse modo, não se pode perder de vista os critérios avaliativos e específicos dos componentes curriculares que perpassam a elaboração e o uso de LD no âmbito educacional, especialmente o do ensino de Língua Portuguesa.

1.4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de Língua Portuguesa foi marcado por práticas consideradas tradicionais. Esse modelo educacional dito como tradicional corresponde apenas ao ensino da norma padrão, desvinculada de uma reflexão linguística. Ao longo dos anos, “o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se volta para a exploração da Gramática Normativa, em sua perspectiva prescritiva quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido” (BEZERRA, 2010, p. 39).

Marcurschi e Suassuna (2007) acrescentam que as gramáticas tradicionais no ensino da Língua Portuguesa, por muito tempo, eram consideradas como um bom modelo de prática e uso da língua; vendo desse modo, a língua sendo ensinada apenas como variante linguística padrão e de prestígio social. Nesse contexto, “por que insistir em práticas de ensino que, por mais bem intencionadas que sejam, andam na contramão com a aprendizagem?” (BUZEN, 2000, p. 36). Essa indagação vai ao encontro dos ideais dos movimentos dos anos 80, período no qual o contexto educacional almejava uma transformação na didática do ensino de Língua Portuguesa.

Esse período foi caracterizado também pela diversidade de estudos que norteavam as práticas de ensino, leitura e escrita, com fundamentos teóricos e metodológicos, dentre eles, as Ciências da Linguagem, as Ciências Educativas e as Ciências Psicológicas (ALBUQUERQUE, 2006; CEREJA, 2002; GERALDI, 1984; KOCH & ELIAS, 2006, 2009; SANTOS et al., 2006; SUASSUNA, MARCURSCHI 2007; SILVA et al., 2011; SOARES, 1998 etc.). Nessa perspectiva,

[...] nos últimos 30 anos, surgiu uma ampla literatura na qual se discutiu o modo como vinha se processando o ensino de língua materna no Brasil. Havia nestes trabalhos a preocupação de não apenas criticar as práticas de ensino de língua portuguesa presentes na escola, mas sobretudo apontar questões de nível conceitual e metodológico na direção de uma nova forma

de se conceber o ensino da leitura e da escrita...[...] Nesta perspectiva, a língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos. Passou-se, assim, a prescrever que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção textual (SANTOS, 2002, p. 30-31).

Tendo como base toda essa panorâmica da inserção de teorias metodológicas, percebe-se que esta ocorreu em prol de um ensino que atendessem as questões dos usos e da aplicabilidade da língua em seu contexto social. Com o surgimento de novos fundamentos linguísticos, houve a necessidade de resignificar as estratégias de ensino, em especial, o da disciplina de Língua Portuguesa.

Os estudos que envolvem o campo da Linguística, como os de Hymes, no campo da Filosofia da Linguagem, representado por Bakhtin, no campo da Etnometodologia e da Sociologia, como os de Goffman, no campo da Psicologia, como os de Bronckart e Schneuwly, e na educação, no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, como é o caso dos de Vygotsky e de seus seguidores, contribuíram para o desenvolvimento do interacionismo e práticas pedagógicas para aprimorar o ensino (LIMA, 2012).

O âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, esses estudos propiciaram a possibilidade de se defrontarem com uma teoria do desenvolvimento embasada nos princípios do materialismo dialético, além de ressaltar o papel da aprendizagem no desenvolvimento do indivíduo. Piaget e Vygotsky desmistificaram as concepções mecânicas e reducionistas do problema de aprendizagem, alcançando uma visão mais crítica desses problemas do ensino.

Para um aprimoramento do ensino da Língua, o sociólogo Bahktin (1952-53/1979), no campo da Filosofia da Linguagem, contribuiu para a Linguística, principalmente, na construção dos conceitos de comunicação verbal e gêneros dos discursos. O teórico rompeu paradigmas da comunicação, que até então, ocorria entre um *emissor* (ativo) e um receptor (passivo); em seguida, propôs uma interação verbal como representação de certos aspectos da comunicação, mas nunca para a comunicação como um todo.

As teorias foram ampliadas e aplicadas em diferentes campos, como nos da Linguística e da Análise do Discurso. A partir dessas concepções que eclodiram no sistema educacional brasileiro,

[...] a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da

leitura, agora vista como processo de interação autor/ texto/ leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21)

Todas as mudanças mencionadas pelo autor refletiram-se nas quebras de paradigmas nas práticas pedagógicas de ensino. Especialmente, os modelos (sócio) interacionista/ discursivo da linguagem que ganharam evidência nas práticas de ensino, pois surgiram em um contexto onde era valorizado apenas o ensino da norma culta. Conforme Rangel (2005, p. 14), houve uma “‘virada pragmática’ no ensino de língua materna, caracterizada por uma brusca mudança na concepção do que seja ensinar língua materna”, concepção esta que tem no uso da linguagem o objeto de reflexão.

Tomando como ponto de partida os pressupostos das Orientações Curriculares, devemos perceber que “ao estudar o processo de desenvolvimento e o próprio funcionamento da língua e da linguagem, tais estudos consideram as relações entre os processos cognitivos, ou intrapsicológicos, e os processos sociais, ou interpsicológicos.” (BRASIL, 2007, p. 23). Desse modo, são as inúmeras teorias que implicam nos estudos da língua e da linguagem.

Nesse ponto de vista, foram sugeridos alguns Níveis de Ensino de Língua Portuguesa: a Leitura, a Produção de Texto, a Oralidade e a AL. Surgem, agora, novos eixos para o ensino, trazendo à tona uma perspectiva de equidade no espaço dado ao estudo da língua exposto do Quadro 3.

Quadro 3: Eixos do ensino da Língua Portuguesa.

LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	LINGUAGEM ORAL	ANÁLISE LINGÜÍSTICA
Deve permitir ao aluno construir os caminhos pelos quais ele atribui sentido ao dizer do outro.	Deve levar o aluno a expressar sua visão de mundo.	Deve dar margem a que o aluno participe, enquanto cidadão, do debate social.	Deve contribuir para que o aluno, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento.

Fonte: Marcurschi & Suassuna, 2007, p. 30.

As instruções mencionadas pelo quadro evidenciam que o ensino da Língua Portuguesa é empreendido em quatro eixos que anseiam desenvolver o ensino e aprendizagem da língua em sua amplitude, evidenciando a reflexão da língua. Para mediar todo o desfecho do ensino, vale ressaltar que, “nenhuma máquina, nenhum

manual, nenhum livro didático pode substituir nem mesmo virtualmente as decisões tomadas pelo professor” (SILVA, 1998, p. 51).

As concepções da AL, sugeridas pelo quadro 3, tiveram como precursor Geraldí (1984), que objetiva refletir os conhecimentos linguísticos, tanto normativos quanto textuais, a partir de textos/leitura e produção textual. Sob esse novo prisma, a língua passa a ser vista como meio de atividade interativa na interlocução (GERALDI, 2006).

A prática da AL consiste na “recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas” nas atividades interativas (GERALDI, 1984, p. 91). Desse modo, a escola constitui “o lugar privilegiado para se desenvolver habilidades conscientes e sistemáticas de análise linguística” (SANTOS, ALBUQUERQUE & MENDONÇA, 2007, p. 123).

Tal entendimento nos direciona a perceber que a AL acredita na capacidade que o ser humano tem (re) construir e refletir sobre sua própria língua e atividades comunicativas. O âmbito educacional, ao se apropriar dessa prática, deve articular um ensino que envolva as formas reais da língua com os eixos de ensino, para que, assim, sejam aprimoradas as competências discursivas dos aprendizes.

Os documentos curriculares como os PCN e a Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (DCE/MA) já sugerem essa prática considerando o uso de textos orais e escritos. Os PCN de Língua Portuguesa mencionam que os conteúdos deste ensino “devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do *uso* da língua oral e escrita e o da *reflexão* acerca desses usos” (ANTUNES, 2003, p. 22, grifo da autora). Tal documenta reitera a relevância de articular os três eixos básico de ensino (leitura, produção de texto e análise linguística). Mendonça (2007, p. 100-101, grifo próprio) sugere os seguintes procedimentos para uma adequada articulação entre os eixos de ensino:

- A AL realizada a partir da **leitura/escuta de textos**, buscando-se refletir sobre como a escolha de certas palavras, expressões ou construções linguísticas contribuem para **a construção de sentidos de cada texto**; seria avaliado o grau de elaboração dessa reflexão, ao longo dos anos escolares, de forma recorrente e numa dimensão processual;
- A AL realizada a partir da **produção de textos**, buscando-se refletir sobre aspectos da elaboração do texto escrito ou oral, tais como **adequação do gênero à situação sociocomunicativa, critérios de textualidade** (coesão, coerência), seleção de registro (formal, informal, semiformal, etc.), atendimento à norma-padrão, etc.; seriam avaliados, por meio de **revisão e reescrita**.
- A AL realizada a respeito de certo tópico, dentre os **conhecimentos linguísticos** a serem trabalhados na escola, buscando-se a compreensão do

seu funcionamento no âmbito da língua (ex.: formação de palavras); essas capacidades contribuiriam, em última análise, para a ampla **formação linguística dos alunos**; a avaliação focalizaria a capacidade de refletir sobre os fenômenos e de explicitar essa reflexão.

Segundo a autora, essas orientações auxiliam os professores a mediar o ensino de tal modo que se desenvolvam e aprimorem as habilidades de leitura e escrita dos alunos para a compreensão “das dimensões formais, textuais e discursivas” (MENDONÇA, 2007, p. 108) da língua, a partir de atividades de reflexão e análise em função do uso linguístico. A prática da AL a partir de leitura/escuta de textos, produção de textos e conhecimentos linguísticos norteia um ensino que enfatize a construção de sentidos dos textos tanto nos aspectos orais como nos escritos, tendo que adequar o gênero à situação interacional.

Nota-se que, com essa prática, a formação linguística dos educandos será em sua amplitude dentro da compreensão do funcionamento e uso da língua, não se restringindo apenas aos aspectos normativos. Nesse contexto, ocorre um respeito às variações linguísticas e sociais e o incentivo à reflexão linguística. Vale mencionar que essa forma de ensino é um meio de promover o letramento nos educandos, favorecendo, desse modo, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, propiciando a formação do/a aluno/o enquanto leitor/a e escritor/a autônomo/a (MENDONÇA, 2006).

A prática da AL também é sugerida pelos critérios de avaliação do LD do ensino fundamental anos finais (Guia do PNLD/2014), para que ocorra a articulação entre os eixos mediante as atividades de reflexão. Dessa forma, o LD deve proporcionar atividades que incentivem a reflexão linguística nas suas variedades por meio das leituras, da escrita, da oralidade e do conhecimento linguístico. No entanto, o educador precisa compreender que

[...] reside a grande diferença entre fazer análise linguística e ter aula de gramática (numa perspectiva normativa e estrutural): na primeira, a reflexão está a serviço dos demais eixos do ensino de língua, enquanto que, na segunda, o foco do ensino está na aprendizagem de nomenclaturas e regras, desvinculadas de situações de uso da língua (SANTOS, ALBUQUERQUE & MENDONÇA, 2005 p. 123).

Os autores alertam quanto ao que consiste a diferença entre fazer a AL e ter aula de gramática, visto que o uso da reflexão propõe a gramática de forma aplicada e situada. Já a aula de gramática não engloba o uso, real efetivo, da língua. A Figura 3 demonstra as diferenças entre o ensino de gramática e a prática da AL.

Figura 3: As diferenças entre o ensino de gramática e a prática da AL.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível, invariável e acabada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução, observação.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade da norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade dos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • Não remete às especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Funde-se ao trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas lingüísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça, 2007, p. 75.

Dentre as diferenças abordadas na Figura 3, constata-se que um dos pontos cruciais que divergem são a visão de como a língua deve ser ensinada e apreendida e as concepções do que é considerado como “erro”. Enquanto o ensino de gramática evidencia uma prática unidirecional, fragmentada, com exercícios estruturais, e a transmissão apenas da norma padrão da língua, a prática da AL tem como foco aplicabilidade da gramática de forma interativa e reflexiva com as variantes da língua. Desse modo, o texto e o uso dos gêneros se transformam nos protagonistas desse processo da adequação lingüística, de modo que a compreensão dos efeitos de sentido das situações de comunicação deve ser considerada nas práticas de ensino.

No entanto, ainda se observa uma prática de ensino que valoriza apenas as normas da língua, no que implica em um ensino maçante e sem significado para o aluno. Nesse sentido, Cagliari (1991, pp. 23-24) afirma que é em decorrência de um ensino direcionado apenas para os aspectos gramaticais que,

o aluno passa anos e anos, diariamente, em salas de aulas de português, e o que aprende? Sempre as mesmas coisas: o que significa a palavra... *telúrico*? Como se escrevem as palavras... *exceção*, *extenso* e *estender*? Qual o plural de... *cidadão*? A que categorias gramaticais pertencem as palavras... *mal e mau*? O que é um substantivo... concreto, abstrato? Qual o coletivo de... *lobo*? Qual o sujeito das orações [...] “caiu no jardim a bola” [...] e finalmente: “Faça uma redação sobre o retrato de um cego”.

Por meio dessa prática desvinculada das situações da língua que alguns professores se deparam com os alunos que mencionam que não gostam da disciplina de Língua Portuguesa, mas pode-se questionar: como não gostam da sua língua materna?. Essa indagação nos leva a pensar no que realmente as práticas pedagógicas de ensino ou dos educadores estão priorizando em sala de aula. Neves (2009, p. 85) alerta que “o tratamento da gramática num espaço escolar há de respeitar a natureza da linguagem, sempre ativada pela produção de sentidos”.

Portanto, precisa-se de uma ressignificação nos paradigmas do ensino para melhor orientar o ensino da língua materna de forma significativa e reflexiva. Com esse intuito de romper paradigmas no ensino, que a AL deve ser praticada pelos educadores e a elaboração do LD deve propor atividades em que os eixos de ensino possam interagir.

No entanto, o professor atua como uma espécie de capataz do ensino, sujeito que executa tarefas pré-determinadas, não lhe sendo permitido interferir sobre elas (GERALDI, 1991). Alguns professores se transformam em reféns do currículo e do tratamento didático oferecido pelos livros didáticos. Para que não ocorra uma submissão do professor, o LD deve ser visto, conforme Albuquerque (2006), apenas como um material educacional importante que deveria funcionar como um prolongamento da ação pedagógica do professor, um recurso metodológico.

O trabalho com o material “não pode prescindir do professor”, que deve “pensar nos usos diferenciados que um LD pode permitir, como alterações de sequências, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local etc” (BRASIL, 2007, p. 19). Em outras palavras, o material, independente de sua proposta pedagógica, compõe-se de limitações como páginas, conteúdos, textos dentre outros, que o categorizam apenas como um suporte/recurso pedagógico e que cabe ao professor direcionar a aplicabilidade de sua estruturação.

Em um trabalho conjunto das ações pedagógicas, “o livro didático desenvolve importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura” (BATISTA, 2003, p. 534).

Em relação ao desenvolvimento das práticas de letramento, é essencial que as propostas dos livros compreendam esse processo “como um conjunto de práticas sociais que usam a leitura e a escrita em eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 2005, p.19). Nesse aspecto, promover atividades e uma organização linguística que direcione o aprendiz a desenvolver a língua na sua diversidade, ou seja, promover o letramento.

Segundo Soares, o letramento indica práticas de leitura e escrita. Leal (2004, p.51) concorda com Soares quando diz que “[...] letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas”.

Quando o livro promove o letramento, o conhecimento dos educandos sobressairá apenas ao ler e ao escrever. Será apreendido, por meio da linguagem, um conhecimento que valoriza o social o *domínio de letramentos diários* e situado (STREET, 2007). Todo o processo de ensino-aprendizagem deve ser contínuo e ininterrupto e ocorrer em todos os aspectos da vida do indivíduo.

Para Kleiman (2005), a escola é a mais importante agência de letramento, porém ela se preocupa apenas com uma das práticas de letramentos, a alfabetização, e não com o letramento como prática social. Nesse contexto, Delia Lerner (2002) lança o desafio que os professores de língua precisam assumir para viabilizar uma mudança na concepção do ensino.

O desafio é [...] formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. [...] O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como copistas que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito por outros, ou como receptores de ditados cuja finalidade – também estranha – se reduz à avaliação por parte do professor. [...] O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino [...] chegar a leitores e produtores de textos competentes e autônomos (LERNER, 2002, p. 27-29).

Dessa forma, o LD passa a ser um instrumento de ensino que subsidia o professor na sua prática pedagógica. Nesse caso, faz-se necessário que o educador saiba escolher criteriosamente os livros a serem adotados para melhor provocar os conhecimentos dos alunos e desenvolver as práticas de linguagem.

Percebe-se, então, que o LD é “muito mais por uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos” (BUNZEN, 2005, p. 15). Toda essa complexidade que envolve o livro didático faz com que o corpo docente tenha desafios tanto na utilização como no processo de escolha.

Com o intuito de desmistificar e estruturar o sistema educacional, os PCN foram criados pelo governo para orientar sobre os critérios especificados das disciplinas, norteando desse modo, as práticas pedagógicas de ensino e a elaboração dos LD. Esse documento foi elaborado se apropriando principalmente das ideias de Vygosty (teorias do ensino-aprendizagem) e Bakhtin (teoria da enunciação e gêneros do discurso).

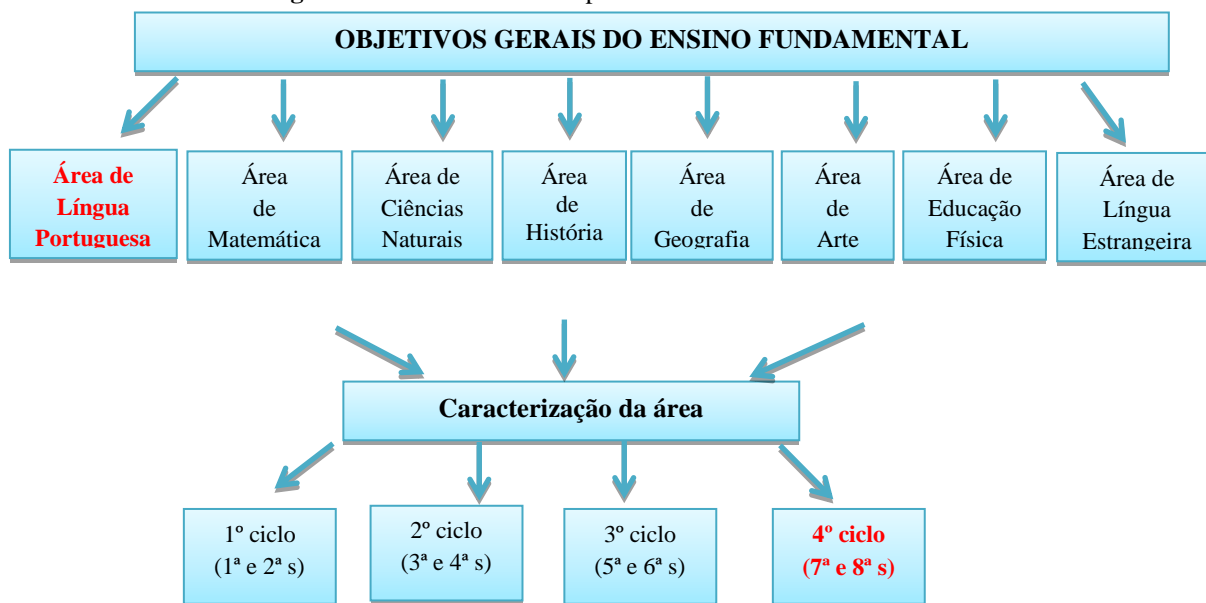
Essas teorias foram essenciais para organizar o ensino no sentido de que o professor tenha instrumentos “para descrever a competência discursiva de seus alunos, [...] sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário” (BRASIL, 1998, p. 48).

Os PCN são referências curriculares para os sistemas de ensino, tornando-se uma base nacional comum nos currículos e instrumento de apoio pedagógico que auxilia na reflexão entre a teoria e prática e na análise de material didático. A função dos PCN

[...] é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1998, p. 13).

No caso deste estudo, a investigação ocorreu dentro dos PCN voltado para o ensino de língua e suas implicações para os anos finais do Ensino Fundamental, especialmente o 9º ano, foco do estudo. Esse documento “contribui na busca de respostas e problemas identificados no Ensino Fundamental, objetivando uma transformação desse ensino que atenda às demandas da sociedade brasileira atual” (BRASIL, 1998, p. 49). A Figura 4 demonstra a estrutura dos PCN.

Figura 4: Estrutura dos PCN para o Ensino Fundamental.



Ética – Saúde – Meio Ambiente – Orientação Sexual – Pluralidade Cultural

Fonte: BRASIL, 1998, p. 2.

O esquema expõe a divisão do Ensino Fundamental e especifica as áreas por ciclos que equivalem aos anos de ensino e objetivos diferenciados para contemplar cada fase do desenvolvimento. Dentre as inúmeras disciplinas que compõem o currículo da educação, a Língua Portuguesa é que será destrinchada, especialmente no 4º ciclo do sistema educacional. De acordo com o GLD,

[...] espera-se que o aluno ingressante no segundo segmento do ensino fundamental já tenha cumprido satisfatoriamente uma primeira e decisiva etapa de seu processo de letramento e alfabetização, tendo, inclusive, se apropriado de algumas práticas mais complexas e menos cotidianas (mais relacionadas a esferas públicas de uso da linguagem), seja de leitura e escrita, seja de compreensão e produção de textos orais. Essas práticas apresentam padrões linguísticos e textuais que, por sua vez, demandam novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos correlatos mais relevantes (BRASIL, 2014, p. 9).

Esse excerto nos revela que o aluno nessa etapa de ensino deve apresentar pré-requisitos para compreender as novas demandas dos conhecimentos linguísticos em sua amplitude. O ensino de Língua Portuguesa, segundo os PCN (BRASIL, 1998), é dividido em seis objetivos gerais: i - a utilização da linguagem para ouvir e produzir textos, sabendo quando escrever determinado gênero quando for solicitado; ii e iii utilizar a linguagem para explicar experiências e formar críticos e avaliadores da linguagem e iv, v, vi evidenciam a variação linguística.

Nota-se que as divisões do ensino da Língua Portuguesa não se restringem apenas ao conhecimento da norma padrão da língua, há uma valorização das variações e das aplicabilidades da língua em diferentes contextos, ou seja, a exploração dos gêneros textuais/discursivos. Para que isso seja possível, a língua precisa ser apreendida como

[...] um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 2000, p.17).

Essa asserção reitera a ideia de que o ensino deve ser aplicado em sua totalidade para depois ser destrinchado nos mais diversos aspectos da língua. Os tratamentos didáticos dos conteúdos recomendáveis pelos PCN propõem que a (re) avaliação dos procedimentos educacionais sejam graduais e constantes, sendo que

[...] é preciso avaliar sistematicamente seus efeitos [do tratamento didático] no processo de ensino, verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. [...] os conteúdos selecionados podem não corresponder às necessidades dos alunos – ou porque se referem a aspectos que já fazem parte de seu repertório, ou porque pressupõem o domínio de procedimentos ou de outros conteúdos que não tenham, ainda, se constituído para o aprendiz –, de modo que a realização das atividades pouco contribuirá para o desenvolvimento das capacidades pretendidas (BRASIL, 1998, p. 65-66).

Correlacionando a citação com o tratamento didático fornecido pelo livro didático, cabe ao educador, então, selecionar e proporcionar uma adequação dos conteúdos impostos pelo material. Ocasionalmente, assim, uma autonomia na didática e nas propostas pedagógicas dos educadores e implicando em uma mediação do LD que contribuirá de forma significativa para o ensino-aprendizagem.

A partir da base curricular nacional, cada estado elaborou suas diretrizes curriculares a fim de fortalecer a ação pedagógica e assegurar o direito a uma educação de qualidade. A produção das DCE/MA, contexto da pesquisa, é fruto do Projeto de Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e o MEC (BRASIL, 2014).

Esse documento tem a finalidade de organizar a rede de Ensino. Desse modo, “as Diretrizes Curriculares oferecem as orientações necessárias ao planejamento curricular das escolas, fortalecendo, assim, a sua ação pedagógica, de forma a garantir a autonomia educacional da instituição escolar” (BRASIL, 2014, p. 5). As DCE/MA

[...] se fundamentam no direito à aprendizagem, conforme asseguram as legislações nacionais e estaduais, primam pela garantia de acesso, permanência e sucesso escolar, premissas à organização do trabalho da escola, pois o processo de escolarização deve estar comprometido com o desenvolvimento social, político, econômico e cultural da população maranhense (BRASIL, 2014, p. 6).

A legislação atual estabelece critérios específicos para cada faixa etária e disciplina da educação básica, no caso dos anos finais do ensino fundamental são contemplados os alunos de 11 a 14 anos repletos de transformação física, social, emocional e cognitiva. A formação escolar do ensino fundamental no estado do Maranhão subsidiada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) tem a finalidade de assegurar,

[...] em regime de colaboração, a prolongação do tempo de permanência na escola, especialmente no que diz respeito aos anos iniciais na alfabetização e letramento, de maneira a assegurar a oportunidade das aprendizagens essenciais com o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo matemático, a compreensão do ambiente natural, social e cultural, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores (BRASIL, 2014, p. 16).

A elaboração de um LD deve ter como pontos de partidas os critérios expostos tanto nos PCN como nas DCE para que, assim, a organização do material, a seleção dos conteúdos e a proposta metodológica contemplem tanto o nível de ensino como uma aprendizagem que promova a capacidade de (re) aprender. Dessa forma, o LD passa a ser um dos mediadores da aprendizagem, proporcionando o mundo como objeto de ensino (VYGOTSKY, 2007). Os PCN estabelecem a concepção de práticas discursivas para que os eixos de aprendizagem sejam imbricados no sentido de que se apropria,

[...] a linguagem como unidade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 27).

A concepção discursiva adotada pelos PCN (BRASIL, 1998) demonstra que os LD devem priorizar procedimentos didáticos que enfatizem a linguagem em sua diversidade e que por meio das atividades propostas o aluno possa refletir sobre o uso da língua, não se restringindo apenas ao conteúdo gramatical. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem desenvolverá competências discursivas no educando.

A linguagem no Ensino Fundamental é vista como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Desse modo, é através da linguagem que se expressam ideias, pensamentos e intenções e “se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações” (BRASIL, 2000, p. 20).

Tendo como base os conceitos de língua (gem) apresentados pelos PCN observa-se que há uma intencionalidade em desenvolver atividades discursivas, pois a aplicação de uma palavra ou expressão em um específico contexto implica na intencionalidade do discurso. Nessa perspectiva, o discurso, quando produzido, manifesta-se por meio de textos. O texto vem a ser “uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global” (BRASIL, 1998, p. 21).

Os quatro anos finais do Ensino Fundamental, correspondentes ao sexto, ao sétimo, ao oitavo e ao nono anos, têm, fundamentalmente, a função de desenvolver em uma vertente, consolidar o acesso qualificado do aluno ao mundo da escrita; de outra, dar prosseguimento à sua escolarização, aprofundando, progressivamente, seu domínio de áreas especializadas do conhecimento humano (BRASIL, 2014). Nessa etapa de ensino, há algumas competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas que serão mencionadas, de forma sintética e comparativa, no Quadro 4.

Quadro 4: Competências e Habilidades dos anos finais do Ensino Fundamental.

Competências e Habilidades do DCE	Competências e Habilidades do PCN de Língua Portuguesa
Compreender as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos, identificado registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho.	Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos.
Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no econômico-social.	Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento.
Comparar diferentes pontos de vista em referenciais analíticos e interpretativos.	Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos.
Analisar a importância dos valores éticos na estrutura política das sociedades, relacionando cidadania e democracia na organização das sociedades.	Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico.
Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico.	Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso de linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Fonte: BRASIL, 1998, 2014

As competências e habilidades mencionadas no Quadro 4 reiteram a relevância de correlacionar a língua em sua diversidade tanto regional quanto nacional. As DCE do Maranhão enfatizam o uso da Língua dentro de suas manifestações culturais. Já os PCN de Língua Portuguesa implicam, especificamente, em direcionar princípios que promovam um ensino reflexivo, valorizando a diversidade linguística e criticidade da aplicação e uso da língua materna. A prática da AL auxilia o desenvolvimento de um ensino proposto pelos documentos oficiais.

É interessante que se perceba a importância desses Parâmetros Curriculares como norte de prática docente e uma melhor mediação do LD. Entretanto, poucos são os profissionais da educação que conhecem as especificidades do ensino de Língua Portuguesa exigidas pelos documentos oficiais. Nesse universo de exigências, espera-se que os autores e as editoras de LD organizem o conhecimento linguístico, textos, atividades segundo os pressupostos curriculares. A partir dessas competências e habilidades o Quadro 4 aponta o que deve ser aprendido e ensinado nos anos finais do ensino de Língua Portuguesa, que foi classificada como área do conhecimento: linguagem, códigos e suas tecnologias.

Quadro 5: Especificidades da disciplina de Língua Portuguesa anos finais do EF.

O que deverá ser aprendido	O que deverá ser ensinado	Como deverá ser ensinado. sugere-se que o professor:
<ul style="list-style-type: none"> • Compreenda e interprete textos orais e escritos de diferentes gêneros; • Reconheça o efeito de sentido de palavras, expressões, recursos ortográficos, pontuação e outras notações em diversos gêneros textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática de escuta e leitura de textos; • Linguagem oral: cordel, propaganda e seminários etc.; • Linguagem escrita: fábulas, contos, charges e gráficos etc.; • Organização e estruturação do texto; • Intertextualidade e metalinguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcione práticas de leituras de textos de diferentes gêneros; • Crie situações propícias para socialização das ideias dos alunos; • Correlacione os conhecimentos linguísticos à prática discursiva do aluno.
<ul style="list-style-type: none"> • Produza textos escritos, considerando a norma padrão da Língua Portuguesa nas diferentes situações de comunicação; • Produza textos orais, selecionando adequadamente os aspectos discursivos, semânticos, gramaticais, prosódicos e gestuais; • Reconheça a Língua Portuguesa como sistema de comunicação e construa uma consciência crítica sobre os usos que se fazem dela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos; • Relações de sentido; • Morfossíntaxe; • Tipologia frasal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoreça na leitura e produção de textos orais e escritos, o reconhecimento do aluno do processo linguístico, considerando: as variedades linguísticas, as diferenças entre os padrões da linguagem (de oralidade e de escrita), a seleção de registro (formal e informal), os componentes do sistema linguístico (fonológico, lexical, morfológico e sintático) e convenções ortográficas.

Fonte: Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (BRASIL, 2014, p. 40)

Diante do exposto, verifica-se que as DCE direcionam caminhos sólidos para a concretização do ensino e direcionamentos para aprendizagem dos educandos. Quando dividem o que deve ser aprendido, ganham evidência a produção e a interpretação textual em diferentes intencionalidades. São válidas essas orientações no que diz respeito ao reconhecimento crítico-reflexivo da língua. Para que seja apropriado esse tipo de ensino, é necessário que ocorra a prática da linguagem, em suas diferentes dimensões, orais e escrita, imbricadas com a utilização de textos.

O Quadro 5 ainda sugere como que o professor deve ensinar por meio de práticas pedagógicas que provoquem tanto os conhecimentos linguísticos como as práticas discursivas, não esquecendo das variedades linguísticas. A partir dessas indicações serão possíveis de desenvolver as competências e as habilidades (Quadro 4), segundo as ideias bakhtinianas, como: o reconhecimento de intenções do enunciador e dos gêneros, atitude responsiva crítica, uso de recursos figurativos dentre outros.

Tomando como ponto de partida os documentos oficiais mencionados anteriormente, PCN e as DCE/MA, verifica-se que são similares as indicações em torno da exploração dos gêneros que implica em abordar a língua em sua diversidade. Sendo que os aprendizes já apresentam gêneros discursivos internalizados/diários (simples) e que são incluídos outros em sua formação acadêmica (complexos).

Uma questão que ganha destaque nos apontamentos dos documentos legais são as recomendações em torno da utilização dos textos, nas suas variedades formas, que refletem no uso das manifestações dos gêneros em diferentes contextos em torno da prática da Al. Nesse sentido, o LD deve utilizar os diversos textos e gêneros, promovendo atividades de exploração e reflexão crítica de textos, desse modo, os aprendizes refletirão acerca de seus saberes e sobre a linguagem.

As práticas pedagógicas devem desenvolver “a capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático” (BRASIL, 1998, p. 50). Com a aquisição de novos gêneros é importante que se domine o conhecimento (meta) linguístico. Percebe-se, desse modo, que são as inúmeras influências das teorias de Bakhtin para a elaboração dos pressupostos oficiais.

De acordo com as normas curriculares, supracitadas, uma adequada organização do LD é aquela que viabiliza recursos expressivos da língua e possibilidades de estilos orais e escritos, de formas adequadas e situadas, nos conteúdos propostos pelo material. Ressalta-se que “a questão não é se volta para o erro, mas para a adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 31).

Nesse aspecto, ao professor, ao adotar os documentos oficiais como parâmetros de prática docente, será possível ampliar a capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem. Tendo como pano de fundo o posicionamento teórico exposto ao longo capítulo, consta-se que o LD é “muito mais por uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos” (BUNZEN, 2005, p. 15) e tanto as políticas nacionais como o desfecho do ensino de Língua Portuguesa passaram por transformações a fim de proporcionar uma melhoria na educação pública.

Posto o posicionamento teórico, o caminho deste estudo será seguido com a apresentação do posicionamento metodológico para que se possa compreender o objeto de investigação em suas várias facetas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico seguiu passos que visaram ao diálogo entre os critérios avaliativos do PNLD e o tratamento didático em LDP. Concernentes às concepções de Minayo (2008, p. 22), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”. Assim, o capítulo consiste em apresentar o percurso metodológico, como o perfil da pesquisa, os métodos, os procedimentos de análises e os critérios adotados para a geração dos dados.

2.1 PERFIL DA PESQUISA

Os passos metodológicos adotados na pesquisa foram para compreender a complexidade em torno do LD e, conseqüentemente, o PNLD, em torno dos princípios de Bakhtin, base epistemológica e metodológica. Nesse sentido, o *objeto complexo* de investigação é pautado nos princípios de Bakhtin intercalados com documentos oficiais direcionados para os critérios avaliativos e curriculares do LDP, especialmente o PNLD (BRASIL, 2013, 2014, 2000). O objeto de investigação, o LD, na perspectiva de Bakhtin (2011), é visto como gênero do discurso, secundário e complexo, em decorrência da complexidade que envolve a sua estruturação e uso.

Esta pesquisa seguiu também uma perspectiva da Linguística Aplicada (LA), ou seja, “busca não apenas descrever/conhecer um fenômeno/problema num contexto social geral, e sim específico, mas também problematizá-lo em busca de soluções, mesmo que parciais e discutíveis” (SANTOS, 2010, p. 22). A LA é uma área inter/transdisciplinar por ser composta de diferentes perspectivas para compreender o fenômeno da língua em diferentes contextos, assim o ensino da língua materna almeja uma relação linguístico-sócio-cultural, concepção da qual nos apropriamos ao longo do texto (SANTOS, 2010).

Nessa perspectiva, o percurso metodológico desta investigação foi ancorado nos paradigmas da pesquisa qualitativa e documental. Para Oliveira (1999, p. 17), o pesquisador ao adotar a pesquisa do tipo qualitativa,

[...] possui a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de

profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Esse autor aponta a relevância da pesquisa de caráter qualitativo e algumas de suas características, nos fazendo compreender não só os resultados obtidos em si, mas os fatores internos e externos que envolvem a sua construção. É válido ressaltar, ainda, que nesse tipo de pesquisa é necessário um estudo mais profundo do objeto de pesquisa.

Minayo (2008) corrobora a ideia de que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, contemplando um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Bogdan e Biklen (1994) postulam que os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. Assim sendo, este estudo se caracteriza pela utilização da abordagem qualitativa para compreender as peculiaridades do LDP e, conseqüentemente, os critérios de avaliação do PNLD.

Esse estudo caracteriza-se, também, como uma pesquisa do tipo documental, pois, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos

[...] constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação, não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39).

No caso desse estudo, os documentos analisados como *fonte poderosa* de informação foram o LD *Vontade de Saber Português – 9º ano* e os critérios avaliativos do PNLD como diretrizes de compreensão desse objeto. Assim, o LD foi o objeto da análise central e o PNLD como suporte de investigação.

O LD, segundo os pressupostos do PNLD, “ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos. O acesso a esse instrumento contribui para a qualidade da educação básica, além de promover a inclusão social” (BRASIL, 2007, p. 5). Já para Molina (1987, p. 17), “todo livro, em princípio, presta-se a ser utilizado para fins didáticos, isto é, em situação deliberadamente estruturada com o objetivo de ensinar algo a alguém”. Ademais, esse recurso didático é visto como um instrumento e um material impresso, permeado de saberes que norteiam a prática docente, podendo ser considerado um objeto complexo de investigação.

A ideia de complexidade apresentada neste percurso não deve ser aqui confundida como “dificuldade” ou “complicação”. A complexidade, segundo os

pressupostos de Morin (2006, p. 13), é “um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. A partir dessa concepção, o autor nos conduz a múltiplos desafios em torno dos fenômenos e/ou problemas pesquisados.

Signorini complementa esse pensamento complexo, na perspectiva epistemológica e metodológica em relação à própria construção do objeto de investigação para abriremos a “caixa preta”⁷. A perspectiva epistemológica abordada pela autora traz um “rompimento com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes” (SIGNORINI, 1998, p. 103).

A partir desse pensamento complexo é que foi estabelecida a trajetória para a realização da pesquisa, trilhada por meio de passos visando à busca “da multiplicidade, das rupturas e do movimento” (SIGNORINI, 1998, p. 103). Esse percurso foi voltado para proporcionar um diálogo entre os critérios avaliativos do PNLD e o tratamento didático a partir da obra *Vontade de Saber Português – 9º ano*.

Nesse sentido, Costa Val e Marcuschi (2005, p. 7) ratificam a ideia da complexidade em torno do objeto de investigação e salientam que,

[...] as discussões em torno de um objeto de estudo como o Livro Didático só farão sentido se, de alguma forma, considerarem o momento sócio-histórico de que participamos e as práticas sociais e escolares que realizamos, bem como se reconhecerem o papel essencial desempenhado pela escola na formação para a cidadania do sujeito letrado, que vocalize direitos.

Com base nessa concepção, pode-se dizer que utilizar o LD e o PNLD como *corpus* de pesquisa é reconhecê-los como produto das práticas escolares, pelo que representam dentro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Signorini (1998, p. 8) menciona que os LD são complexos por serem “multidimensionais, dinâmicos e não saturáveis, inscritos em múltiplas redes e múltiplos recortes espaço-temporais, comportando a disjunção e a contradição disjuntiva, ou seja, não dialética, como componentes a serem focalizados”.

⁷ “A expressão caixa-preta é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. [...] Ou seja, por mais controvertida que seja sua história, por mais complexo que seja seu funcionamento interno, por maior que seja a rede comercial ou acadêmica para a sua implementação, a única coisa que conta é o que se põe nela e o que dela se tira” (LATOURET, 2000 p.14).

2.2 CRITÉRIOS, CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O livro investigado, *Vontade de Saber Português*, foi elaborado por Rosemeire Aparecida Alves Tavares⁸ e Tatiane Brugnerotto Conselvan⁹, publicado pela editora FTD¹⁰ e lançado em 2012. As autoras são graduadas em Letras pela Universidade Estadual de Londrina e atuam na rede de ensino privado como professoras de Língua Portuguesa.

O LD em questão foi escolhido por ser um material considerado novo, lançado recentemente pelo mercado editorial e por ter passado pela primeira vez pela avaliação do PNLD em 2014, que o considerou como um destaque. Desse modo, o recorte metodológico da pesquisa aqui proposta teve como foco apenas o 9º ano da obra *Vontade de Saber Português*, que é voltada para o Ensino Fundamental. Esse nível de ensino encerra o ciclo do ensino fundamental e faz passarelas de saberes que serão ampliados e aprofundados no Ensino Médio.

Nesse contexto, nota-se que são poucas as pesquisas em torno dos critérios avaliativos de LD. Filgueiras (2013) assevera que é preciso haver pesquisas que aprofundem as avaliações dos LD, para averiguar de que modo os critérios propostos pelos documentos oficiais interferem na sua construção teórica, metodológica e pedagógica.

Tomando essa concepção como referência na escolha do objeto de investigação, percebe-se que com apenas um material é possível se analisar de forma minuciosa e aprofundada tanto os critérios avaliativos do LD como o tratamento didático proposto pela obra alvo da pesquisa. Foi perceptível também a possibilidade de se estabelecer um diálogo mais intenso envolvendo os fatores que perpassam a elaboração do material, especialmente a intencionalidade da organização da obra. Incluindo, ainda, uma reflexão linguística para o uso do LD pautada nas propostas do LDP para o 9º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, como a coleção apresenta o mesmo tratamento didático, adequando apenas os conteúdos a cada ano a que se destina, acredita-se que a

⁸ Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina- UEL.

⁹ Especialista em Literatura Brasileira e em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina- UEL.

¹⁰ As iniciais da Editora é uma homenagem a Frère Théophane Durand, Superior Geral da Congregação Marista entre os anos de 1883 e 1907, pois a editora consolidou a atuação dos Irmãos Maristas que estavam no Brasil desde 1897 na direção de vários colégios. Assim, a editora se tornou destaque no mercado editorial e na Educação brasileira. <http://www.ftd.com.br/a-ftd/>

análise de apenas um dos volumes seja suficiente para se ter uma ideia da totalidade do material.

Em nível nacional, o livro em questão obteve destaque e foi o mais distribuído no sistema educacional público da cidade de Imperatriz¹¹, localizada no Estado do Maranhão, por isso tornou-se o objeto deste estudo. O Quadro 6 retrata a distribuição dos livros de Língua Portuguesa em nível nacional.

Quadro 6: Distribuição dos Língua Didático Portuguesa em 2014.

	Código	Título	Quantidade por coleção
1ª	27451CO126	Português: Língagens	3.172.012
2ª	27469CO127	Projeto Telares- Português	2.081.451
3ª	27399CO127	Vontade de Saber Português	1.887.984
4ª	2739CO127	Jornadas Português	1.323.698

Fonte: PNLD (BRASIL, 2014)

O Quadro 6 mostra que o livro alvo do estudo foi bem adotado nas redes de ensino do país. Vale ressaltar que o processo de escolha dos livros no Estado do Maranhão não ocorreu de forma homogênea, pois a equipe escolar tem autonomia em selecionar o material mais adequado para a realidade dos discentes. No entanto, percebe-se que, em alguns casos, as escolas não receberam o material desejado e nem a quantidade suficiente para todos os alunos, o que gerou problemas na mediação do LD e no acompanhamento do alunado que não adquiriu o material.

Tendo como pano de fundo o posicionamento metodológico, o próximo passo consiste em determinar os procedimentos adotados para gerar os dados da análise, bem como o método e as técnicas para fundamentar os resultados obtidos por meio do LD, proposto neste estudo. De acordo com Chizzotti (2006, p. 98), “a escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador”. Mason (1997) acrescenta que o poder interpretativo e o emprego de métodos flexíveis devem ser discutidos na complexidade da pesquisa qualitativa.

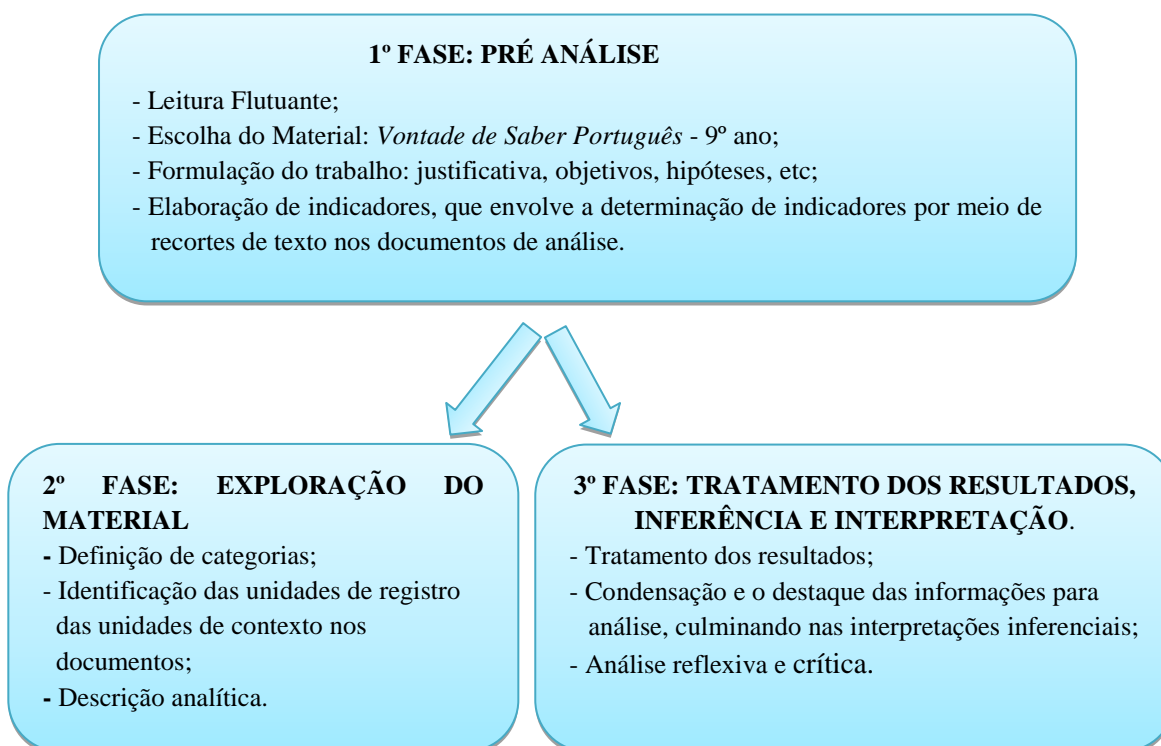
A partir dessa concepção, para desmistificar os dados gerados do LD é necessário perceber que “o pesquisador pode utilizar vários procedimentos, procurando identificar o mais apropriado para o material a ser analisado, como Análise Léxica,

¹¹ Essa informação foi verificada a partir dos dados fornecidos pelo PNLD de 2014, com a catalogação das escolas, das editoras e dos livros distribuídos na cidade.

Análise de Conteúdo, Análise da Enunciação, Análise Linguística etc.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98). Dentre os procedimentos mencionados pelo autor, apropria-se dos paradigmas do método da Análise de Conteúdo (AC) por apresentar um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos” (BARDIN, 2011, p. 31).

O objetivo desse tipo de método é “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98). Flick (2009, p. 291) corrobora Chizzotti (2006) ao afirmar que a AC “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”. Percebe-se que a AC permite uma análise dos textos/enunciados de forma ampla de tal modo que não pode ocorrer a neutralidade do pesquisador (SANTOS, 2009). Bardin (2011) organiza a AC em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, expostas na Figura 5.

Figura 5: Esquema das fases da Análise de Conteúdo.



Fonte: Bardin, 2011.

Com base nesse esquema, a 1ª fase, a de *pré-análise*, orientou as escolhas e a estruturação do trabalho, bem como as bases epistemológicas e metodológicas adotadas na pesquisa, que envolveu a leitura flutuante, sendo o primeiro contato com os

documentos (BARDIN, 2011). O termo “leitura flutuante” é uma analogia à atitude do psicanalista, visto que gradualmente a leitura se torna mais delimitada, em função das teorias que sustentam o material bibliográfico (BARDIN, 2011).

A 2ª fase consistiu-se da exploração do material na definição das categorias e unidades de análise. A “categorização é uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogias), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 117). As categorias podem ser compostas por critérios semânticos, sintáticos ou lexicais. A sistematização aqui proposta foi a semântica, visto que, “a língua é concebida como um sistema semântico, recobre a totalidade do sistema de significados codificáveis pelos itens lexicais e pelos itens gramaticais” (SANTOS, 2009, p. 100). Por isso estabelecemos categorias temáticas.

A categorização dos dados foi sustentada pelas orientações do tratamento didático e dos critérios avaliativos do PNLD referentes à obra investigada. A divisão ocorreu a partir das seguintes temáticas: (i) a caracterização do LD *Vontade de Saber Português - 9º ano*, segundo os critérios avaliativos do PNLD; (ii) o tratamento didático do livro, sendo subdividida a partir dos eixos de ensino (leitura, produção de texto escrito, oralidade, conhecimento linguístico) e (iii) o confronto entre os critérios avaliativos do PNLD e o tratamento didático da obra concernente à prática da AL.

A 3ª fase foi voltada para o tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados, uma etapa em que a análise contextual e histórica é de grande relevância (BATESON, 2000; THOMPSON, 1995), além da criatividade, intuição e crítica (BARDIN, 2011; THOMPSON, 1995). Destaca-se também o papel do caráter crítico e reflexivo da pesquisa (DENZIN & LINCOLN, 2000). Nessa fase, investigou-se mais minuciosamente os critérios avaliativos do PNLD e o tratamento didático do LDP em discussão. Para potencializar a investigação a AL,

[...] surge como alternativa complementar as práticas de leitura e produção de texto, uma vez que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler / escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua (MENDONÇA, 2006, p.125).

Os procedimentos de análise adotados, por meio dos passos propostos do método de AC, permitiram que os critérios avaliativos do PNLD e o tratamento didático fossem intercalados. Enfatizou-se, também, se o material sugeria uma prática de AL tal

como os eixos de ensino da Língua Portuguesa são exigidos pelos documentos legais (leitura, escrita, oralidade e conhecimento linguístico).

As autoras da obra em pauta afirmam que o Livro *Vontade de Saber Português* foi estruturado com o intuito de promover um universo fascinante e repleto de possibilidades de aprendizagens para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (TAVARES & CONSELVAN, 2012). A partir do percurso e concepções adotadas ao longo deste caminho metodológico foi possível investigar minuciosamente o LD proposto e em que aspectos linguísticos a obra promove esse universo fascinante defendido pelas autoras.

3 OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS DO PNLD E O TRATAMENTO DIDÁTICO DA OBRA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Posto o posicionamento teórico e metodológico, cumpre enfatizar que a discussão foi orientada principalmente pelos critérios avaliativos do PNLD e curriculares (PNC e DCE) para o ensino de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. As análises tiveram como referência a folha avaliativa proposta pelo Guia do PNLD (Apêndice A) e foram divididas em três momentos. O primeiro faz uma caracterização do LD *Vontade de Saber Português* de acordo com as diretrizes do PNLD. O segundo momento aborda o tratamento didático da obra analisada, sendo subdividida em Leitura, Oralidade, Produção de Texto Escrito e Conhecimento Linguístico.

O terceiro momento é finalizado com uma discussão em torno dos encontros e desencontros entre os critérios avaliativos do PNLD e o tratamento didático da obra em questão. Desse modo, foi possível um diálogo de forma reflexa e interacional dos dados gerados e evidenciados, como a prática da AL, por meio das atividades propostas e sugeridas pelo LDP analisado.

3.1 OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS DO LIVRO *VONTADE DE SABER PORTUGUÊS* DE ACORDO COM O PNLD

O título *Vontade de Saber Português* sugere uma ideia de desejo pelo conhecimento da Língua Portuguesa. As autoras do Livro pretendem favorecer um ensino de forma autônoma, de modo que o educando seja o ativo na construção do saberes. Assim, pode-se esperar uma alusão de um ensino reflexivo dentro de um “universo fascinante e repleto de possibilidades” como defendem as autoras Tavares e Conselvan (2012, p. 2).

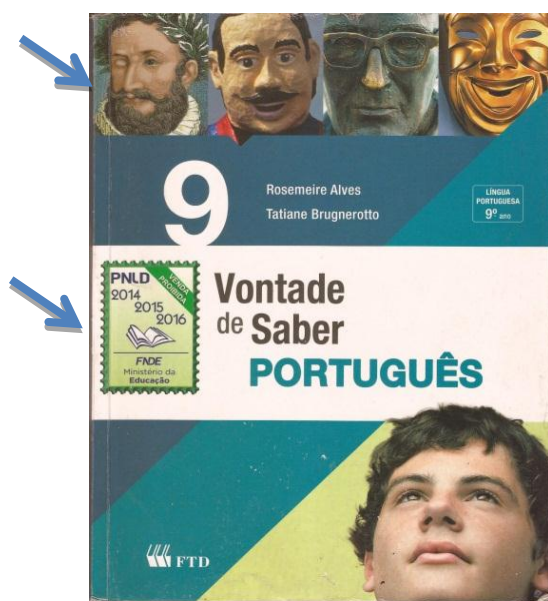
Esse universo de possibilidade é justificado pelas autoras do livro no sentido de propor “uma seleção de textos diversificados e atraentes, e conteúdos que possibilitam um contato envolvente com a informação” (TAVARES & CONSELVAN, 2012, p. 2). Asseguram ainda que esse recurso é uma ferramenta de estudo agradável e atrativa. Por meio desse argumento, percebe-se que a organização e a seleção dos conteúdos almejam despertar o interesse dos aprendizes, envolvendo-os em uma gama de contextos situados, que será detalhado e analisado mais adiante.

Entretanto, a composição de diversidade de textos e a seleção de conteúdos propostos pela obra não asseguram e nem garantem uma aprendizagem significativa, visto que dependem da intencionalidade das atividades propostas e da atitude do docente ao usar os gêneros discursivos/textuais, ou seja, se eles serão apenas como uma fonte de informação ou utilizados com o forma de promover a prática de leitura de forma reflexiva.

No que tange ao aspecto visual do livro, a capa possui imagens que remetem à ideia de algumas das manifestações artísticas e culturais de que se tem conhecimento, como o teatro, a pintura, a escultura e a literatura, ou seja, há uma mensagem indicando que o material irá mediar o ensino da Língua Portuguesa por meio de atividades que interagem com as artes, cultura e literatura, por exemplo. Espera-se, nesse aspecto, que o material proponha seções e atividades que desenvolvam, por meio das manifestações artísticas, a prática da leitura e da escrita de forma interdisciplinar.

Na capa do livro voltado para o aluno (Figura 6), é observado que a evidência do material foi destacar, bem no centro, a aprovação do PNLD em 2014, com a enumeração dos três anos de uso, conforme as exigências das políticas educacionais. Já no livro direcionado para o professor (Figura 7) é destacado o código fornecido pelo PNLD para ter acesso *online* a outros recursos pedagógicos destinados apenas ao docente. As setas enfatizam as imagens analisadas das capas.

Figura 6: Capa do Livro do aluno



Fonte: Tavares; Conselvan, 2012

Figura 7: Capa do Livro do professor



Fonte: Tavares; Conselvan, 2012

A capa da Figura 7 também dá ênfase ao manual do professor, que é um roteiro de orientações didáticas inserido no final do livro, que é restrito apenas para divulgação e apoio para os professores, ou seja, não pode ser usado pelos alunos, pois é de uso exclusivo dos professores que adotaram o material.

O livro é estruturado em 6 unidades, com 2 capítulos cada uma. Cada capítulo é composto pela seguinte sequência: Leitura 1; *Estudo do texto*; Leitura 2; *Estudo do texto*; *Ampliando a linguagem*; *Produção da escrita*; *Produção oral* e a *Língua em estudo*. De acordo com a resenha do guia do PNLD (BRASIL, 2014), a “Leitura 1” e “Leitura 2” são acompanhadas de “Estudo do texto”, que se subdivide em “Conversando sobre o texto”, “Escrevendo sobre o texto”, “Discutindo ideias, Construindo valores” e “Explorando a linguagem”. Nota-se, a partir dessa divisão, a leitura como fio condutor das propostas do material.

A “Interação entre os textos” promove um diálogo entre textos, já analisados ou não. Essa sequência, em sua maioria, é sugerida que seja trabalhado oralmente por meio de questões pessoais, informativas e de compreensão da estrutura do gênero sugerido pelo capítulo, conforme o Quadro 7 demonstra.

Quadro 7: Exemplos de questões da seção “Estudo do texto”.

“Conversando sobre o texto”	“Escrevendo sobre o texto”	“Discutindo ideias, construindo valores”	“Explorando a linguagem”
- Você já assistiu um espetáculo de circo?	- Além de informar, a reportagem lida, apresenta outra finalidade. Identifique-a.	- Em um trecho é dito que “O Cirque jamais usou animais em seus espetáculos”. Em sua opinião, por que isso é importante?	- Com que sentido a palavra eclético foi empregada nesse contexto?

Fonte: Tavares; Conselvan, 2012.

A partir dos excertos selecionados, averigua-se que os enunciados não priorizam um estudo crítico das leituras, mas sim o levantamento do conhecimento prévio dos educandos, com interpretações superficiais acerca da leitura proposta, como fator principal da seção. Em contrapartida, nota-se, como forma secundária, que os enunciados induzem respostas reflexivas. Vale mencionar que essas questões são relacionadas a uma reportagem sobre o circo *Cirque du Soleil* sugerida pela Leitura 1, da unidade 1, tendo como título *O mundo do circo como você nunca viu*.

Já o tópico “Ampliando a linguagem” fornece informações complementares, exemplos e questões sobre o assunto, abordadas apenas uma vez na unidade, em que

apresenta uma subseção intitulada “Praticando”. Nessa subseção, pretende-se “contextualizar e da significado ao estudo da linguagem por meio da exploração dos aspectos estruturais, funcionais, estilísticos e linguísticos” (TAVARES & CONSELVAN, 2012, p. 7 – manual do professor). Explorando ainda o trabalho com a linguagem, superficialmente, em contextos semântico e pragmático em que os enunciados podem desempenhar. A Figura 8 apresenta um dos gêneros abordados pelo material.

Figura 8: Exemplo de proposta do tópico “ampliando a linguagem”.

Ampliando a linguagem

Jornal: características e estrutura

Normalmente, quando se faz referência a jornal pensa-se em notícias e reportagens. No entanto, esse veículo de comunicação apresenta diversos gêneros textuais que transmitem uma infinidade de informações e opiniões.

Por exemplo, você sabe dizer quais são as principais características da primeira página de um jornal ou que elementos ela apresenta?

Veja a seguir a primeira página do *Diário Catarinense*, do estado de Santa Catarina.

Cabeçalho: nome do jornal, endereço do site, data da publicação, ano, número e edição do exemplar.

Informação adicional: pode variar conforme o jornal. Nesse caso, apareceu apenas o logotipo das eleições que ocorreram em 2010.



Fotografia de uma das principais notícias ou reportagens do jornal.

Títulos de notícias: indicam, geralmente, o número da página ou o caderno em que as notícias estão.

Fonte: Tavares; Conselvan, 2012, p. 59.

Conforme é mostrado na Figura 8, geralmente, as atividades propostas nessa seção são para compreender as características e a estruturação dos gêneros propostos. Cada capítulo sugere uma temática que vai sendo abordada de diferentes modos ao longo das seções, no caso do exemplo, o gênero utilizado foi o do jornal. Nessa seção, o eixo do conhecimento linguístico também é contemplado como forma de

aprofundamento da compreensão do texto proposto e das normas gramaticais da língua, que serão especificados no tratamento didático.

No que diz respeito à “Produção escrita”, subdivide-se em “Pensando na produção do texto”, “Produzindo o texto”, “Trabalhando em grupo” e “Avaliando a produção”, os quais serão aprofundados mais adiante, para desenvolver a prática da escrita. A “Produção oral” propõem questões relativas ao uso de gênero textual a ser produzido oralmente (BRASIL, 2014), porém é essa seção não é considerada obrigatória.

A “A língua em estudo”, explorada no final do capítulo, aborda os conteúdos gramaticais por meio de exemplos extraídos de textos que não se correlacionam com as leituras 1 e 2 de cada unidade, mas têm relação com a temática e o gênero explorado de forma sucinta. Por exemplo, o capítulo 1 enfatiza o gênero reportagem e temáticas relacionadas ao circo e ao cinema; quando se chega à seção “A língua em estudo”, não se faz alusão às temáticas do capítulo. Cada seção apresenta “Ampliando seus conhecimentos”, com sugestões de leitura sobre os temas de cada unidade (BRASIL, 2013). A Figura 9 exibe a organização do material por meio da unidade 1.

Figura 9: Organização do Livro investigado.

SUMÁRIO	
1 O mundo das artes	Capítulo 1 Do picadeiro às telas
	Leitura 1 - <i>O mundo do circo como você nunca viu</i> – Tania Mena 10
	Estudo do texto..... 12
	Leitura 2 - <i>Central do Brasil</i> – Walter Salles 15
	Estudo do texto..... 21
	Ampliando a linguagem 24
	• Registro formal e informal
	Produção escrita 26
	• Roteiro de cinema
	Produção oral 30
	• Representação de cena
	A língua em estudo 31
	• Orações coordenadas e período composto por coordenação
	• Pontuação das orações coordenadas
Capítulo 2 Universo de formas e cores	
Leitura 1 - <i>Autorretrato Triplo</i> – Norman Rockwell 37	
Estudo do texto..... 38	
Leitura 2 - <i>Pietà</i> – Michelangelo Buonarroti; <i>A Valsa</i> – Camille Claudel..... 41	
Estudo do texto..... 42	
Produção escrita 44	
• Descrição objetiva e subjetiva	
A língua em estudo..... 47	
• Período composto por subordinação	

Tendo como base a divisão da Figura 9, nota-se que o caminho proposto pelas autoras segue uma sequência que contempla os eixos de ensino e almeja promover o desenvolvimento de habilidades como ler, interpretar e escrever. Observa-se também que as leituras e conteúdos sugeridos são ditos como adequados para a faixa etária destinada. As formas pelas quais são desenvolvidas essas habilidades do LDP investigado serão evidenciadas de forma mais minuciosa no próximo tópico.

Nas orientações gerais do manual do professor sobre a obra, as autoras asseguram que a organização composicional contempla as faixas etárias dos aprendizes em que “procurou-se abordar questões estruturais, funcionais e interacionais, a fim de proporcionar um ensino significativo e prazeroso” (TAVARES & CONSELVAN, 2012 p. 5 – manual do professor). Isso demonstra uma preocupação em desenvolver um trabalho pedagógico que forneça propostas para a formação discursiva dos educandos.

Posta a descrição da organização do material, o Quadro 8 demonstra os pareceres do livro, que foi aprovado como apoio pedagógico para o 9º ano do ensino fundamental.

Quadro 8: Pontos fortes e fracos do livro investigado segundo o Guia do PNLD/2014.

PONTOS FORTES	Tratamento dado a textos literários e multimodais; articulação entre leitura, produção de textos e oralidade. Diversidade de gêneros e orientações detalhados para a produção de textos orais e escritos.
PONTOS FRACOS	Fraca articulação entre o eixo de conhecimentos linguísticos e os demais, com elevado número de atividades dedicadas à aquisição de metalinguagem. Sobreposição de objetivos em grande número de seções no eixo de leitura. Abordagem superficial e reduzida da variação linguística.
DESTAQUE	Articulação entre os eixos de leitura, produção de textos e oralidade.
MANUAL DO PROFESSOR	Orientações didáticas e metodológicas, com os princípios e os conceitos que norteiam a coleção, e uma síntese dos procedimentos a serem adotados, as atitudes esperadas e os recursos que podem ser utilizados.

Fonte: Guia do PNLD (BRASIL, 2014, p. 116)

Em uma visão geral do material, constata-se que a diversidade de gêneros foi vista como um ponto forte, no entanto, não se obteve uma boa articulação entre os eixos, isto é, um ponto negativo da obra. De acordo com a resenha do Guia para o LDP, as atividades do livro devem “contemplar diferentes estratégias cognitivas para a reconstrução de sentidos e a consequente compreensão global do texto” além de destacar as “propriedades textuais e discursivas, argumentatividade, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência” (BRASIL, 2014, p. 115).

As autoras da obra acreditam que “por meio desse material o aluno encontra o prazer de estudar, e conseqüentemente, prepara-se para os desafios do presente e do futuro” (TAVARES & CONSELVAN, 2012, p. 2). Desse modo, a obra pretende propor desafios que contribuam para o ensino e aprendizagem da língua dominando as múltiplas linguagens e discursos. Se as autoras atingiram ou não os seus objetivos é o que será discutido nos próximos tópicos.

3.2 O TRATAMENTO DIDÁTICO DO *LIVRO VONTADE DE SABER PORTUGUÊS*

O Ensino da Língua Portuguesa deve promover práticas discursivas de linguagem, em que os aprendizes possam aplicar os recursos linguísticos de modo fluente. Nesse aspecto, os PCN asseguram que,

[...] os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: **o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem**. [...] Em função de tais eixos, os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em **Prática de análise linguística**, organizada no eixo REFLEXÃO (BRASIL, 1998, pp. 34-35, grifos próprios).

Com base nessa asserção de que é importante articular os eixos básicos de ensino, que a investigar em torno do LD foi orientada para compreender o tratamento didático da obra em pauta. O guia do PNLD reitera essa composição, alegando que os eixos de ensino (leitura, a produção de textos escritos, a oralidade e os conhecimentos linguísticos) da Língua Portuguesa voltado para os anos finais do Ensino Fundamental devem ser abordados no LD de forma correlacionada. A abordagem dos eixos deve ocorrer, segundo a resenha do guia do PNLD, do seguinte modo:

- 1) leitura de texto(s);
- 2) conhecimentos linguísticos diretamente associados à leitura (vocabulário/léxico; aspectos do gênero e/ou do tipo de texto; estilo);
- 3) produção (escrita, sempre; oral, em alguns momentos);
- 4) tópicos de gramática. Normalmente o primeiro passo é o da leitura – em algumas obras, envolvendo também textos não verbais, como fotos e pinturas (BRASIL, 2013, p. 23).

Entretanto, o documento ressalta que essa ordem não anula a composição de outras seções e subdivisões na organização linguística do LD. Percebe-se que o texto é o ponto de partida para a articulação entre os eixos. Serão focadas, a seguir, as descrições

do LD alvo do estudo, em que se destrincha o tratamento didático por meio do eixo da leitura, produção de texto escrito, oralidade e conhecimento linguístico concernente à prática da AL.

3.2.1 O Eixo da Leitura

A seção voltada para a leitura vem com intuito de proporcionar textos diversos como forma de incentivo, conforme o Quadro 9 apresenta. Nesse contexto, Boff (1997, p. 9) nos induz a refletir que,

[...] ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é à vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isto faz da leitura sempre uma releitura.

É por meio da leitura que adquirimos a capacidade de transcender por temos a capacidade de se resignificar e de (re) aprender. A seleção dos textos mostrada no Quadro 9 almeja provocar interpretações discursivas/textuais por meio de assuntos mais contemporâneo e ligados a faixa etária em que o livro é destinado.

A partir do Quadro 9, constata-se que são inúmeras temáticas que o livro aborda para tentar seduzir os alunos a lerem. Um dos grandes artifícios que as autoras usam ao longo do livro é o uso de filmes como ferramenta de atração, evidenciando as obras literárias que se transformaram em ficção científica. Temáticas voltadas à ciência e aos problemas atuais do corpo humano são relevantes para a compreensão do mundo oral e escrito dos educandos de forma situada. A tentativa de desenvolver a prática da leitura, por meio de atividades orais ou escritas, por meio de gêneros e diversificação das temáticas em estudo foi vista como um ponto positivo.

O livro em questão estrutura-se por meio da exploração de leituras em diferentes gêneros e temáticas, entretanto, a quantidade deixa a desejar na qualidade de suas aplicações. Observa-se que o fio condutor das temáticas é relacionado com a arte e a literatura. Destacam-se as temáticas que discutem problemas atuais de forma fictícia ou realista e obras ditas infanto- juvenis.

Quadro 9: Seleção de textos para as leituras.

	Capítulo 1: do picadeiro às telas	Capítulo 2: universo de formas e cores
Unidade 1: o mundo das artes	1: O mundo do circo como você nunca viu- Tânia Mena 2: Central do Brasil- Walter Salles	1: Autorretrato Triplo- Norman Rockwell 2: Pietà- Michelangelo Buonarroti; A valsa – Camille Claudel
Unidade 2: O jornal que a gente lê	Capítulo 1: Aconteceu, virou notícia. 1: nova data para celebrar o dia da Língua Portuguesa: 5 de maio- Camila Magalhães; França bane uso da palavra inglesa no e-mail. 2: Consciência eleitoral- Diário do Nordeste- Folha Online	Capítulo 2: Deu no Jornal 1: Dieta do brasileiro é pobre em nutrientes e rica em calorias – Antônio Góis; Denise Menchen. 2: Para Ana Machado, falta criança exemplo de leitor adulto- Fabrício Gerardi; Thiago Blumenthal.
Unidade 3: “Ao infinito, e além”.	Capítulo 1: o poder da ciência 1: Frankenstein – Mary Shelly 2: Viagem ao centro da Terra – Júlio Verne	Capítulo 2: Uma odisseia na ficção 1: O homem bicentenário 2: Star Wars – Capa de DVD
Unidade 4: Isso é coisa séria	Capítulo 1: Vale a pena refletir 1: Conflitos de Lucas- Júlio Emílio Braz. 2: Bullying: comportamento intimidador é modo de conseguir status entre colegas – Enio Rodrigo.	Capítulo 2: Assunto em pauta 1: Anorexia nervosa e bulimia – Drauzio Varella 2: Geração Z: Veja.
Unidade 5: É de se aventurar.	Capítulo 1: Um mar de aventura 1: Viagem a lilliput – Jonathan Swift. 2: Homem ao mar – Domingos Pellegrini	Capítulo 2: Uma vida de aventuras 1: Partir – Amy Klink 2: Sem gravidade – Marcos Pontes
Unidade 6: Por um mundo melhor.	Capítulo 1: o poder da ciência 1: Do que você tem medo? – Gilberto Dimenstein. 2: Na esquina e na praça – Marina Colasanti.	Capítulo 2: Uma odisseia na ficção 1: Visão 1944 – Carlos Drummond de Andrade. 2: Discurso do Nelson Mandela na entrega do Prêmio Nobel da Paz – Nelson Mandela.

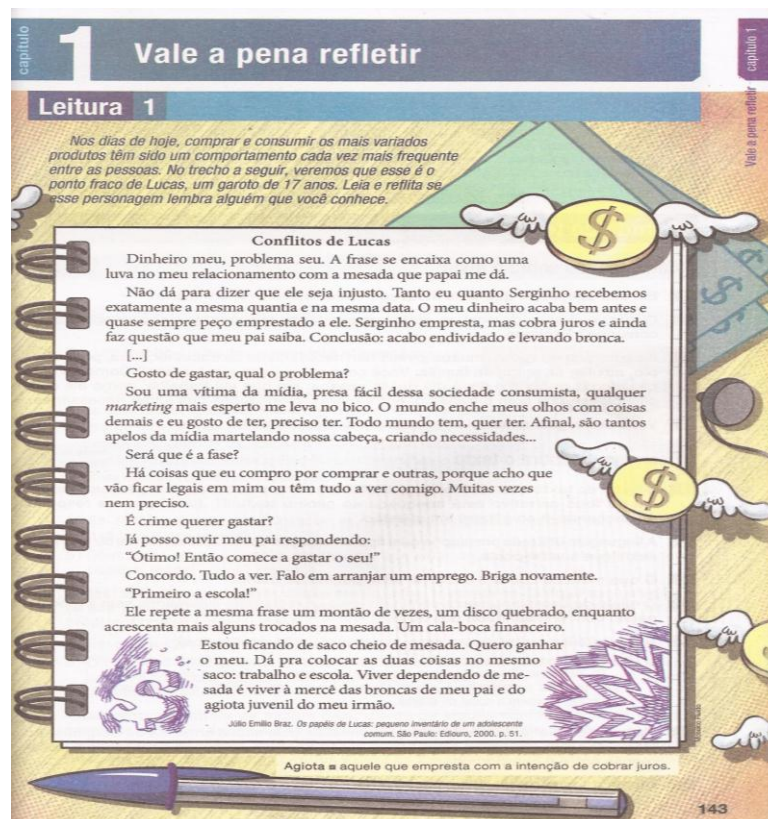
Fonte: Tavares; Conselvan, 2012.

A partir dos títulos das leituras 1 e 2, constata-se que as esferas dramatúrgicas e jornalísticas ganham evidência na organização do material e que o material tenta promover a prática da leitura. Acredita-se que essa estratégia de se apropriar das manifestações artísticas (teatro, literatura, música e cinema) atrai os alunos e os conduz ao mundo multifacetado, tornando-se uma boa tática para interligar os saberes linguísticos.

O livro aborda diferentes textos de uso social da leitura e põe em relevo temas e questões urbanas, regionais e contemporâneas. Além disso, o livro propicia experiências de contato com autores representativos da literatura infanto-juvenil (BRASIL, 2014). Entretanto, não podemos pensar que instruir, informar e divertir sejam sinônimos de ensinar. Apesar das leituras aparentemente serem atrativas, não significa que o aluno irá adquirir a prática da leitura, visto que as atividades de interpretações induzem uma reflexão superficial dos textos por meio de perguntas diretas.

A obra é composta por dois momentos centrais, sendo dividida em leitura 1 e 2. A partir disso, encontram-se seções intituladas de “Estudo em texto” e “Interação entre os textos”, que visam à exploração entre as leituras já feitas e outras atinentes aos temas tratados. A Figura 10 demonstra uma das leituras fornecidas pelo livro para compreendemos como essa seção é abordada ao longo dos capítulos.

Figura 10: Leitura 1 – conflitos de Lucas



Fonte: Tavares; Conselvan, 2012, p. 143.

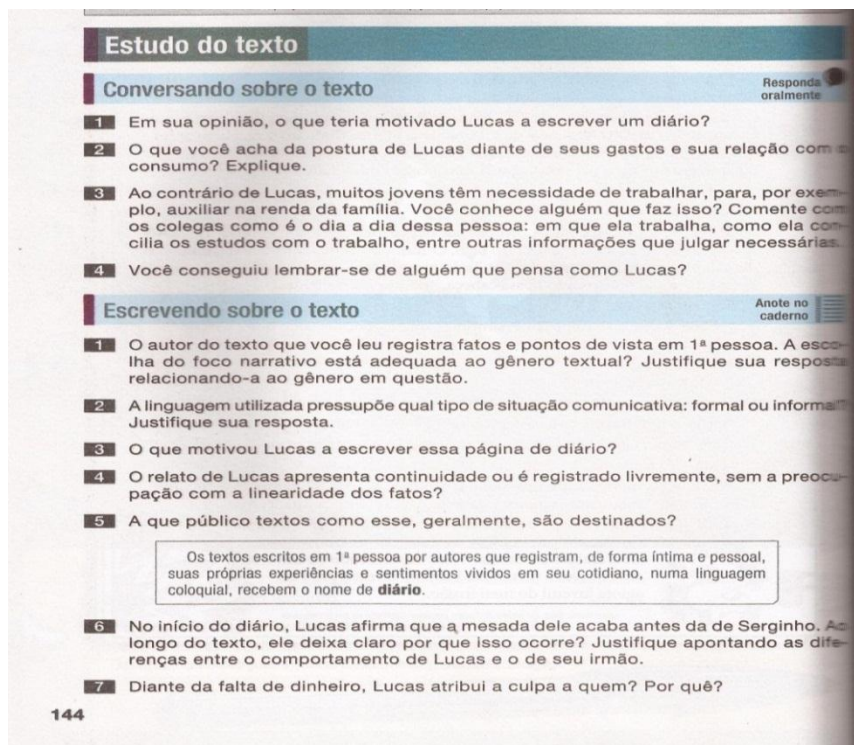
O gênero proposto pela Figura 10, leitura 1, é o diário, em que um adolescente que relata o seu comportamento perante a sua mesada e gastos. A unidade 4 tem como tema central problema social, de saúde e psicológico vivenciados principalmente por adolescentes. Logo em seguida, o aluno faz um estudo desse texto, por meio de questões orais e escritas. As atividades, em sua maioria, são compostas por indagações que conduzem o aluno a responder de forma previsível, por exemplo: (i)¹² descreva o que está sendo retrato na tela de Norman Rockwell?; (ii)¹³ o que a expressão dos

¹² Tavares; Conselvan, 2012, p. 38.

¹³ Tavares; Conselvan, 2012, p. 40.

personagens sugere que eles estejam sentindo em cada uma das esculturas¹⁴? Dessa forma, não há um estudo de texto tão aprofundado e reflexivo. A Figura 11 apresenta mais detalhadamente como as atividades nessa seção são propostas.

Figura 11: Atividades da seção “ estudo do texto”.

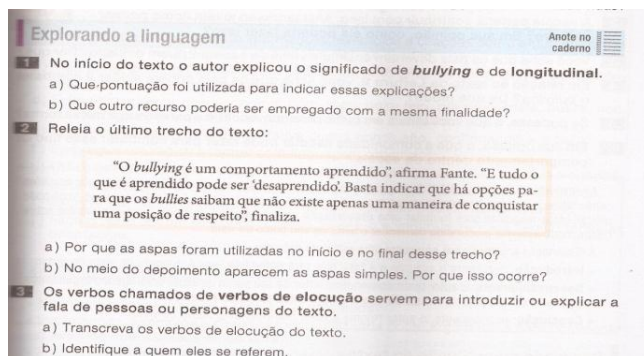


Fonte: Tavares; Conselvan, 2012 p. 144.

As indagações das subseções provocam uma discussão da intencionalidade do texto e da obra, valorizam o conhecimento prévio do aluno e a estruturação do gênero, com questões que induzem o aluno a refletir em determinadas direções, por meio de perguntas diretas e superficiais e focando a superfície textual. No caso da questão 5 da Figura 11, “escrevendo sobre o texto”, o conceito do gênero diário é fornecido pronto, de forma que o aluno não constrói e nem reflete sobre a sua aplicabilidade, conhece apenas o público alvo a que se destina. Na subseção “explorando a linguagem”, constata-se a mesma dinâmica da seção anterior. A Figura 12 apresenta como os enunciados são construídos.

¹⁴ A escultura de *Pietà*, de Michelangelo. 1499 e a escultura *A Valsa* de Camille Claudel. 1895 e 1905.

Figura 12: Enunciados da subseção “explorando a linguagem”



Fonte: Tavares; Conselvan, 2012 p. 15.

Desse modo, nota-se que os enunciados já constroem os possíveis sentidos e conceitos, conforme as questões 3, que deixam bem explícitos o que é verbo e advérbio. Acrescenta-se também que os enunciados são de teor autoritário, por exemplo: identifique e transcreva, a partir dos quais o aluno é levado “a repetir mecanicamente uma leitura moldada em parâmetros conteudísticos, fazendo dele um repetidor de uma leitura única e uniforme” (LEÃO, 2007, p. 115).

Nesse contexto, Geraldi (1987) nos adverte que o próprio conceito de ensino de língua foi desviado, uma vez que o ensino da língua transformou-se apenas em teoria gramatical, com conceitos prontos. O autor menciona ainda que o problema não são os conteúdos, gramática e textos, mas sim a forma de como estão sendo trabalhados em sala de aula.

A partir dessa concepção, é perceptível que, apesar do esforço das autoras nesta seção, parte dos exercícios contribuem pouco para a ampliação do raciocínio crítico do aluno e apresenta uma concepção de linguagem como expressão do pensamento (PERFEITO, 2005). Nesse sentido, Kock (2002) faz uma crítica severa em relação à forma de como os textos estão sendo interpretados, pois não há espaço para os leitores questionarem, apenas para exercerem um papel passivo diante das propostas, somente recebendo suas informações. Perfeito (2005, p. 67) reitera que “a leitura poderia ter relação com a necessidade de o educando entrar em contato com textos-modelo, reveladores do emprego adequado da linguagem, na arte do *bem falar* e, depois, do *bem escrever*”.

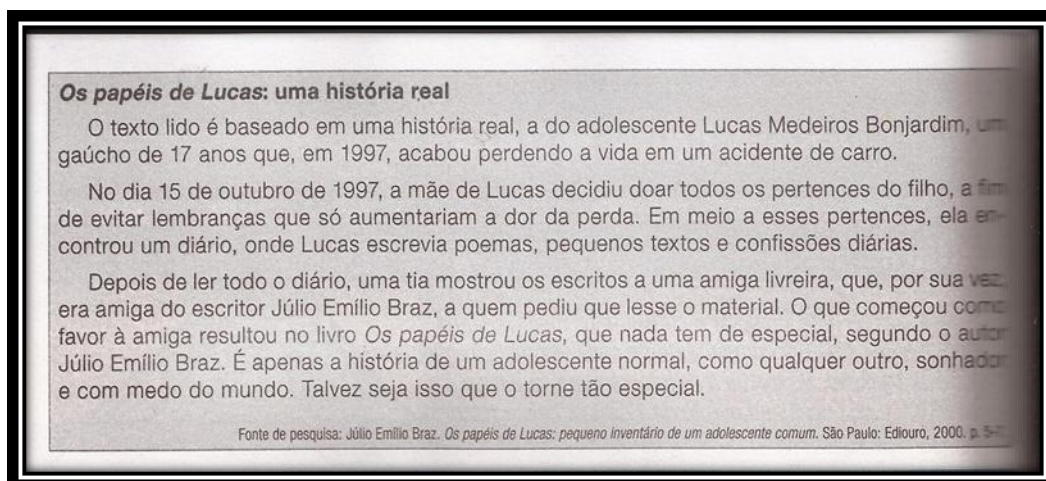
É inquestionável que incentivar o conhecimento do universo por meio da leitura e valorizar o conhecimento prévio do aluno sejam relevantes, porém não devem ser abordadas apenas de modo informacional, mas de maneira que o aluno seja ativo e

crítico no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, nota-se que a leitura é concebida, em parte, de modo tradicional, quando acentua a extração de significados da superfície textual, em vez de sua reflexão e aplicabilidade. Nesse sentido vale reconhecer que toda leitura passa pelo processo de reconhecimento da superfície textual, mas precisa caminhar para uma reflexão mais profunda e crítica, o que põe a relevância articular os sentidos gerais e particulares do texto.

A leitura deve ser vista como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH e ELIAS, 2007, p. 11), não com restrições de saberes. Nessa perspectiva, Menegassi (2010, p. 175) menciona que “os participantes desse processo dialógico, no caso o leitor e o autor, se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui”.

Com a tentativa de proporcionar uma maior interação entre o leitor e o texto, um dos pontos positivos apresentados no livro, no decorrer das unidades, foi a indicação de informações complementares referentes tanto às leituras como aos autores, como biografias e explicações do texto das leituras. A Figura 13 exhibe o complemento da leitura mostrada pela Figura 10.

Figura 13: Exemplo de complemento das leituras.



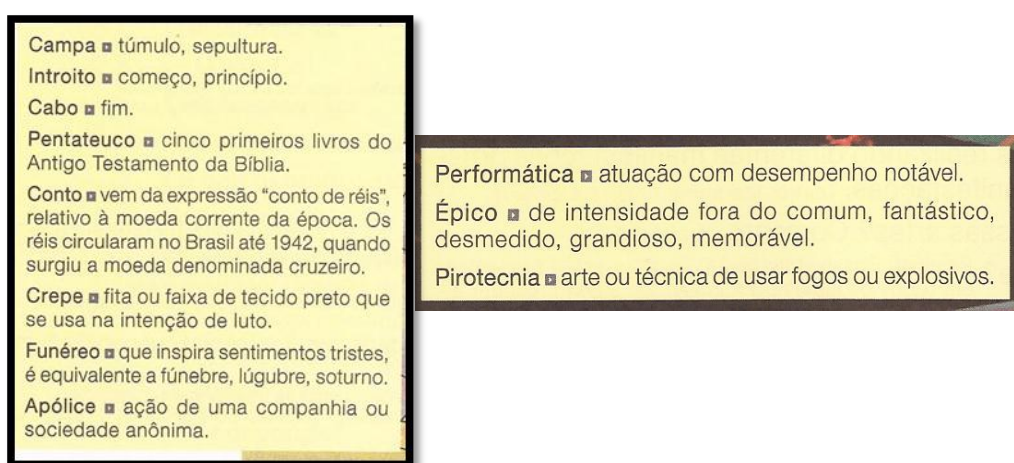
Fonte: Tavares; Conselvan, 2012 p. 144.

Esse complemento elucidava que o relato do diário foi de vivência real e a sua origem. O livro traz esse dado apenas como uma nota de informação, não se percebe uma exploração pelos exercícios propostos, no entanto, acredita-se que esse acréscimo acerca da leitura é de suma importância para que o aprendiz perceba os fatores extralinguísticos que provocaram a narrativa em questão. Assim, cabe ao educador

incentivar essa leitura para que o aluno possa compreender as particularidades do gênero, visto que o material fornece essa ampliação.

Cada texto apresenta um glossário para esclarecer termos ou expressões específicas da temática proposta (esfera comunicativa) e do contexto, porém não ocorre uma reflexão semântica pelo material. As palavras escolhidas para a conceituação são específicas da temática do texto, no entanto há palavras que variam de sentido dependendo do contexto, aspecto não perceptível. A Figura 14 mostra um dos glossários do material.

Figura 14: Exemplos de glossários fornecidos pela obra.



Fonte: Tavares; Conselvan, 2012 p. 10,26.

Nesse caso, a reflexão da aplicabilidade desses termos em diferentes contextos pelas atividades sugeridas não foi abordada em sua totalidade, ou seja, a construção de sentido ocorre apenas no contexto apresentado pela leitura, sem uma ampliação dos significados dos termos. Com a restrição dos conceitos, cabe ao educador mediar a funcionalidade do jogo semântico, induzindo a reflexão entre os textos para que ocorra uma construção de sentido mais significativa e variada. A não compreensão das variedades da língua, em diferentes contextos, foi vista como um ponto negativo do material.

Após as leituras e as interações entre os textos, os alunos são orientados a explorar a linguagem. Podemos perceber que a seção “ampliando a linguagem” contém vários gêneros com a tentativa de que se compreenda somente a estruturação dos assuntos propostos, dentre eles se destacam:

- Registro formal e informal;
- Jornal: características e estruturas;
- Jornal: suporte para vários gêneros;
- Conectores;
- Tipos de discurso;
- Vícios de linguagem: ambiguidade e pleonismo;
- Polissemia;
- Figuras de sintaxe;
- Recursos sonoros.

Percebe-se que o uso dos gêneros é prioridade na organização do material, porém são mais no sentido de metalinguagem. No que tange à diversidade de gêneros, Menegassi (2005) nos alerta que houve uma má interpretação das exigências curriculares tanto pela prática docente quando nas propostas do LDP. Nesse contexto, foram constatados na obra inúmeros gêneros (carta, jornal, poema, charge etc), porém não há subsídios de uma reflexão mais profunda, isto é, atividades que promovam um trabalho reflexivo da apropriação desses gêneros, assim como Menegassi (2005) verificou em seus estudos ao assegurar que os LDP estão valorizando mais a diversidade dos gêneros do que a sua funcionalidade e aplicabilidade.

Nessa seção, as atividades exploram com mais evidência os aspectos estruturais e estilísticos dos textos e os linguísticos e os funcionais de forma superficiais. Dessa forma, não ocorre uma ampliação reflexiva da competência linguística dos educandos. De modo geral, essa seção almeja desenvolver a prática da leitura e contribui para o letramento e fornece subsídios para que o professor seja um agente do letramento. O contato com diversos gêneros discursivos, verbais, não-verbais, midiáticos, textos em tela do computador de diversos formatos, estilos e informações diversas, assim como as temáticas sugeridas, proporcionam também essa prática, além de valorizar a prática social dos educandos. Outro ponto de grande valia na organização do material é a interconexão entre o eixo da leitura, da escrita e da oralidade.

Apesar das lacunas e alguns pontos negativos encontrados no eixo da Leitura, nessa seção, reitera-se que, “no momento da leitura, o (a) professor(a) deve sempre atuar como mediador, auxiliando os alunos a desenvolver suas próprias estratégias de leitura, a fim de tornarem-se leitores autônomos” (FARACO; MOURA & MARUXO JR., 2010, p. 23), não se limitando apenas a trabalhar com as propostas fornecidas pelo material, seja na leitura como na escrita.

3.2.2 O eixo produção de texto escrito

A organização linguística do livro investigado contempla o eixo de produção de texto escrito principalmente nos tópicos “*produção escrita*” e “*estudo de texto*”. De acordo com o guia do PNLD, no trabalho com texto, seja na leitura, produção ou construção do conhecimento linguístico, “é fundamental a diversidade de estratégias, assim como a máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos. As propostas de produção de texto devem visar ao desenvolvimento da proficiência em escrita” (BRASIL, 2014, p. 20). A Figura 15 mostra um das propostas fornecidas pelo livro.


Figura 15: Proposta de produção de escrita

Produção escrita

Descrição objetiva e subjetiva

A **descrição** é uma espécie de retrato verbal, e pode ser um recurso empregado em diversos gêneros, como contos, crônicas, romances. Além disso, a descrição tem a função de ilustrar, demonstrar, informar sobre algo ou alguém.

Observe a escultura a seguir, que retrata uma cena presente nas obras *Iliada*, de Homero, e *Eneida*, de Virgílio, poetas da Antiguidade.



Essa escultura denominada *Grupo de Laocöonte ou Laocöonte e seus filhos* foi encontrada em 1506 e está exposta no Museu do Vaticano, em Roma. Acredita-se que seus autores são Hegesandro, Atenodoro e Polidoro, três escultores da ilha de Rodas, território pertencente à Grécia.

Emblema e símbolo.

Fonte: Tavares; Conselvan, 2012, 2012 p. 44

Com base na Figura 15, reitera-se a afirmação de que o material já apresenta conceitos preestabelecidos e que a linguagem não verbal é um mecanismo utilizado, em boa parte das atividades propostas, como meio de interagir com leitor. A Figura 16 retrata como as atividades são realizadas nesta seção.

Figura 16: Atividade de produção de escrita

1 Que sensações essa escultura desperta em você?

2 Observe o personagem central da escultura. O que a expressão facial e corporal dele sugerem?

3 Em sua opinião, a escultura contribui para imaginar como ocorreu esse fato? Por quê?

4 Pode-se dizer que **descrições objetivas** apresentam características e informações de forma clara. Leia os traços descritivos a seguir e indique qual(is) se refere(m) à caracterização e qual(is) indica(m) informação.

A Estátua grande, feita de mármore.

B Estátua que contém três personagens e Laocoonte está posicionado ao meio.

C Estátua feita por três escultores da ilha de Rodes, território grego.

5 As **descrições subjetivas** qualificam o objeto a partir das impressões do observador. Que impressão você teve ao ver essa obra de arte?

6 Indique nas alternativas a seguir se as descrições apresentadas possuem traços objetivos ou traços subjetivos.

A Essa estátua expressa os movimentos dos personagens com beleza e precisão, demonstrando o sentimento de dor dos personagens.

B Essa obra de arte antiga foi encontrada em 1506 na Colina do Oppio, em Roma.

C A estátua possui altura de 2,45 m e é composta por Laocoonte e seus dois filhos: Antiphantes e Thymbraeus.

D Essa obra de arte retrata, de modo poético, o momento da morte de Laocoonte e seus dois filhos.

A descrição que procura reproduzir objetos ou pessoas caracterizando-os tal como são na realidade é chamada de **descrição objetiva**. A descrição que qualifica algo ou alguém por meio de impressões, reproduzindo o objeto como ele é visto e sentido pelo observador, é chamada de **descrição subjetiva**.

Fonte: Tavares; Conselvan, 2012 p. 45.

A partir da construção dos enunciados mostrada pela Figura 16, percebe-se que, inicialmente, eles são subjetivos e buscam fazer um levantamento do conhecimento prévio do aluno para, posteriormente, compreender o conhecimento linguístico. Essa sequência tem um lado que é de suma relevância: a correlação entre a temática com a vivência dos alunos; por outro, um aspecto negativo: conceber conhecimentos prontos, somente de identificação e estruturação linguística. Em contrapartida, observa-se alguns enunciados provocam uma reflexão do conhecimento linguístico, ultrapassando a superfície textual.

As autoras da obra alegam que “os subsídios fornecidos contextualizam a produção, procurando simular, o máximo possível, situações de comunicação efetivas na sociedade, objetivando dar um maior sentido que o cumprimento escolar” (TAVARES; CONSELVAN, 2012 p. 7 – manual do professor).

A estratégia fornecida pelo material para desenvolver a produção de texto escrito são por meio das leituras (1 e 2) propostas pelos capítulos por meio de atividades. Inicialmente são de cunho pessoal a serem respondidas de forma oral ou escrita, porém

sem muito aprofundamento. Logo em seguida, o aluno é conduzido a escrever e discutir ideias sobre as temáticas e gêneros sugeridos pelos capítulos. Com uma reflexão mais consolidada do assunto indicado, o aluno é conduzido a pensar na produção textual, produzir seu texto e avaliá-lo. Kato (2003) menciona que a escrita é um processo quando compreende algumas fases que se ligam recursivamente (planejamento, escrita e reescrita). Desse modo, pode-se dizer que esse LD propõe uma prática de escrita como um processo por indicar a sequência de planejar, escrever, revisar e reescrever, sendo categorizada como um ponto positivo do material.

As sugestões propostas para produzir os textos são: um roteiro de cinema, uma descrição subjetiva, uma notícia, um telejornal, um desfecho de romance, uma sinopse, uma dissertação argumentativa, uma carta argumentativa, um conto, um relato de uma viagem, uma crônica e um poema. A partir dessas indicações, percebe-se que o aprendiz é contemplado com diferentes gêneros textuais, refletindo outras maneiras de utilizar os recursos linguísticos da Língua Portuguesa. Constata-se também uma preocupação em desenvolver, inicialmente, atividades referentes aos gêneros, para posteriormente apresentar a proposta de produção escrita. A Figura 17 exibe um das propostas do material na produção escrita.

Figura 17: Pensando na produção do texto

Pensando na produção do texto

Agora, você vai produzir a descrição da imagem de *Laocoonte e seus filhos*. O texto deverá ser composto por descrições objetivas e subjetivas. As descrições deverão ser expostas no mural da escola. O objetivo é que os destinatários (comunidade escolar) conheçam a produção de vocês e percebam que cada pessoa tem uma percepção diferente em relação à obra de arte, pois essa percepção é subjetiva.

Veja as instruções a seguir para produzir a descrição.

- Primeiro, observe os traços objetivos e liste as características da escultura. Fique atento(a) aos elementos: cor, forma, tamanho, textura, sempre de acordo ou mais próximo possível da realidade.
- Além das características, liste também os dados informacionais, tais como: onde foi produzida a escultura, por quem, onde está exposta. Se necessário, use as informações do boxe da página 44 para complementar sua descrição.
- Verifique e anote suas impressões acerca da escultura. Registre descrições que demonstrem como a estátua é vista e sentida pelo observador, no caso, você.
- Utilize, quando possível, como instrumento de percepção, a descrição de elementos sensoriais: a audição, a visão, o olfato, o tato e o paladar.

45

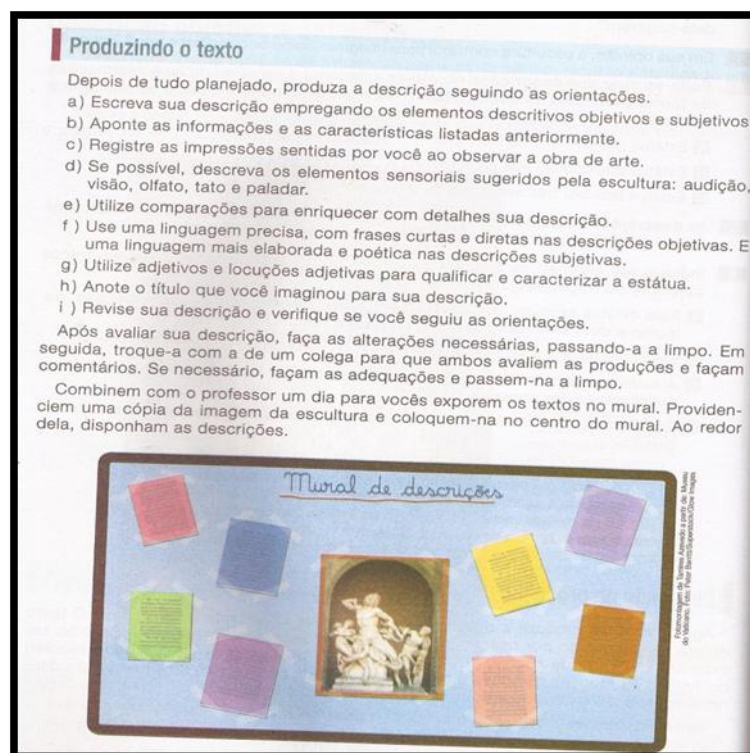
Fonte: Tavares; Conselvan, 2012 p. 45

Nessa seção, o foco principal é a prática da escrita em que o aluno produz seu texto a partir de recomendações norteadoras, conforme a Figura 16 demonstra. Essas orientações estabelecem um roteiro de escrita que limita as possíveis informações transcritas pelos educandos. Desse modo, o aluno não é oportunizado a criar situações de comunicação, ficando limitado a sua produção de escrita. Indaga-se desse modo: até que ponto essas propostas com roteiro estabelecido contribuem para a formação social

do educando? Os PNC recomendam que as propostas didáticas devem fornecer subsídios para a formação social dos educandos.

Nesse sentido, Bunzen (2006) menciona que esses tipos de propostas limitam o educando apenas à *produção escolar*. O autor caracteriza esse tipo de prática apenas para obtenção de uma nota e Dolz e Schneuwly (2004) denomina como *redação escolar* ou *história escolar*, um gênero desvinculado das práticas sociais. Já Geraldi (2003) assegura que somente a partir da prática da escrita que o aluno adquire os conhecimentos de mundo que lhe podem fornecer condição de se tornar um produtor fluente e ativo nas produções de textos. Nota-se que, apesar de variar os interesses em torno da escrita, é importante compreender que o aluno precisa praticar a leitura e a escrita. A Figura 18 mostra como ocorre a produção de texto.

Figura 18: Produzindo o texto



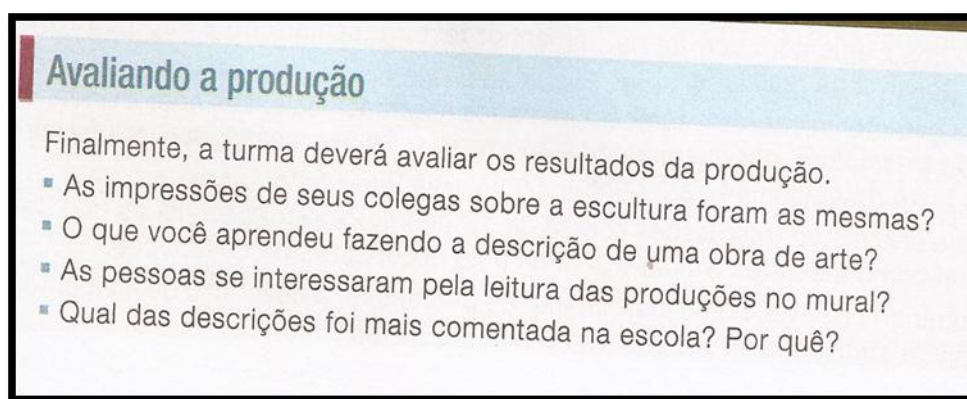
Fonte: Tavares; Conselvan, 2012, p. 46.

Nessa seção, os alunos são orientados para que a escrita ocorra de forma planejada e que as ideias estejam organizadas para escrever e se necessário reescrever. Essa proposta pode ser considerada como autoritária, além de restringir o conhecimento, pois mostra apenas uma única forma de como o texto pode ser redigido ao elaborar os procedimentos, tornando o aluno refém das exigências e sem abrangência da aplicação da proposta, inclusive os elementos que devem aparecer ao longo das produções. Nesse

caso, o livro deixou a desejar, pois, mais uma vez, sugere propostas estabelecidas com reflexões lineares.

Vale ressaltar que, nessa seção, o material sugere que seja feita uma exposição dos trabalhos realizados pelos alunos para que ocorra uma socialização das produções, dessa forma, uma oportunidade de apreender com o outro. O tópico “avaliando a produção” provoca no aluno a reflexão sobre o processo da escrita, expondo suas dificuldades e progressos. A Figura 19 demonstra como ocorre esse tópico.

Figura 19: Avaliando a produção



Fonte: Tavares; Conselvan, 2012 p. 46.

Dentro dessa etapa, o professor exerce um papel fundamental no que concerne ao desenvolvimento das competências comunicativas e cognitivas dos educandos, ou seja, o LD dispõe de atividades que precisam ser mediadas e executadas. De acordo com Evangelista et al.(1998, p. 124), esse “momento é ideal para explicitar e sistematizar conhecimentos que, na avaliação, se detectou que os alunos não dominam e precisam dominar [...]”. Os enunciados da Figura 19 permitem uma autoavaliação da escrita, um momento visto de grande valia para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, a produção de texto, passa a ser vista como “atividade discursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada” (REINALDO, 2001, p. 92). Reinaldo (2001, p. 92) acrescenta que duas contribuições são importantes nessa etapa de ensino:

[...] a primeira é a reflexão sobre a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, isto é, de ampliação do seu conhecimento de mundo e dos diversos

modelos de texto; a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitoração que envolve várias revisões do texto.

Tendo como base essas contribuições para a produção de escrita, averigua-se que o LD analisado cria condições para o desenvolvimento da escrita por meio dos gêneros textuais, pois os alunos além de produzirem o texto são orientados a refletir sobre a construção do texto e se necessário reescrever.

A resenha do Guia do PNLD/2014 aponta a articulação da leitura com a produção como um ponto forte na organização linguística do material. Apesar das atividades propostas na produção escrita serem considerada como um ponto relevante, vale-nos questionar o seguinte: a quantidade de produções exigidas pelo material são realmente realizadas?

A rede de ensino tem um cronograma curricular a ser cumprido e acaba, na maioria dos casos, engessando o docente com a carga horária destinada à disciplina ou à priorização dos eixos de ensino para a mediação do LD. Tal conjuntura nos revela que nem sempre o educador tem autonomia na mediação do LD, podendo inferir na sua prática docente e escolhas linguísticas.

Nota-se que o LD fornece subsídios para a produção da escrita em diferentes esferas por meio de leituras, ocorrendo, desse modo, um diálogo. Em contrapartida, as propostas não permitem uma escrita autônoma, o educando segue exigências que nas quais o deixa limitado em toda a estrutura da produção. De modo geral, o eixo de produção de texto escrito fornece uma interação entre os textos por meio da diversidade dos gêneros textuais se apropriando deles para a construção dos textos e sentidos, especialmente nos eixo da leitura e da oralidade.

3.2.3 O eixo da oralidade


Em toda a organização linguística do LD em questão, as primeiras atividades são voltadas para a oralidade, no sentido de provocar nos educandos um debate do tema proposto pelo capítulo. O tópico específico que almeja desenvolver a competência da oralidade é intitulado de “*produção oral*”. Nessa subseção o aluno é estimulado a criar mentalmente, por meio de instruções, as situações comunicativas para depois elaborarem a escrita, conforme a Figura 20 mostra.

Figura 20: Proposta de produção oral

Produção oral

Representação de cena

Para elaborar o roteiro na **Produção escrita**, você e seu grupo de trabalho imaginaram e criaram mentalmente as situações de filmagem, os cenários de cada cena, a trilha sonora, o figurino e as características de cada personagem. Observe a seguir uma cena que teve grande repercussão no cinema e até hoje é lembrada pelo público.



★ Cena clássica do filme *E.T. - O Extraterrestre*, EUA, lançado em 1982. Nela, o garoto Elliot e seu amigo extraterrestre voam em uma bicicleta.

Agora, vocês vão eleger a melhor cena do roteiro que criaram na **Produção escrita** para representá-la aos colegas de sua turma. Vocês deverão marcar com o professor uma data e um horário para realizarem essa atividade. Antes, leiam as instruções a seguir, para ajudá-los na encenação.

- Decidam qual é a melhor cena a ser representada.
- Definam que integrantes do grupo deverão interpretar cada um dos personagens que fazem parte da cena.
- Escolham o figurino, os elementos para o cenário e as músicas adequadas à cena.
- Os integrantes que não participarem como intérpretes deverão ser responsáveis pela parte técnica: sonoplastia, organização do cenário e do figurino.
- Procurem produzir um cenário com poucos elementos, utilizando apenas o essencial para contextualizar a cena.
- Para os intérpretes, é necessário que façam a leitura individual até que se sintam seguros para realizar a representação.
- Realizem um ensaio coletivo em que cada personagem treine sua fala em voz alta. Marquem o tempo de cada fala, definam o momento que a música irá tocar e planejem a organização do espaço.

Fonte: Tavares; Conselvan, 2012 p. 30

No caso da proposta da Figura 20, os alunos irão realizar em grupo uma cena de um filme escolhido entre eles, adequando as entonações e o uso da linguagem. Assim, destaca-se o uso das manifestações artísticas como subsídios da prática da oralidade e da leitura. Geralmente, esse tópico apresenta imagens a respeito da proposta da produção escrita, pois há uma correlação entre a leitura, a produção escrita e a oralidade. Então, o aluno faz as leituras indicadas, estuda sobre o texto (oralmente e escrito), explora a linguagem, produz textos, avalia para que seja então realizada a produção oral. Todas as atividades sugeridas na produção oral são correspondes à produção escrita e à temática da unidade.

Um ponto positivo da abordagem do livro é a maneira pela qual os eixos da leitura, produção escrita e oralidade se interligam. O lado negativo se relaciona à produção oral que não é abordada como relevante, ou seja, é dada como facultativa. Os gêneros orais são essenciais para o desenvolvimento da competência discursiva do educando, principalmente nas situações públicas em que é necessário fazer uso da língua falada. Segundo os PCN,

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates,

seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato (BRASIL, 1998, p. 25).

Dessa forma, o âmbito escolar, com seus recursos didáticos, deve proporcionar condições para o desenvolvimento da oralidade dos educandos. O LD, nesse contexto, fornece atividades com a utilização dos gêneros orais, porém são abordados de forma superficial e optativa. É necessário que o LD proponha esses gêneros de forma mais concisa e não como fator secundário. Para potencializar a produção oral dos educandos, cabe ao educador explorar e aprimorar outras ferramentas didáticas, não se restringindo apenas ao que o LD fornece.

3.2.4 Eixo dos conhecimentos linguísticos

Ao longo da organização linguística do material, percebe-se que as temáticas dos textos subsidiam a composição dos tópicos e de seus subtópicos. Desse modo, o aprendiz é direcionado primeiramente a ler para interpretar e produzir textos. Depois de desenvolver as competências da escrita e da oralidade, o LD analisado direciona o educando a compreender as normas da língua, ou seja, assuntos relacionados à gramática dentro da seção intitulada de “a língua em estudo”.

De acordo com o manual de professor da obra, “o trabalho com os conhecimentos linguístico é desenvolvido de modo que leve os alunos a compreenderem que a língua não é um sistema imutável de conceitos e leis combinatórias” (TAVARES & CONSELVAN, 2012 p. 8 – manual do professor). Para conseguir esse objetivo, as autoras dividiram a seção em subseções: “refletindo e conceituando” e “praticando”.

As subseções geralmente são iniciadas por poemas, fragmentados ou completos, tirinhas ou trechos de reportagem para que o educando compreenda e sistematize o assunto proposto. Logo em seguida, são apresentadas atividades, consideradas tradicionais, para o aluno praticar o assunto. São questões diretas, desvinculadas de reflexão da língua. As Figuras 21 e 22 ilustram tanto como os conceitos como as questões são construídas.

Figura 21: A língua em estudo, refletindo e conceituando.

Veja.

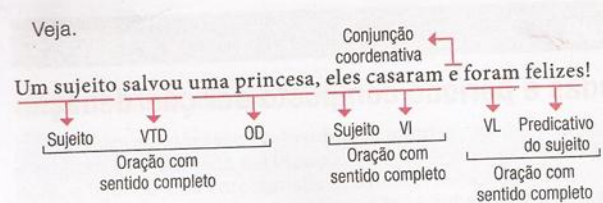
Um sujeito salvou uma princesa, eles casaram e foram felizes!

Conjunção coordenativa

Sujeito VTD OD Oração com sentido completo

Sujeito VI Oração com sentido completo

VL Predicativo do sujeito Oração com sentido completo



Nesse período, todas as orações apresentam sujeito e predicado. O verbo transitivo e o verbo de ligação apresentam complemento (objeto direto e predicativo do sujeito), por isso, as orações possuem independência sintática. Além disso, cada uma tem sentido próprio e, portanto, elas podem ou não apresentar independência semântica.


O período formado por orações coordenadas denomina-se **período composto por coordenação**.

Agora, observe:

A O carro não era novo, havia um risco na lateral.

B O carro não era novo, pois havia um risco na lateral.

... de período A?



Fonte: Tavares; Conselvan, 2012 p. 32.

Figura 22: Exemplo de atividade da subseção Praticando

Praticando

Anoto no caderno

1 Em Curitiba, no Paraná, todos os anos acontece um festival de teatro denominado Festival de Curitiba. A primeira edição foi em 1992 e, desde então, todos os anos, reúne nomes de talento nas artes cênicas, tanto nacionais quanto internacionais. Veja, ao lado, um anúncio de uma promoção que prestigiou esse festival em 2009.

a) Qual é o objetivo do anúncio publicitário?

b) Por que o leitor só gastará aplausos?

c) O anunciante utilizou a palavra **aplausos** como uma forma de chamar a atenção do leitor para o festival. Por quê?

d) Quantas orações há no título do anúncio? Como é classificado esse período?

e) Qual palavra relaciona as orações do período? Como ela é classificada e qual é o sentido que ela estabelece entre as orações?

f) Como são classificadas essas orações?

VÁ AO FESTIVAL DE CURITIBA E GASTE APENAS APLAUSOS.

Promoção Cultural
"Você no maior Festival de Teatro do Brasil"

A Folha leva você e seu acompanhante para o Festival de Teatro de Curitiba.

FOLHA

Do picadeiro às telas

Fonte: Tavares; Conselvan, 2012 p. 33.

Nota-se, a partir das figuras, que há tentativas de estimular o aluno a pensar nos conceitos em foco, em vez de construí-los, ou seja, é visto o conceito primeiro para que depois seja apontada a sua funcionalidade e aplicação. A partir da Figura 22, podemos afirmar que o eixo apresenta tanto abordagens em torno de propostas transmissíveis

pautada no ensino de metalinguagem como na reflexão da língua com princípios da prática da AL. Nesse aspecto, Geraldi (2002, p. 89) alerta que,

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar a língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Tendo como base as duas vertentes da língua apresentadas pelo autor, consta-se que o LD em pauta analisa a língua dominando conceitos e metalinguagens, focalizando os aspectos estruturais em uma aplicação pautada na gramática normativa, no entanto, em alguns enunciados e propostas, nota-se indícios da funcionalidade da língua em situações concretas e interações, como as letras a e b da questão 1 da Figura 22. Não foi notória uma interrelação entre o eixo da leitura, oralidade e produção de textos escritos, sendo desvinculada das outras propostas do material. Como a priorização é nos aspectos ditos da norma culta, pouca atenção é dada para a variação linguística. Faraco e Tezza (2011, p. 8) mencionam que,

em qualquer plano, a teorização sobre os fatos da língua estará sempre em segundo plano, em favor da atividade prática fundamentada principalmente na intuição do estudante e na sua experiência sociocultural de leitor e praticante da escrita ao longo de sua vida escolar.

Tal situação relatada pelas autoras foi averiguada no LD. A variação linguística além de ser vista como segundo plano, é abordada ao longo das seções de forma isolada e restrita. Dentro desse contexto, Vygostsky (2002) alega que o estudo da gramática é suma importância para o desenvolvimento mental, para que assim se tenha consciência das habilidades linguísticas. Consequentemente, a língua deve ser apreendida em diferentes situações implicando na reflexão da linguagem e na compreensão do seu funcionamento.

Essa seção passa a ser vista como um ponto fraco da organização do material, principalmente por não correlacionar com os outros eixos de ensino, porém consta-se avanços nas propostas pedagógicas do LD ao inserir o uso da AL em todos os eixos da obra. Concorde-se que uma das críticas ao ensino de Língua Portuguesa, conforme Antunes (2003, p.31), é “o ensino de uma gramática descontextualizada, amorfa, desvinculada dos usos reais da língua”. Esse tipo de gramática “de frases isoladas, voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades, sem sujeitos interlocutores,

sem contexto, sem função” não “leva em consideração o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes” (ANTUNES, 2003, p.31). Desse modo, há encontros e desencontros entre os critérios avaliativos do PNLD e o tratamento da obra.

3.3 OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS DO PNLD E O TRATAMENTO DIDÁTICO DA OBRA: ENCONTRO OU DESENCONTRO?

Tomando como pano de fundo o tratamento didático e os critérios avaliativos do PNLD do LD *Vontade de Saber Português* descritos anteriormente é que iremos confrontar os dados obtidos. Nesse sentido, vale enfatizar que “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (BRASIL, 2006, p. 27). Assim, o LD deve ser um dos instrumentos que contribuem para se alcançar esse objetivo.

Um dos pontos mais destacados no Guia do PNLD é a articulação entre os eixos de ensino, com ênfase na premissa de que “os textos devem ser tomados como ponto de partida das atividades, inclusive as dedicadas aos conhecimentos linguístico-gramaticais” (BRASIL, 2014, p.13). Nesse aspecto, o livro teve a preocupação em se apropriar de textos para abrir cada unidade e capítulos, contemplando, nesse caso, as exigências do PNLD.

O fio organizador da seleção dos textos foi predominantemente marcado por temas reais ou fictícios, tendo como evidência a utilização de vários gêneros para desenvolver a competência discursiva. Averigua-se que o livro é composto por diferentes gêneros em torno das unidades e suas subdivisões, não se restringindo apenas a seção da leitura.

Quando o LD faz apropriação dos gêneros, é válido apontar que, apesar desse uso ser frequente e de suma importância na base organizacional do material, ocorrem alguns questionamentos quanto à metodologia e didática das propostas, como: por que o foco das atividades prioriza mais a classificação ou estruturação dos gêneros do que a sua aplicação? Nessa perspectiva,

Não podemos entender que agora vamos ensinar nossos alunos a ler e produzir diferentes gêneros textuais fora de qualquer situação comunicativa. Gênero não deve ser matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido. Nossos alunos não precisam ficar classificando textos em gêneros nem saber de cor as características de todos os gêneros textuais – isso nem seria possível, dada

a quantidade imensa de gêneros textuais e a grande variação que há em cada gênero (COSCARELLI, 2007, p.5).

O ensino e o trabalho com os gêneros, conforme o autor mencionado acima, não devem ser feitos de forma superficial e desvinculada do contexto. O que se percebe no LD é a presença de inúmeros gêneros a serem cumpridos apenas no sentido de classificar e estruturar e como recurso de leitura. Nesse aspecto, as atividades são compostas de enunciados previamente fixados, sem a flexibilidade de utilização de outro recurso linguístico, por exemplo. Dentre as várias formas em que apresentam na obra, vale destacar os seguintes gêneros que compõem a organização linguística, evidenciando os que aparecem com mais predominância:

Anúncio	Biografia	Charge
Conto	Crônica	Diário
Entrevista	História em quadrinho	Provérbios populares.
Horoscopo	Jornalístico	Literário
Pintura	Poema	Poesia
Propaganda	Roteiro	Sinopse.

Os gêneros são abordados de diferentes maneiras ao longo das seções e há uma compreensão de sua estrutura, porém as atividades não fornecem um espaço mais abrangente para o aluno compreender a aplicabilidade desses gêneros. É notório que o LD valoriza e se utiliza dos gêneros, e compreende-se que é imprescindível, segundo Dell’Isola (2007, p. 12), “o investimento no trabalho com gêneros textuais em sala de aula, pois os alunos devem ser capazes de ler textos de diferentes gêneros”, porém as combinações “de estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação” não fornecem uma reflexão da finalidade dos gêneros sugeridos pela obra.

Nesse contexto, Fiorin (2006, p. 60) elucida que “o trabalho da produção de texto em sala de aula por meio de gêneros não está limitado a atividades que os explorem como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer, transformando-o num produto cujo ensino passa a ser normativo”. Tal situação também foi percebida no LD e nos faz refletir que a utilização dos gêneros é uma “faca de dois

gumes”, ou seja, a quantidade de gêneros não pode ser associada como a garantia de aprendizagem pelos educandos. A esse respeito, Coscarelli (2007, p.6) acrescenta que,

a idéia de trabalhar em sala com gêneros textuais tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos. Mas para que funcione como parte de uma proposta didática, a noção de gênero textual não pode despir do contexto comunicativo que a reveste. É preciso que o gênero traga consigo as condições de produção e recepção dos textos.

Concordamos com o autor que é um desafio para o docente se apropriar dos gêneros textuais em sua prática docente, assim como mediar as propostas estabelecidas pelo LD. Os gêneros devem de algum modo fazer parte das situações comunicativas dos aprendizes, ou seja, não serem executados apenas como complemento de nota. As construções de sentido do LD, geralmente, apontam para uma única dimensão da língua. Um dos pontos relevantes das seções propostas pelo material, além da variedade de gêneros utilizados, é a utilização de textos literários. A esse respeito, os PCN alegam que,

[...] nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico – na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figura. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais [...] (BRASIL, 1998, p. 27).

Desse modo, no que tange ao incentivo da leitura, o LD fornece textos que almejam contribuir com a formação social do educando. Concordamos com a resenha do Guia do PNLD que descreve essa seção da leitura como um ponto forte destaque do material. Outro ponto interessante é a interação entre os textos nos eixos da leitura, oralidade e produção de textos escritos. Nesse aspecto, “todo texto é um intertexto” e “a intertextualidade é a maneira real da construção do texto” (FIORIN, 2006, p. 13). Essa estratégia entra em consenso com as exigências do PNLD. O Guia do PNLD/2014 menciona que os conhecimentos linguísticos exigidos no 9º ano são:

morfologia (estrutura das palavras, formação de palavras (derivação e composição) e estudo dos radicais), **sintaxe** (orações subordinadas substantivas, períodos mistos, orações subordinadas adjetivas, pronomes relativos, concordância nominal, concordância e regência verbal), **relações semânticas** (sinônimos, antônimos, hiperônimos e polissemia). (BRASIL, 2014, p. 67 grifos nosso).

O eixo de conhecimentos linguísticos no LD, segundo o Guia do PNLD, pretende abordar uma reflexão sobre os fatos linguísticos “apesar de a perspectiva adotada, com frequência, ser a da gramática normativa, e o domínio de uma metalinguagem o objetivo último dessa reflexão” (BRASIL, 2014, p 116). As atividades nessa sessão proporcionam “uma prática indutiva: da observação do fato contextualizado para a construção de conclusões, com a nomeação ou definição do fato observado”, além de “explorar conteúdos semânticos e morfossintáticos” (BRASIL, 2014, p 116). Os conteúdos propostos na seção “a língua em estudo” pelo LD em questão são:

Quadro 10: Conteúdos gramaticais fornecidos pelo livro.

Unidade 1	Orações coordenadas e período composto por coordenação; pontuação das orações coordenadas; período composto por subordinação.
Unidade 2	Orações subordinada substantiva; pontuação das orações subordinadas substantivas.
Unidade 3	Pronome relativo; orações subordinada adjetiva; orações subordinada adverbiais; pontuação das orações subordinadas adverbiais.
Unidade 4	Estrutura das palavras; Processos de formação das palavras; concordância nominal.
Unidade 5	Concordância verbal; regência verbal e nominal.
Unidade 6	Crase; colocação pronominal; uso do hífen.

Fonte: Tavares; Conselvan, 2012.

A partir do quadro exposto, nota-se que esse aspecto conteudista contempla as orientações do PNLD ao enfatizar as relações semânticas, especialmente nas seções “a língua em estudo” e “ampliando a linguagem”. O PNLD sugere que as atividades que almejam contribuir para a formação linguística do educando devem:

- Abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
- Considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
- Estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados (BRASIL, 2013, p. 19).

Dos itens elencados, o que mais predomina no material é a construção dos conceitos e uma tentativa de reflexões da língua, em situações de uso, porém nota-se a variação linguística é abordada de forma desprestigiada, além de que a seção não articular com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral. Antunes (2007, p. 56) ressalta a importância do estudo da língua desde o Ensino Fundamental e

“revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”.

Os conteúdos deveriam ser elaborados, de tal modo, que o ensino da Língua materna inserisse o aluno na cultura da escrita de forma qualificada por meio “do desenvolvimento das competências e das habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento” (BRASIL, 2014, p. 9).

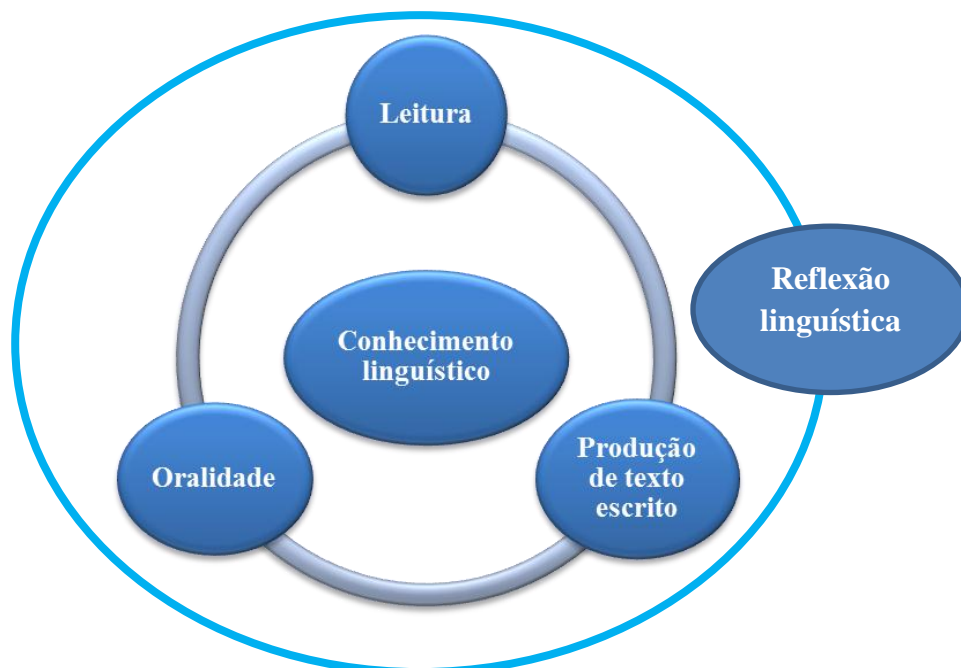
Nesse aspecto, os PCN apontam que “a atividade mais importante [...] é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem” evidenciando as “diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão” (BRASIL, 1998, p. 15).

A proposta pedagógica do LD em foco foi averiguada na exercitação da metalinguagem por meio de atividades voltadas à gramática normativa ou com uma mera preocupação descritiva. O que os PNC indicam é “atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos” (BRASIL, 1998, p. 28).

O PNLD esclarece e exige que “nas seções dedicadas aos conhecimentos linguísticos, é frequente que apareçam outros, em alguns casos concorrendo com a retomada de alguns trechos ou aspectos do(s) texto(s) de abertura” (BRASIL, 2014, p.13). O LD analisado aborda a seção “a língua em estudo”, destinada aos conhecimentos linguístico, desvinculada das outras seções, fator que foi considerado como ponto negativo na organização do material. Nesse aspecto, houve um desencontro com as exigências oficiais.

A partir das análises descritas, nota-se que há encontros e desencontros entre as exigências do PNLD e a organização linguística do material. Também foi possível observar que os eixos de ensino ora se interconectam ora são desarticulados. A Figura 23 demonstra os aspectos em que houve mais (des) encontros.

Figura 23: Encontros e desencontros entre as exigências do PNLD e a organização linguística



Fonte: Elaboração própria

A Figura 23 esclarece os principais pontos em que o livro contemplou as exigências do PNLD e quais as orientações que não foram concretizadas em sua totalidade. Podemos observar pelo círculo que a reflexão linguística, vista aqui como a prática da AL, deveria englobar todos os eixos de ensino com uma forma que ocorresse uma interconexão. Entretanto, na maioria das atividades analisadas, foi notória a prática da AL mais nos eixos da leitura, oralidade e produção de texto escrito e no conhecimento linguístico com menos frequência. Deixando, desse modo, o conhecimento linguístico isolado dos outros eixos, pois não foi notada uma interação com os outros mencionados.

A partir da Figura 23, pode-se assegurar que a reflexão linguística proposta pelo LD foi abordada de forma superficial em todos os eixos de ensino, vista com mais distanciamento no conhecimento linguístico. Os eixos de leitura, oralidade e produção de texto escrito apresentam propostas que se complementam e interagem de algum modo. Já o conhecimento linguístico ficou no centro da ilustração para enfatizar a sua desvinculação com os outros eixos de ensino.

A estratégia mais adequada para sanar as lacunas deixadas pelo LD é a inserção da prática da AL em sua proposta pedagógica, de forma mais concisa e global, de tal modo que todas as seções se correlacionassem. Entretanto, o fato de não ocorrer, de forma predominante, a reflexão da língua na organização linguística do material, não

anula a possibilidade de que professor adote uma postura que pratique a AL em suas aulas. Desse modo, será possível uma compreensão dos gêneros e do funcionamento de seus aspectos linguísticos. Dentro desse contexto, Geraldi (1997, p.74) esclarece que

O uso da expressão “Análise Lingüística” , não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc.

Tomando como base essa assertiva, podemos notar, mesmo de forma superficial e sutil, que o LD em questão tenta praticar AL, pois em sua maioria os assuntos são abordados por meio de textos para atingir o objetivo almejado e promove enunciados que induz reflexões do uso da língua. Quando são “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, 1991, p.189). Nesse aspecto, há indícios de uma prática da AL, especialmente nas seções destinadas à leitura, escrita e oralidade.

É preciso compreender que não existe língua sem gramática e gramática fora da língua. A AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas em um paradigma diferente (ANTUNES, 2003). Então, é possível correlacionar os conhecimentos linguísticos com outros eixos de ensino.

Kock e Travaglia (1990, p. 83) assinalam que não é só “o problema de integração entre os diferentes aspectos do funcionamento da língua na interação comunicativa, mas também libertaria o professor da tradição metodológica em que ele se deixa aprisionar pelo ensino da gramática como um fim em si mesmo”. A partir dessa concepção, não é só os LD que devem passar por uma resignificação, mas os paradigmas adotados nas práticas pedagógicas pelos professores que ensinam a Língua Portuguesa. Em suma, pode-se afirmar que houve encontros e desencontros com as exigências dos PNLD e o tratamento didático da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura do trabalho abordou os interesses que perpassam a investigação com LD, justificando o porquê de se utilizar apenas o LD *Vontade de Saber Português- 9º ano* como *objeto complexo* de investigação. Descreveu também os aspectos do ensino da Língua Portuguesa e os critérios avaliativos do PNLN para analisar se havia encontros ou desencontros entre as exigências do PNLN e o tratamento didático da obra.

Todo o desfecho histórico, políticos, educacional e econômico contribuíram de forma direta para os avanços dos critérios avaliativos dos LD, pois o foco era mais voltado para os aspectos ideológicos e com os rompimentos de paradigmas passe a priorizar as questões pedagógicas a fim de valorizar todas as habilidades do educando e os eixos de ensino. Assim, a pesquisa destaca-se que as políticas nacionais de LD foram se (re) configurando para atender a novas demandas do sistema educacional, em especial o padrão de qualidade e a organização linguística.

Percebe-se que a organização do livro em questão tenta seguir as orientações curriculares e avaliativas no que diz respeito aos eixos de ensino de Língua Portuguesa com base na diversidade de textos e gêneros textuais. Uns dos pontos de destaque do material foi a variedade de textos e gêneros para o incentivo da leitura, da escrita e da oralidade e as temáticas foram consideradas atrativas para a faixa etária destinada à obra. Entretanto, o trabalho com o gênero não pode ficar restrito apenas a sua classificação e estruturação.

Pontos negativos foram encontrados no eixo da oralidade, abordado de forma superficial e com caráter secundário na estrutura linguística do material, e no eixo do conhecimento linguístico, que apresenta uma estruturação considerada tradicional, desvinculada dos outros eixos de ensino. Consequentemente, o trabalho com a variação linguística também ficou isolado. Foi notória a prática da AL em todos os eixos de ensino, mesmo de forma superficial, e visto aqui como um avanço nas propostas pedagógicas do LD. Entretanto, o fato de não ocorrer, de forma predominante, a reflexão da língua na organização linguística do material não anula a possibilidade de que professor adote uma postura que pratique a AL em suas aulas.

As análises confirmaram a presença de uma construção discursiva para LDP, corroborando com a concepção de que LD pode ser visto como um gênero do discurso, híbrido e plurilinguístico. Foi perceptível também a relevância que esse recurso didático

tem no ensino para promover a cultura e letramentos dos aprendizes e que o GLD é um instrumento de apoio no processo de avaliação do LD, considerado em alguns contextos irrelevante. Vale ressaltar que os docentes devem reconhecer a importância dos documentos legais ao adotar os LD, porque se não, conforme Geraldi (1987), eles que serão adotados pelos LD.

Nessa perspectiva, tanto os elaboradores de LD como os docentes devem seguir tanto as exigências avaliativas como pedagógicas por estarmos em um momento em que se começa a falar em novos conceitos, bem como em ressignificações de conceitos antigos, *rupturas paradigmáticas* e ao mesmo tempo *crise de paradigmas* no currículo e na didática (MORAES, 2004; SOUZA, 2009). As práticas pedagógicas necessitam ser repensadas, assim como a compreensão da relevância do processo de seleção dos LD.

Nesse aspecto, nota-se que a prática da AL depende da postura e do conhecimento teórico do professor, sendo uma aplicação complexa. Precisa-se compreender que LD em si é estático, sendo que o protagonista do processo de ensino-aprendizagem é o professor. O LD vem apenas para acrescentar e enriquecer o ensino.

O livro *Vontade de Saber Português* propicia que o aluno desenvolva atitudes e habilidades para a sua formação integral. Ainda precisa ser aprimorado para contemplar todas as exigências do PNLD, uma vez que apresenta encontros e desencontros. Por isso que as discussões em torno do uso de LD, dos seus critérios avaliativos e do papel do professor no processo de escolha devem se ampliados e aprofundados. Além de que, é necessário “recriar-se como ser humano, transcender os automatismo, exercitar a liberdade, ver a beleza, buscar respostas generosas para as interrogações da vida” (PERISSÉ, 2005, p. 67).

No caso deste estudo, os objetivos foram alcançados e aguçaram, como perspectivas de pesquisa, a ampliação do diálogo entre as exigências do PNLD e o tratamento didático com as vozes dos docentes que adotam esse livro. Por meio do posicionamento teórico e metodológico adotados na construção desta pesquisa, compreende-se que analisar LD é perceber seus múltiplos saberes, por ser visto como objetivo complexo.

Foi observado também que o PNLD foi um marco na qualidade do LD na rede de ensino público, porém ainda são poucas as pesquisas em torno dos critérios avaliativos antes do PNLD, dificultando, desse modo, uma maior compreensão da evolução dos critérios avaliativos do LD. A partir dessa dificuldade, almeja-se que se

tenham mais estudos específicos em torno dos critérios avaliativos de LD para fornecer mais suporte ao sistema educacional.

Pretende-se também deixar uma reflexão da importância de compreender os critérios avaliativos e de como a prática da AL é primordial para potencializar o exercício docente e a organização linguística desse instrumento pedagógico. A pesquisa confirmou a relevância que o LD tem no desenvolvimento das práticas de leitura, escrita, oralidade e na compreensão dos conhecimentos linguísticos. Apesar de alguns pontos negativos encontrados no LD, isso não impede que o docente encontre outros recursos para sanar as lacunas deixadas pelo material, em vez de ser um mero refém das propostas pedagógicas fornecidas por ele.

Por fim, este estudo deixa a clareza de que, enquanto docentes, cabe-nos a responsabilidade de mediar os conhecimentos proporcionados pelo LD sem nos limitarmos (ou nos engessarmos) às atividades propostas por esse material. Devemos nos reconhecer como protagonistas no ensino e agentes do letramento, bem como perceber a importância de conhecer tanto os critérios avaliativos como os curriculares do LD para uma prática consciente e responsiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALVES, R. **Filosofia da Ciência introdução ao jogo e suas regras.** Editora Brasiliense, 1981.
- ANTUNES, I. **Língua Texto e Ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** Ed. Parábola, 2007.
- _____. **Aula de Português: Encontro & Interação.** 2ª Ed., Parábola, 2003.
- ARANHA, M.L.A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil.** 3ª ed. São Paulo: moderna, 2006.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** In: _____. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. (Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo.** São Paulo, Edições 70, 2011.
- BATESON, G. **Steps to a ecology of mind: collected in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology.** Chicago: University of Chicago Press. 2000.
- BATISTA, A. A. G.: A avaliação dos livros didáticos: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- _____. ROJO, R. H. R.; ZUÑIGA, N. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. In: M. G. COSTA VAL; B. MARCUSCHI (Orgs) **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2005.
- BORGES, C. **O Guia dos livros didáticos: como se comporta o professor?** Partes: revista virtual, n. 34, jun. 2003.

- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, B. (org.). Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B.(org.) **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. PCNs, gêneros e ensino de língua: Faces discursivas da textualidade. In: ROJO, ROXANE (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Mercado das letras, 2000.
- BRAGA, S.A.M. **O texto de Livro Didático de ciência: um gênero discursivo**. Tese em Doutorado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. H. R.; ZUÑIGA, N. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. In: M. G. COSTA VAL & B. MARCUSCHI (Orgs.) **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2005.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- _____. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, ÂNGELA P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: **Revista Educação e Pesquisa**, vol.30, n.3, São Paulo, p. 475-491, Set./Dez. 2004.
- _____. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- BOGDAN, R. C.,BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.
- BRÄKLING, K. L. (2003). A gramática nos LDs de 5ª. a 8ª. série: que rio é este pelo qual corre o Ganges?. In: BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2007.

- _____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2014.
- _____. **Decreto-lei nº 292, de 23 de fevereiro de 1938**. Regula o uso da Ortografia oficial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 fev. 1938. Seção 1. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126758/decreto-lei-292-38>>.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BUZEN, C. Conhecimentos Linguísticos na Escola: Como Livros Didáticos Vêm Caminhando Nesse Terreno Nebuloso? In: **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale/FaE/UFMG, 2009.
- _____. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI I. (Org.). **Significados da Inovação no ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- _____. O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos. In: **Ao pé da letra**, Revista dos alunos de Graduação em Letras. Volume 2. UFPE. 2000.
- _____. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: **Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira I SILID**. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.
- BUFREM, L. S.; SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. Revista **HISTEDBR Online**, Campinas, n. 22, p. 120-30, jun. 2006.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.
- CASAGRANDE, N. dos S. **A implantação da língua portuguesa no Brasil do século XVI: um percurso historiográfico**. São Paulo: EDUC, 2005.

- CASSIANO, C. C. F. **Mercado de livro didático no Brasil**. [on-line] Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.
- CARNEIRO, M. H. da S.; SANTOS, W. L. P. dos; MÓL, G. de S. Livro Didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, V. 7, N. 2, dez 2005.
- CAVALCANTI, K. S. B. **A Prática de Análise Linguística Como Ferramenta Para o Ensino dos Gêneros Textuais Escritos no Livro Didático de Língua Portuguesa**. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Caruaru, 2013.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed.. São Paulo: Cortez. 2006.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COUTINHO, S. G.; FREIRE, V. E. C. Design para Educação: uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de língua portuguesa. In: **Anais do 15º Encontro Nacional da ANPAP**. Universidade de Salvador: UNIFACS, Salvador, 2006.
- COSCARELLI, C. **A produção de gêneros textuais**. [S.I] . Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/ceale/menu_abas/noticias/matérias/2007/abril_2007/gêneros_artigo_carla_coscarelli.pdf.
- COSTA V., M; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica. 2005.
- DELL'ISOLA, Regina L. Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Lucerna. 2007.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.. **Handbook of qualitative research** (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage publications. 2000.
- DIONISIO, A.; BEZERRA. M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DOLZ; SCHNEUWLY . Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona) In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- EVANGELISTA, A.A.M. CARVALHO, G.T.; LEAL et al.. Professor leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. Belo Horizonte, *Cadernos CEALE*, III. 1998.

- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. 2ª. Ed. -Curitiba: Edições Criar, 2006.
- _____.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- _____. MOURA, F M. JÚNIOR, J. H. M. **Língua Portuguesa: linguagem e interação**. São Paulo: Ática, 2010.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FLICK, U. (2009). **Introdução à pesquisa qualitativa** (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed.
- FREITAG, B. et al. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez,1997.
- FILGUEIRAS, J. M. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940. In: **Rev. brasileira da história da educação**, Campinas-SP, v. 13, n. 1 (31), p. 159-192, jan./abr. 2013.
- FNDE - **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html>.
- FORQUIN, J-C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.
- GÉRARD, F.M, ROEGIERS, X. (1993). **Concevoir et évaluer des manuels scolaires**. Bruxelas. De Boeck-Wesmail (tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto: 1998.
- GERALDI, J. W. **O texto na Sala de Aula**. 2ª Ed. São Paulo: Ática,1997.
- _____. **Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra?** Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. *Leitura - teoria e prática*. Ano 6, nº 09. 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMES, A. de C. In: FREIRE, A.; MOTTA, M. S. da; ROCHA, D. **História em Curso: o Brasil e suas relações com o mundo ocidental**. São Paulo: Ed. do Brasil; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- GONÇALVES, R. C. **Comissão de seleção de livros didáticos (1935-1951): guardião e censora da produção didática**. 2005. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

- KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas : Mercado das Letras, 2006.
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual**. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 1990.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.
- LAKATOS, M. E. MARCONI, M. A. **metodologia do trabalho científico**. -São Paulo. 6 ed. Atlas: 2008.
- LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.
- LEÃO, R.M.A. **A leitura do livro didático de língua portuguesa: outras formas de dizer o mesmo**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2007.
- LEAL, L. de F. V. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. In: MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. A(orgs.). **Letramento: significado e tendências**. Rio de Janeiro. WAK, 2004.
- LERNER, D.; trad. Ernani Rosa. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA, S. M. M. Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. **Entretextos**, Londrina, v.12, n.1, p.164-177, jan./jun. 2012.
- LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205–228.
- LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Ensino de Língua: uma Questão Pouco “Falada”. In: DIONÍSIO, A. P. BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O Livro Didático de Português: Múltiplos Olhares**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- _____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, A; BEZERRA, M. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- MARTINS, I. Analisando Livro Didático na Perspectiva dos estudos discursivos: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para pesquisa. **Pro- posições**, volume 17, nº 1, jan/abril, 2006.
- MARTINS, E. F.; SALES, N. A. O.; SOUZA, C. A. **O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos.** São Paulo: Est Av. Educ; v.20, nº 42, 2009.
- MATTOS; SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MASON, J. Introduction: asking difficult questions about qualitative research. Em: **Qualitative researching**, London: Sage Publications, 1997.
- MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCURSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. Análise Linguística no Ensino Médio: Um Novo Olhar, Um Outro Objeto. In BUNZEN, C. (org). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor.** 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199 – 226.
- _____. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M., CAVALCANTI, M. C.B. **Diversidade textual : os gêneros na sala de aula.** 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: _____. **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2010. _____. ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. (org.). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2005.
- MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade.** Lisboa: Publicações Europa-América. 1996.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MOLINA, O. **Quem engana quem: professor x livro didático.** Campinas: Papyrus, 1987.

- MUNAKATA, Kazumi. **História do livro didático**. Trabalho apresentado ao Seminário de Pesquisa da UFPR, Curitiba. 2005.
- NEVES, M. H. M, **Que Gramática Ensinar na Escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. **Que Gramática Ensinar na Escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2009.
- OLIVEIRA, S. L. **Tratando de metodologia científica**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PAULA, R. **A política de seleção e distribuição dos livros didáticos de História no Estado de São Paulo**, 2001.
- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v. 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.
- PERISSÉ, G. **Elogio da Leitura**. Barueri, São Paulo: Manoele, 2005.
- RANGEL, E. **Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado**. In: DIONISIO, A.; BEZERRA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO; BEZERRA, M. A. (org.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.p. 87- 100.
- ROJO, R. H. R. **A Teoria dos Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e os Multiletramentos**. No prelo.
- _____; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- _____.BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo**. In: COSTA-VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.) Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania. 1ª ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2005.
- ROMANATTO, M. C. **O Livro Didático: alcances e limites**. Disponível em http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc.

- SANTOS, J. S. **Discurso sobre e de professores de língua materna no Estado de Tocantins: modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial**. Tese em Linguística Aplicada. Campinas – SP: 2010.
- _____. **O computador e a internet na vida acadêmica de futuros professores de português** in Liliane Santos & Darcilia Simões ensino de português e novas tecnologias coletânea de textos apresentados no I SIMELP. 2009.
- SANTOS, J. H. O. **Introdução a lógica da teoria construtivista**. Psicopedagogia On-Line, São Paulo, 6 nov. 2005.
- SANTOS, R. **A aquisição da linguagem**. In: FIORIN, José Luiz (Org). Introdução a linguística: objetos teóricos. São Paulo: Ática, 2002.
- SANTOS, C. M. C. **O livro didático no Ensino Fundamental: as escolhas do professor**.. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná. 2007.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs). **Gêneros e orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1998
- SILVA, E. T. Ainda sobre o sem-fim dos didáticos. In: **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas, Mercado de Letras.1998.
- SOUZA, E. M. F. Livro didático como gênero do discurso complexo. **Anais do SILEL**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- STRAY, C. Q. N. L.: Vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, A. (org.) **Histoire de l'éducation**. n° 58 (numéro spécial). Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993.
- STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, 2007.
- TAVARES, R.A.A.; CONSELVAN, T.B. **Vontade de Saber Português - 9º ano**. 1ed. São Paulo: editora: FTD. 2012.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa** 2ª ed., Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PURCS, Rio de Janeiro: Vozes.1995.

VALH, M.M. et al. Contratos de livros para o ensino da leitura e da escrita do programa do livro didático para o ensino fundamental – PLIDEF (1972). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 58, p. 44-57, set. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático**: Movimentos identitários do professor de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

ANEXO

CrITÉRIOS relativos ao trabalho com conhecimentos linguísticos

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura, produção, elaboração de conhecimentos linguísticos), é fundamental a diversidade de estratégias, assim como a máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos.

Os conhecimentos linguísticos objetivam levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e linguagem.

Na análise da Unidade selecionada, verifiquem se:	comentários e exemplos
<ul style="list-style-type: none"> As atividades com conhecimentos linguísticos têm peso menor que as relativas à leitura, à produção de textos e à linguagem oral. 	
<ul style="list-style-type: none"> As atividades com conhecimentos linguísticos estão relacionadas a situações de uso. 	
<ul style="list-style-type: none"> As atividades consideram e respeitam a diversidade regional e social da língua, situando as normas urbanas de prestígio nesse contexto linguístico. 	
<ul style="list-style-type: none"> As atividades estão articuladas às demais atividades ou as subsidiam direta ou indiretamente. 	
<ul style="list-style-type: none"> As atividades promovem a reflexão e propiciam a construção dos conceitos abordados. 	
Verifiquem ainda se:	comentários e exemplos
<ul style="list-style-type: none"> Os conceitos são explicados com clareza suficiente para seu aluno. 	
<ul style="list-style-type: none"> A Unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como na construção de conhecimentos linguísticos. 	
<ul style="list-style-type: none"> A Unidade em análise... (acrescentem aqui outros aspectos que o grupo considera essenciais no tratamento didático dado aos conhecimentos linguísticos). 	

Esperamos ter fornecido a você, professor(a), informações úteis e suficientes para que sua escola possa escolher com discernimento e de forma organizada a coleção que vai adotar para o trabalho com Língua Portuguesa nos próximos três anos. Desejamos a você uma excelente escolha.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**Roteiro de análise**

Este roteiro reproduz e especifica, com vistas à análise pedagógica, os princípios e os critérios de avaliação das coleções de Língua Portuguesa, tais como estabelecidos pelo Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014.

PRIMEIRA PARTE – IDENTIFICAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO – DESCRIÇÃO**Características gerais da coleção**

Faça uma descrição do Livro do Aluno (LA) e do Manual do Professor (MP), apontando

- o modo como a coleção é apresentada tanto para o professor quanto para os alunos;
- a organização geral da obra e os nomes de suas partes principais;
- o modo como estão indicadas as atividades do DVD no LA e no MP;
- os aspectos mais enfatizados na coleção – algumas possibilidades;
- contribuição para o desenvolvimento de capacidades de uso da língua?
- oportunidades de reflexão e de apreensão das relações que se estabelecem entre

os objetos de ensino-aprendizagem e suas funções socioculturais?

- transmissão de conteúdos (de gramática, etc.)?
- o modo como se organiza o MD? Que objetivos e princípios teóricos são declarados? Onde aparecem as respostas e os comentários às atividades (próximas às atividades e/ou no encarte para o professor)?

1 Descrição da coleção

- 1.1 aspectos gerais;
- 1.2 especificidades de cada volume;
- 1.3 caracterização do DVD de cada volume.

2 Gêneros/tipos de textos selecionados para leitura

SEGUNDA PARTE – ANÁLISE AVALIATIVA DOS VOLUMES

A) Abordagem teórico-metodológica

O ENSINO DA LEITURA

- a. O que se propõe para o ensino da leitura? (Apresente a organização do eixo. Avalie cada volume quanto aos itens: consistência e eficiência metodológica; diversidade e clareza das propostas de leitura; articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos; coerência com a proposta pedagógica da obra; progressão e sistematização das estratégias e dos procedimentos implicados na atividade de leitura.)

b. Coletânea de textos

1. A coletânea textual constitui-se como um instrumento eficaz de letramento do aluno, favorecendo experiências significativas de leitura?

Considere:

- a diversidade de contextos sociais de uso (imprensa, internet, literatura, artes plásticas, música, vida cotidiana, etc.);
- a diversidade do contexto cultural (regional, local, urbano, rural, etc.);
- a representatividade de autores (no espaço da produção literária);
- a autenticidade dos textos selecionados;
- a unidade de sentido dos textos selecionados;
- a presença de textos com diferentes extensões;
- a presença de textos com diferentes graus de complexidade;
- a fidelidade ao suporte original do texto, quando pertinente;
- a contribuição do DVD para a experiência de leitura.

S (sim) ou N (não)

V. 6	V. 7	V. 8	V. 9	Coleção

Justificativa e exemplos

3. As atividades tratam a leitura como processo e colaboram efetivamente para a formação do leitor?

Considere:

- a abordagem da leitura como uma situação efetiva de interlocução entre leitor e autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social;
- a definição de objetivos plausíveis para a leitura proposta;
- o resgate do contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra);
- o estímulo à leitura da obra de que o texto faz parte ou de outras obras a ele relacionadas;
- a exploração da materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfosintáticos, sinais gráficos, etc.) na apreensão de efeitos de sentido;
- a proposição de apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas;
- a proposição de leituras de textos imagéticos;
- a discussão de questões relativas à diversidade sociocultural brasileira;
- o respeito às convenções e aos modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos praticados em diferentes esferas de letramento;
- a contribuição das atividades dos DVDs para a formação do aluno como leitor.

S (sim) ou N (não)			
V. 6	V. 7	V. 8	V. 9
			Coleção

Justificativa e exemplos:

c. As atividades

2. As atividades de leitura colaboram efetivamente para a (re)construção dos sentidos pelo leitor, especialmente no que diz respeito à compreensão global?

Considere:

- a utilização de diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura: ativação de conhecimentos prévios; formulação e verificação de hipóteses; compreensão global; localização e retomada de informações; produção de inferências;
- a exploração de propriedades textuais e discursivas: unidade e progressão temática; articulação entre partes; modos de composição tipológica; intertextualidade e polifonia; argumentatividade; planos enunciativos; relações e recursos de coesão e coerência; relações entre o verbal e o não verbal em textos multimodais e dimensões sociolinguísticas presentes no texto.

S (sim) ou N (não)			
V. 6	V. 7	V. 8	V. 9
			Coleção

Justificativa e exemplos:

e. As atividades

3. As atividades situam a prática da escrita em contextos sociais de uso?

Considere:

- o trabalho com diferentes letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal, etc.);
- a explicitação do contexto de produção do texto (esfera, suporte, gênero, destinatário);
- a definição de objetivos plausíveis para a escrita do aluno;
- a proposição de temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno.

S (sim) ou N (não)

V. 6	V. 7	V. 8	V. 9	Coleção

Justificativa e exemplos:

4. As atividades propostas colaboram efetivamente para a formação do leitor literário?

Considere, além dos aspectos contemplados no item anterior (3):

- o estímulo à fruição estética e à apreciação crítica da produção literária;
- o estabelecimento de relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção;
- a aproximação do aluno ao padrão linguístico do texto.

S (sim) ou N (não)

V. 6	V. 7	V. 8	V. 9	Coleção

Justificativa e exemplos:

PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO

- d. O que se propõe para o ensino da produção de textos? (Apresente a organização do eixo. Avalie cada volume quanto aos itens: consistência e suficiência metodológica; diversidade e clareza nas propostas; articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos; coerência com a proposta pedagógica da obra; progressão e sistematização de estratégias e procedimentos implicados na atividade de produção de texto.)

Justificativa e exemplos:

6. As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita?

Considere:

- a incorporação das diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação);
- a oferta de subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos);
- a orientação para a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos de coesão e coerência, seleção lexical, recursos morfossintáticos, registro linguístico);
- a orientação para a consideração da variação linguística;
- a apresentação de referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir;
- a contribuição das atividades do DVD para o trabalho com a escrita.

S (sim) ou N (não)			
V. 6	V. 7	V. 8	V. 9

Justificativa e exemplos:

ORALIDADE

f. O que se propõe para o ensino da oralidade? (Apresente a organização do eixo. Avalie cada volume quanto aos itens: consistência e suficiência metodológica; diversidade e clareza nas propostas; articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos; coerência com a proposta pedagógica da obra; progresso e sistematização de estratégias e procedimentos implicados nas atividades de linguagem oral)

Justificativa e exemplos

g. As atividades

7. As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da oralidade do aluno?

Considere:

- a proposição de uso da linguagem oral na interação em sala de aula;
- a exploração de gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate, etc.) na produção;
- o estímulo ao desenvolvimento da capacidade da escuta atenta e compreensiva;
- a exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros;
- a orientação para a retextualização;
- a orientação para a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão);
- a orientação e a discussão quanto à escolha do registro de linguagem adequado à situação (prosódia, seleção vocabular, recursos morfossintáticos, etc.);
- a ausência de preconceitos associados às variedades orais;
- a orientação para o uso de recursos audiovisuais como auxílios à produção oral (cartaz, painel, projetor, entre outros);
- a abordagem e a valorização da variação e da heterogeneidade linguísticas;
- o desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco;
- a contribuição das atividades do DVD para o ensino-aprendizagem do eixo da oralidade.

S (sim) ou N (não)			
V. 6	V. 7	V. 8	V. 9

Justificativa e exemplos:

Justificativa e exemplos:

CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

h. O que se propõe para o ensino de conhecimentos lingüísticos? (Apresente a organização do eixo. Indique a perspectiva que predomina na obra: morfológica, textual, enunciativa, discursiva. Avale a consistência e a suficiência metodológica, a diversidade e a clareza das propostas, a articulação e o equilíbrio em relação aos outros eixos, a coerência com a proposta pedagógica da obra, a progressão e a sistematização de conteúdos).

Justificativa e exemplos:

i. As atividades

a. O trabalho com os conhecimentos lingüísticos leva o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e de linguagem?

Considere:

- a articulação dos conhecimentos lingüísticos com situações de uso e, portanto, com o processo de desenvolvimento das capacidades exigidas na leitura compreensiva, na produção de textos e na oralidade;
- o estudo das normas urbanas de prestígio na perspectiva da variação lingüística;
- o ensino-aprendizagem das convenções da escrita (ortografia, pontuação, etc.);
- o estímulo à reflexão e à construção dos conceitos abordados;
- a apresentação de informações e conceitos isentos de erros e/ou formulações que não induzam a erros;
- a contribuição das atividades do DVD para o trabalho com o eixo dos conhecimentos lingüísticos.

S (sim) ou N (não)

Justificativa e exemplos: