

# FATORES INTERFERENTES NA PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS NO BRASIL

Gláuci Helena Mora Dias<sup>1</sup>

## RESUMO

Os manuais didáticos no Brasil direcionam uma seleção *legítima* de conteúdos e uma proposta de transposição didática que muitas vezes é equivocada e introduz as mudanças das leis educacionais e de concepções de ensino de língua portuguesa. Há uma rede de fatores interferentes na indústria do material escolar que exercem múltiplas influências sobre a produção do livro didático de português no Brasil. Esses fatores interferentes na produção da gramática escolar formam uma confluência de forças que reflete – e, ao mesmo tempo, resulta em – uma concepção predominante de ensino de língua portuguesa, a qual, por sua vez, pressiona o mercado editorial do livro didático. Considerando a importância do livro didático no processo ensino-aprendizagem de língua materna, o objetivo deste artigo é contribuir para a compreensão do funcionamento da gramática escolar, no que diz respeito tanto à proposta, tendências e significados assumidos pelos autores desta obra, como ao objeto e referencial de ensino da língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Manuais didáticos. Gramática escolar. Mercado editorial. Fatores interferentes na produção do livro didático de português. Concepção de ensino de língua portuguesa.

## ABSTRACT

Textbooks in Brazil encompass a legitimate content selection and a proposal of didactic transposition that is often mistaken and introduces the changes in education laws and conceptions of Portuguese language teaching. There is a network of interfering factors in the industry of school materials that have multiple influences on the production of Portuguese textbooks in Brazil. These interfering factors in the production of school grammar make up a confluence of forces that reflects and, at the same time, results in a predominant conception of Portuguese teaching, which in turn pressurizes the textbook publishing market. Considering the importance of textbooks in the mother tongue teaching-learning process, this paper aims to contribute to understanding the so-called “school grammars”, concerning both the proposals, trends and meanings assumed by their authors, as the object and reference of Portuguese teaching.

**Keywords:** Textbooks. School grammar. Publishing market. Interfering factors in the production of textbooks in portuguese. Conception of portuguese teaching.

1. Mestre em Educação pela FEUSP; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento – GEAL, professora da Veris, Sorocaba. E-mail: glamora@terra.com.br

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é contribuir para a compreensão do funcionamento da gramática escolar, no que diz respeito tanto à proposta, tendências e significados assumidos pelos autores destas obras, como ao objeto e referencial de ensino da língua portuguesa. Desta forma, analisa-se a rede de fatores interferentes na indústria do material escolar e sua circulação. Longe de esgotar essa complexidade, o objetivo é examinar fatores que exercem múltiplas influências sobre a produção do livro didático no Brasil, como o que se segue.

Há uma rede de fatores interferentes na indústria do material escolar. Assim, longe de esgotar essa complexidade, o objetivo é examinar esses fatores que exercem múltiplas influências sobre a produção do livro didático no Brasil, tais como:

- pesquisas e trabalhos acadêmicos;
- diretrizes de ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);
- política educacional do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Ensino Médio (PNLEM) para o Mercado Editorial;
- concepções e expectativas dos professores;
- a escola em seu projeto político pedagógico;
- provas de seleção e avaliação.

Ao que tudo indica, os fatores interferentes na produção do livro didático formam uma confluência de forças que reflete – e, ao mesmo tempo, resulta em – uma concepção predominante de ensino de língua materna, a qual, por sua vez, pressiona o mercado editorial do livro didático. Constitui-se assim um ciclo vicioso, pois, em sua complexa dinâmica, estes fatores ora se relacionam, ora se completam e ora divergem, formando uma rede de confluência em inúmeras combinações de força, graus de persuasão e poder de impacto.

## PESQUISAS E TRABALHOS ACADÊMICOS

O livro didático corresponde a uma concepção de educação, de ensino e de escola. Contribuiu para a compreensão da correspondência entre a concepção de ensino (advinda das pesquisas e trabalhos acadêmicos) e livros didáticos, o significativo estudo de Lauria (2004). A autora, ao analisar livros didáticos direcionados ao ensino de português, publicados no período 1940-2000, bem como disposições oficiais em torno da educação brasileira, em especial aquelas voltadas ao ensino de língua portuguesa e às políticas públicas para o livro didático, ressalta, em cada produção didática estudada, mudanças nas leis educacionais, nas concepções de ensino de língua e, de certa maneira, de escola.

Ainda que não se possa admitir o acompanhamento fiel das produções aos princípios educacionais difundidos, são inegáveis as contribuições e interferências dos trabalhos e das pesquisas acadêmicos na produção do livro didático (RANGEL, 2005). A distância entre os livros didáticos e os estudos acadêmicos pode ser consequência de interpretações reducionistas e equivocadas de editores ou autores trazidos em propostas simplificadas ou de adaptações malajustadas (BATISTA; ROJO, 2005; DIONÍSIO; BEZERRA, 2005; ROJO; ZÍÑIGA, 2005; LAURIA, 2004; LAJOLO, 1996; BRITTO, 1997, 2003; FRACALANZA, 2006, 2008; HÖFFLING, 2006; MEGID NETO, FRACALANZA, 2006, entre outros). Além disso, os livros didáticos estão subordinados a forças legítimas da sociedade. O compromisso das editoras com a atualidade, fundamentação e cientificidade das obras pode, assim, ser traído pelo atendimento às exigências do mercado editorial, duas forças que nem sempre caminham na mesma direção (BITTENCOURT, 2004b).

Os processos de construção curricular resultam, sempre, de relações de luta e de força entre diferentes grupos e agentes sociais para a definição dos conteúdos *legítimos* de ensino e das formas *legítimas* de ensiná-los, ou, em síntese, para uma definição de currículo mais conforme aos interesses desses grupos e agentes. Essas lutas se manifestam, desse modo, em relação ao processo por meio do qual se seleciona (e se exclui) aquilo que deve ser ensinado (BATISTA; ROJO; ZÚÑIA, 2005, p. 53, grifo nosso).

Embora diversos pesquisadores tenham se dedicado à análise ou à assessoria do material didático, denunciando e apontando soluções para a sua melhoria, o livro escolar tem muito a conquistar no que se refere à qualidade. Conscientes deste desafio, os discursos dos autores e das editoras difundem, estrategicamente, no mercado editorial, que as obras de sua autoria são fiéis representantes tanto do conhecimento científico como das diretrizes curriculares oficiais. Lança-se, com algumas adaptações na linguagem, o discurso do “novo”. Como consequência, muitos professores não conseguem, na prática em sala de aula, fazer

o diálogo entre o conhecimento científico e seus correspondentes nos currículos escolares.

Desta maneira, se, por um lado, o material escolar direciona uma seleção *legítima* de conteúdos e uma proposta de transposição didática muitas vezes equivocada, por outro, ainda que precariamente e de forma a moldar uma nova maneira de compreender ou interpretar um estudo acadêmico, introduz as mudanças das leis educacionais e de concepções de ensino de língua. Isto quer dizer que, por inúmeras razões, incluindo as forças políticas, a despeito das significativas contribuições de trabalhos e pesquisas acadêmicos, estas dificilmente são satisfatoriamente repercutidas no livro didático (BATISTA; ROJO; ZÚÑIA, 2005).

O que se verifica é que as coleções de livros escolares, mesmo aqueles recomendados pelos Guias do MEC, por forças *legítimas* da sociedade desigual, nem sempre cumprem as orientações dos currículos oficiais, reforçando, sem alteração, o mesmo anterior padrão de escola e de ensino (FRACALANZA, 2006, p. 178). Seria ingênuo, no entanto, se não alertássemos para o fato que a mediação docente reflexivo-pedagógica pode transformar um livro didático de má qualidade em prática pedagógica significativa e dialógica.

A mediação do bom professor, em contraponto à padronização da escola, assume os princípios básicos que Paulo Freire indicava para o programa de formação de educadores, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante 1983 e 1984. Os princípios freireanos ressaltam o papel do educador como o sujeito de sua ação pedagógica, que cria e recria a sua prática por meio da reflexão sobre o seu cotidiano. A prática reflexivo-pedagógica requer a compreensão da própria gênese do processo de conhecer, conduzindo o aprendiz para o uso crítico do conhecimento (FREIRE, 1991).

Nesta linha de raciocínio, ao educador reflexivo cabe o importante papel de recriar sua prática pedagógica, ainda que o livro didático se apresente de forma padronizada, marcando acentuado distanciamento entre as áreas de conhecimentos e suas respectivas pesquisas e trabalhos acadêmicos.

## DIRETRIZES DE ENSINO: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS)

Na tentativa de oferecer diretrizes para o currículo escolar de todo o país, visando à melhoria de qualidade do ensino e da aprendizagem escolar, o MEC publicou a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996 e a versão definitiva, em 1998. Os PCNs de Língua Portuguesa apresentam propostas de trabalho que objetivam a ação crítica, dialógica e reflexiva do aluno diante da língua. A linguagem deve ser concebida como atividade discursiva, numa perspectiva de interação verbal dos interlocutores em uma situação concreta de comunicação. Pressupõe-se que, na percepção das situações discursivas, o aluno possa se constituir como cidadão crítico e exercer seus direitos como usuário da língua: Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 23).

Os PCNs ressaltam a existência de variedades e pluralidade de usos da linguagem. Assim, a diversidade de gêneros deve ser privilegiada e todas as formas de prática linguística devem ser exploradas: o trabalho com a oralidade, com a prática de escuta de textos orais/leitura de textos escritos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise linguística são fundamentais e sustentam o ensino de língua portuguesa. Seguindo este raciocínio, professores e alunos devem considerar a língua desde uma perspectiva ampla, entendendo seu caráter interdisciplinar.

No que tange às práticas de ensino, os PCNs representam a mudança de referencial: do ensino de metalinguagem, com teoria gramatical descontextualizada, fora da realidade do aluno, priorizando-se o ensino de uma língua supostamente estática e cristalizada, desloca-se a uma perspectiva crítica, pela reflexão sobre as regras e os comportamentos linguísticos, privilegiando a formação linguística do aluno por meio da leitura e da escrita.

De acordo com os PCNs, comparativamente compreendidas suas condições de produção, seus

suportes e a relação entre locutores e interlocutores, importa que o aluno discuta o que vê e lê para conseguir se constituir como usuário da língua e participante do processo de aprendizagem:

O domínio da expressão oral e escritas em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 49).

Deste modo, os PCNs marcam o ensino de língua portuguesa segundo o princípio: “USO → REFLEXÃO → USO”. Tais objetivos dos PCNs foram estendidos ao material didático. Para isso, o governo associou ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e ao Programa Nacional do Livro de Ensino Médio (PNLEM) às novas diretrizes curriculares e todo um sistema nacional de avaliação educacional desde o Ensino Fundamental até a Educação Superior.

## A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E DO PROGRAMA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (PNLEM) PARA O MERCADO EDITORIAL

Um fator interferente na política sociocultural do livro didático está relacionado aos princípios e critérios da Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro de Ensino Médio (PNLEM), que estabeleceram perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o livro didático de português. No entanto, não podemos desconsiderar as muitas conquistas, antes do PNLD, desde a década de 30, para a melhoria da qualidade do livro didático e das consequentes mudanças nas práticas de ensino. Estas melhorias partiram de políticas educacionais – leis federais e estaduais e normas

de programas: Guias Curriculares elaborados por Coordenadorias Pedagógicas do Estado, Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF, 1980), sob responsabilidade da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) e, no caso de São Paulo, Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, 1992, além de análises críticas às publicações didáticas, de pesquisas linguísticas divulgadas em teses, dissertações, congressos, fóruns, publicações, formações de professores. Enfim, percorreu-se um longo caminho de buscas e conquistas para instauração de um novo paradigma de ensino (FRACALANZA, 2006; HÖFFLING, 2006; LAURIA, 2004).

As perspectivas teóricas e metodológicas dos programas para o livro didático de português, bem como a dos estudos e pesquisas acadêmicos, dialogam com os PCNs de Língua Portuguesa, formando uma confluência de interferências no material escolar. O diálogo entre as três frentes se harmoniza com a concepção sócio-histórica e dialógica da linguagem. A prática de ensino fundamentada em tal concepção deve considerar o sujeito aprendiz na sua condição histórica e singular, alguém intelectualmente ativo e culturalmente situado (RANGEL, 2005).

Embora a proposta de âmbito federal do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tenha sido criada em 1985, pelo decreto nº 91.542, apenas em 1993, por meio da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) é que se definiram os critérios de avaliação do livro didático, novamente alterados em 1996 (BATISTA; ROJO; ZÚÑIA, 2005).

Já o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio foi instituído em 2003 e implantado em 2004. Inicialmente, o programa atendeu, de forma experimental, 1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que, até o início de 2005, receberam, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. A Resolução nº 38 do FNDE, que criou o programa, define o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do ensino médio de todo o Brasil. O programa

universalizou a distribuição de livros didáticos de português e matemática para o ensino médio em 2006. Assim, 7,01 milhões de alunos das três séries do ensino médio de 13,2 mil escolas do país foram beneficiados no início de 2006, com exceção das escolas e dos alunos dos estados de Minas Gerais e do Paraná, que desenvolvem programas próprios. O PNLD e o PNLEM foram desenvolvidos pelo Fundo Nacional da Educação (FNDE) como estratégia de apoio à política educacional implementada pelo Estado brasileiro com a perspectiva de suprir uma demanda que adquire caráter obrigatório com a Constituição (HÖFFLING, 2006, p. 21). Seguindo este raciocínio, em matéria de Educação, é dever do Estado fornecer material didático, além de outras necessidades previstas pela Constituição como transporte, merenda escolar e assistência à saúde. É por meio destes programas (PNLD e PNLEM) que o Ministério da Educação do Governo Brasileiro avalia, adquire e distribui livros didáticos para alunos matriculados nas escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio, visando à universalização do ensino e à melhoria de sua qualidade.

Com base na avaliação da comissão de especialistas, os livros poderão ser incluídos no Guia do Livro Didático, com a relação dos títulos aprovados no processo de licitação. A lista das obras incluídos no Guia segue para as escolas do país inteiro para que professores e diretores escolham os livros a serem adotados. Uma vez escolhidos, as escolas encaminham os formulários para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A partir daí, o FNDE convoca as editoras para fazer a negociação, para em seguida começar a produção dos livros.

Em relação ao PNLEM, o processo de escolha do livro didático pelos docentes difere em alguns procedimentos. Para os professores analisarem as resenhas, os Catálogos do Programa Nacional do Livro são enviados às escolas, na forma impressa, e assim os professores fazem suas escolhas pela Internet.

Interessa nesta análise sobre gramáticas pedagógicas as conquistas e polêmicas do PNLD, já que este programa confrontou a escola com a necessidade

de ensinar os usos não cotidianos da língua oral e o valor cultural e linguístico das diferentes variedades que compõem o português (RANGEL, 2005, p. 18). A par disto, o programa instigou uma modificação ética e didático-pedagógica que desvelou a discussão sobre as determinações históricas, políticas e sociais que atribuíram a apenas uma das variantes da língua o lugar social e o prestígio de que desfrutava, assim como a tentativa de “combate” aos mitos e preconceitos linguísticos que dificultam a educação linguística. As conquistas deste programa governamental, ao longo dos anos, foram se consolidando e se expandiram para o PNLEM, repercutindo, é claro, no livro didático de português.

Em relação ao mercado editorial, é importante problematizar e marcar as forças políticas desta questão: o Ministério da Educação não é produtor de obras didáticas, mas o Estado é comprador de milhões de livros didáticos de um reduzido número de grupos privados. Estes pequenos grupos editoriais propiciam centralizar a participação nas esferas de decisão de recursos públicos (HÖFFLING, 2006).

Pressionadas pelo principal comprador de seus livros escolares, quando não atendidos os critérios exigidos pelo PNLD e PNLEM, as editoras fazem as alterações nos itens considerados eliminatórios que possam excluir as obras da possibilidade de aprovação pela comissão ou de escolha pelos professores. Desta forma, embora haja avanços inquestionáveis pelo planejamento e implementação do PNLD e PNLEM, há polêmica em torno do processo de aprovação dos livros didáticos:

A presença intensa de setores privados, no caso os grupos editoriais – na arena de decisão e definição da política pública para o livro didático, tem historicamente interferido no desenho institucional do Programa e pode comprometer a natureza, a própria conceituação de uma política social, com contornos mais democratizantes. A despeito dos avanços inquestionáveis alcançados no planejamento e na implementação do PNLD, o Estado tem tido como parceiros privilegiados no processo decisório relativo a uma política pública, representantes do setor privado, inserindo nessas esferas de decisão

mecanismos de mercado no mínimo discutíveis quando da definição de gasto de recursos públicos. É impossível supor a ausência desses grupos nos rumos do PNLD na medida em que o Ministério da Educação não é produtor de obras didáticas. Mas o que é significativo para esta discussão é a compra de milhões de livros didáticos pelo Estado pelo número reduzido de Editores, situação que vem se confirmando por um longo período (HÖFFLING, 2006, p. 26).

Se há conflitos de interesse entre o Estado, ator principal no processo decisório da política pública, e os grupos editoriais privados, possuidores de mecanismos eficientes de mercado, que têm maior organização, aceno à mídia – marketing, catálogos etc., fica comprometido o privilégio da qualidade de uma educação libertadora, dialógica e democrática, que, na luta de forças, cede espaço para a obtenção de lucro. Os grupos editoriais privados interferem na escolha e preferência do material didático por atenderem a interesses do “consumidor”, assumindo posição de mercado privilegiada. Disto resulta acentuada centralização e monopólio do mercado editorial, cuja consequência é a não valorização de perspectivas de aprimoramento e de conquistas mais democratizantes para o livro didático, distanciando-se de benefícios sociais (HÖFFLING, 2006).

Assim, se, por um lado, os formatos institucionais historicamente construídos para o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional do Livro de Ensino Médio contribuíram para a qualidade do livro didático, por outro, a difícil relação entre Estado e grupos editoriais privados não contribui para a implementação de uma estratégia de intervenção mais democratizante e ajustada aos propósitos educativos.

## CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES

Considerando o interesse em analisar o material didático, é fundamental refletir sobre a formação do professor, já que os docentes desempenham papel vital na manutenção da estrutura das escolas, na implementação dos projetos pedagógicos e na

transmissão dos valores necessários para sustentar a ordem social (GIROUX, 1997).

Na busca destas metas, o material didático, um importante instrumento de comunicação, de produção e transmissão de conhecimento, integrante da tradição escolar, pode criar possibilidades para o docente produzir e construir conhecimento, favorecendo uma liderança política intelectual. Entretanto, pode servir apenas ao uso tecnicista de transferência de conteúdo no âmbito de determinado campo de conhecimento.

Como destacado no item sobre pesquisas e trabalhos acadêmicos, ainda que o livro didático seja alienante, quando a mediação docente é significativa, reflexiva e democrática, ela pode conduzir alunos a apreender ferramentas do circuito social para que conheçam as regras da sociedade e as ideologias instrumentais e dominadoras. Assim, as ações educativas, ao serem menos submissas, podem neutralizar a política pública de educação voltada ao privilégio do lucro, que, em nome do progresso ou do avanço econômico, desemprega pessoas (BRITTO, 2003, p. 47).

Seguindo este raciocínio, podemos, sem exagero, afirmar que o impacto da ação docente e a natureza das relações entre alunos e professores têm, a princípio, potencial para combater interferências negativas e reverter quadros alienantes de ensino. Mas admitir o potencial crítico do professor não garante a viabilidade prática de sua ação pedagógica. Daí a importância de considerar a problemática da formação de professores.

No contexto educacional brasileiro, a formação de professores tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas. De acordo com Kramer (2007, p. 62), os problemas da formação do professor se agravam no Brasil por haver história de desigualdade estrutural, pobreza e exploração; assim, cada problema assume enormes proporções. Diversos autores (Freitas, 2003; Kramer, 2000 e 2007; Freire, 1982, 1991, 2005; Ferreira, 2005; Bourdieu, 1998; Barthes, 1988 e 2006; Geraldi, 1987, 1996 e 2003; Santos, 2000; Britto, 1997 e 2003, entre outros) têm apontado a necessidade da formação docente de não se prestar à “produção” de mão-de-obra, sem o pensamento

crítico, ou seja, não se prestar à submissão das leis e princípios de ensino padronizado.

Nesta perspectiva, Giroux (1997) resalta os problemas nos programas de formação de professores em que somente se enfatiza o conhecimento técnico, prestando-se um desserviço tanto à natureza geral do ensino quanto ao caso mais específico dos estudantes. Há na sociedade forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que o autor chama de proletarianização do trabalho docente, ou seja, a redução dos professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar. Ao contrário desta formação de professores *executores*, Giroux (1997, p. 158) defende a ideia de professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Na formação reflexiva do docente, a prática assume o papel central de todo o currículo, consubstanciando-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. Apesar da emergência de várias experiências didáticas reflexivas em sala de aula com livros didáticos relatadas em congressos e fóruns de debate em prol de mudanças no ensino, porque essas mudanças, acontecendo desde a década de 80, parecem não chegar às aulas de português em uma perspectiva mais ampla? No que concerne ao ensino de língua materna, depois de três décadas de tentativas de reforma, muitos são os professores preocupados com as mudanças no ensino e imbuídos da concepção sócio-histórica, reflexiva e dialógica da língua.

Muitos professores sentem-se perdidos, entregues às exigências escolares rotineiras e burocráticas, não raro à mercê da falta de continuidade de programas e projetos pedagógicos, das políticas educacionais e culturais esparsas agravadas por investimentos baixos ou inadequados. Nas palavras de Colello (2007, p. 117),

No combate às tradições, os problemas relativos à implementação do novo traduzem a difícil relação entre a teoria e a prática. Trata-se de uma questão

complexa porque tanto o acesso ao campo das idéias como a disponibilidade para a mudança das práticas docentes já superadas remetem a um conjunto de fatores que certamente extrapola a dimensão pessoal e institucional de um professor em determinada escola. Para além dos casos particulares, importa também considerar a formação do educador, suas condições de trabalho, a estrutura do sistema escolar e, finalmente, a política de valorização do ensino em nosso país.

Não temos a pretensão de discutir a complexidade dos fatores que interferem na efetivação do “novo” na prática de ensino de língua materna (avanços dos estudos linguísticos desde a década de 80), mas apenas refletir sobre alguns pontos.

Muitos estudos (BRITTO, 2003; BOURDIEU, 1998; COLELLO, 2007; BATISTA, 2001; MARCUSCHI, E., 2005A, 2005B; KLEIMAN, 2002, entre outros) chamam a atenção para o predomínio de professores que se prestam, na prática cotidiana, à avaliação dos conhecimentos de língua portuguesa pela contagem de desvios gramaticais e ortográficos presentes nos textos e exercícios dos alunos, em detrimento do trabalho significativo e dialógico com a linguagem. Tal realidade favorece a sacralização do livro didático, que determina e orienta o encaminhamento do trabalho escolar (BOURDIEU, 1998; FREIRE, 1982, 1996; NOSELLA, 1981; ECO; BONAZZI, 1980; BRITTO, 1998; LAURIA, 2004; FRACALANZA, 2006, 2008; HÖFFLING, 2006; LAJOLO, 1996).

Além disso,

Num país – como o Brasil – de parcimoniosa distribuição do livro, o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira - e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os (BATISTA; ROJO; ZÍÑIGA, 2005, p.47).

Em síntese, é possível dizer que, na perspectiva do aluno, o livro didático acaba por ocupar um

espaço fundamental no ensino para a sua inserção na cultura escrita. Na perspectiva do professor, o livro didático se configura como ferramenta que orienta, sistematiza e organiza a sequência das aulas, apoiando o trabalho docente.

Como consequência, muitos professores depositam forte expectativa de que as coleções didáticas bem avaliadas pelos programas do Governo adaptem com eficácia as propostas curriculares e o conhecimento científico. Por isso, os professores são protagonistas privilegiados do mercado editorial, já que cabe a eles a escolha do livro didático a ser adotado. Sobre o livro recai forte expectativa de abordagem pedagógica e sobre os professores, a responsabilidade e, conseqüentemente, a pressão editorial para a escolha do material. Assim, para obter a adesão dos docentes, autores e editores acenam com promessas de atualidade, cientificidade e coerência com os ideais pedagógicos mais valorizados (LAURIA, 2004). Trata-se de uma convincente campanha de *marketing*.

Do ponto de vista do conhecimento científico, os autores indicam que o livro apresenta informações científicas atuais e corretas, as quais sofrem pequenas adaptações em vista de uma divulgação de caráter didático. Quanto a acompanhar com fidedignidade os programas curriculares oficiais, autores e editoras reforçam que os respectivos livros atendem aos avanços da psicologia educacional, da metodologia do ensino e às diretrizes curriculares oficiais. Para isso, invariavelmente nas capas das obras estampam expressões como ‘de acordo com os PCNs’, ou ‘edição reformulada para atender à avaliação do MEC (MEGID NETO; FRACALANZA, 2006, p. 164).

O professor, inseguro e atraído pelo apelo mercadológico das editoras, dá credibilidade ao livro didático, convencido de que este possa, por si só, “cumprir” as exigências pedagógicas. Seguindo este raciocínio, a condição do professor e as expectativas docentes acabam por sua vez também exercendo influência sobre o livro didático no mercado editorial brasileiro.

## A ESCOLA E SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Os saberes escolares se corporificam e se formalizam em currículos, metas, disciplinas, programas e normas, os quais formam o projeto político pedagógico de uma escola, espaço em que vários atores sociais atuam direta e indiretamente. Alguns fazem parte dos quadros e equipes técnicos dos órgãos governamentais do Ensino Fundamental e Médio e atuam na elaboração, sistematização e implementação de planos, propostas de currículos e documentos técnico-pedagógicos, respaldados pelos estudos e produções acadêmicos e pelos cursos de formação e atualização de professores. Estes atores sociais interferem no planejamento escolar de forma a contribuir com a qualidade e eficácia do ensino. Por este raciocínio, torna-se importante lembrar as palavras de Fracalanza (2008) que fazem menção a um problema significativo:

No nível de propósito, várias e diversificadas propostas são divulgadas aos professores para prática em sala de aula. No nível de fato, as propostas não são efetivamente praticadas pelos professores. As resistências às mudanças superaram os supostos apregoados benefícios da eventual incorporação das práticas difundidas para o ambiente escolar. Contudo, se as práticas não penetram no interior das escolas, elas vão sendo gradativamente incorporadas enquanto ideário pelos professores, especialmente face ao vigor de suas difusões nas instituições de ensino superior. De modo geral, os professores consideram as práticas sugeridas como corretas e adequadas ao ensino; todavia, quase nunca as praticam. Vivem eles o dilema entre a utilização de sua própria e usual prática pedagógica, isto é, entre o que habitualmente fazem no ensino e o que gostariam de fazer, ou seja, as práticas sugeridas pela literatura pedagógica, veiculadas nas disciplinas dos cursos superiores de formação de professores e/ou divulgadas em cursos de formação continuada e eventos.

Observa Giroux (1997) que as escolas não existem em perfeito isolamento do resto da sociedade e incorporam atitudes coletivas que permeiam todos os aspectos de sua organização. Dentro e fora da escola ao mesmo tempo, estão os outros atores da escola: professores, alunos e a comunidade. Estes

são protagonistas da escola e estão inseridos em um contexto sócio-político e cultural. Entretanto, a escola parece se fechar em seus *muros rígidos* e se esquecer do *mundo vivo e dinâmico* lá de fora.

O sistema escolar formal brasileiro está estruturado em ciclos de escolaridade que se desdobram em séries escolares. Os currículos escolares são fragmentados e, neles, as áreas de estudo e as disciplinas estão organizadas em conformidade com as séries e os ciclos, prevendo uma sequência mais ou menos rígida de conteúdos que, para sua articulação, apregoa a existência de diversos pré-requisitos. Sobre esse sistema escolar, Britto (2003, p. 45) ressalta que

Os trabalhos sobre o ensino com base nas áreas de conhecimento escolar tendem a desconsiderar a educação escolar como processo geral, desenvolvendo a reflexão dos conteúdos e as propostas pedagógicas no interior da dinâmica da disciplina. Desta forma, andam em círculo, com enorme dificuldade de rearranjar o projeto pedagógico. Mantém-se, contrariamente à ênfase em habilidades e competência pelos discursos oficiais, a idéia de que a função fundamental da escola é promover o conhecimento das informações que permitiriam a participação apropriada na sociedade.

Seguindo o raciocínio de Britto, além de o currículo ser elemento organizador e planejador de conteúdos, ele corporifica discursos ideológicos da sociedade capitalista, na qual saber e poder, representação e domínio estão mutuamente implicados. Ao refletir sobre este aspecto do sistema escolar, Giroux (1997) pontua que a racionalidade que domina a visão tradicional do ensino e currículo escolar está enraizada na atenção estreita à eficácia, aos comportamentos objetivos e aos princípios de aprendizagem que tratam o conhecimento como algo a ser consumido e as escolas como locais meramente instrucionais, destinados a passar para os estudantes uma “cultura” e conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade mais ampla.

Nesta configuração, a ideologia escolar conservadora está preocupada com questões relacionadas ao de *como fazer*. Pouco se questionam as relações

entre conhecimento e poder, ou entre cultura e poder, ou seja, a escola se presta à reprodução social e cultural em uma sociedade dividida em classes, cujos princípios educacionais estão alojados no espírito do instrumentalismo e do individualismo autobeneficente.

Assim, há contradições relevantes entre o currículo oficial – as metas cognitivas e afetivas explícitas da instrução formal e o currículo oculto – as normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes por meio da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida sala de aula (GIROUX, 1997, p. 50).

Estas contradições tramitam entre os planos do real e do ideal. O primeiro constituído pela configuração concreta de seu funcionamento e de seu currículo oculto. O segundo é a escola idealizada, a escola que queremos. A *escola real* e a *escola idealizada* tentam uma harmonia na luta de arena da política educacional alienante, porém entram em contradição nas práticas pedagógicas possíveis nas escolas.

A tecnoburocracia reconhece a existência de conflitos, que ela considera como defeitos técnicos, disfunções do sistema que é preciso não revelar, mas camuflar, e, dentro do possível, integrar no sistema, recuperando-os para estabelecer a harmonia, a ordem, a segurança. Para a tecnoburocracia, a escola tem de ser uma comunidade harmoniosa, imutável, onde todo e qualquer problema deve ser equacionado e resolvido técnica administrativamente, e não pedagogicamente. Entretanto, como a escola é um organismo vivo, a rigidez e a inflexibilidade burocráticas não impedem por muito tempo a inovação pedagógica. As contradições internas não podem ser totalmente absorvidas. Começa a aparecer a defasagem entre o apregoado, o planejado e o realizado; entre o plano ideal e o plano real; entre o regimento, a legislação e a realidade (GADOTTI, 1992, p. 43-44).

Com esta ideologia escolar conservadora e tecnoburocrática, a avaliação funciona como exercício de autoridade e cobrança, que pode ser do professor e da sociedade. Os sentimentos conflitantes de vitória e derrota dos alunos nas provas escolares marcam um modelo disciplinar e

de relação com o conhecimento que os aprendizes devem estabelecer.

Por sua vez, o livro didático segue a organização escolar disciplinar pelo que dele se fará no espaço da escola. Dessa maneira, as forças que atuam no sentido da padronização do sistema escolar também atuam na indústria cultural dos livros didáticos, padronizando-os.

Como sabemos que a indústria cultural pode aderir ou não a propostas mais democratizantes de ensino, ressalte-se a reflexão de Fracalanza (2008):

Indústria cultural, de um lado, parece colaborar para com a difusão das propostas, pois que, usualmente, não se indis põe com as sugestões metodológicas e até mesmo parece incentivá-las. Todavia, na prática, continua a produzir suas próprias propostas veiculadas em seus produtos as quais, na maioria das vezes, não se coadunam com as novas sugestões. Com efeito, amparados nos resultados anteriores que lhes conferem prestígio e poder, os integrantes da indústria cultural reagem às mudanças continuando a produzir o que já vinham produzindo, mas sem explicitamente configurar conflitos com os criadores e divulgadores das novas propostas. Antes, manifestam sua concordância com o novo, indicando falsamente a adesão e a adaptação de seus produtos às propostas difundidas o que, de fato, não realizam. Exemplo marcante pode ser identificado na capa da maioria dos livros didáticos. Entra ano, sai ano, e quase todos, sem nenhuma cerimônia nem explicação convincente, nem ao menos retocam seus conteúdos, mas assinalam com destaque: de acordo com as novas propostas curriculares ou PCN's. Ou, até mesmo, pasme-se, estampam na capa dos manuais, com grande destaque: recomendada pelo MEC.

Diante do exposto, podemos dizer que, pela forma de organização e funcionamento escolar, fortemente disciplinarizada e sustentada em um conjunto de conteúdos fixos bastante estabelecido, ainda há muitos problemas relacionados à implementação do projeto político pedagógico das escolas, os quais afetam a concepção de livro didático, dificultando o desenvolvimento de novas alternativas de apoio pedagógico e o avanço da reflexão pedagógica na educação contemporânea.

## PROVAS DE SELEÇÃO E AVALIAÇÃO

Considerando a problemática da padronização do sistema escolar explicitada no tópico anterior, torna-se importante refletir sobre os exames avaliadores dos alunos que acontecem em âmbito nacional (ENEM, SAEB, PROVABRASIL). Somados a estes, estão os exames de seleção, os chamados vestibulares. Todos estes exames, representantes de um referencial de conteúdo a ser assimilado, interferem nas metas e no planejamento escolar. Em decorrência, a prática pedagógica se volta à preparação de alunos para avaliações e processos seletivos.

As relações contraditórias entre o sistema escolar e uma sociedade de valor ideológico capitalista, que avalia, seleciona e acirra a competitividade, acabam por direcionar o que deva ser um sujeito escolarizado. Britto (2003, p. 44), ao analisar a forma como se organiza a cultura escolar, destaca a função informativa da escola. Nesta concepção conteudista de educação, o objetivo primordial da escola é a informação, e a aprendizagem supõe o acúmulo de informação, a qual se dá pela segmentação e fragmentação do saber (as disciplinas escolares) e a ordem com que são ensinadas. À medida que avança, a formação geral vai cedendo espaço para o saber especializado.

Segundo Britto, a estrutura de escola disciplinarizada cumpre funções sociais bem estabelecidas, ideologicamente sustentada – uma ideologia capitalista e desigual que se fixa por resultados positivos das avaliações escolares, os quais, estabelecidos pela *manipulação simbólica* social, acabam funcionando como medalha, conquista, condecoração e poder. Esta manipulação criada pela sociedade competitiva tende a determinar a representação (mental) que os outros podem construir a respeito dos outros (bem ou malsucedidos na escola, no trabalho ou na vida). Desta forma, pela *manipulação simbólica* social – *magia social*, o resultado positivo de uma prova é digno de *medalhas* (BOURDIEU, 1998).

Aquele que está aprovado ou bem situado na lista de resultados de uma prova recebe distinção socialmente valorada. Isso acontece porque a

sociedade valoriza a competitividade, as provas e os sucessos. Neste sentido, Bourdieu (1998, p. 100) ressalta que entre o primeiro lugar e o último da lista de aprovados, o concurso cria diferenças que vão do tudo ao nada e que permanecem para toda a vida. Um será engenheiro politécnico, com todas as vantagens a isso inerentes, o outro não será nada.

Atentos a esse quadro das manipulações simbólicas de provas e medalhas, voltamos o olhar reflexivo ao ambiente escolar, pois as escolas são ambientes avaliadores, e o que um estudante aprende não é simplesmente como ser avaliado, mas como avaliar a si mesmo e também os outros (GIROUX, 1997, p. 65). As provas, portanto, são instrumentos medidores de “capacidade” e, pela magia social, funcionam como forma de inserção e exclusão do aprendiz na sociedade.

Desta forma, o livro didático, para ser escolhido pelo professor e assim sobreviver no mercado editorial, deverá trazer, na sua produção, exercícios que contemplem estes exames avaliadores e de seleção, de forma a serem os alunos “treinados” para provas, fazendo os livros didáticos parte deste jogo pedagógico. Pelo valor e poder atribuídos socialmente, exames avaliadores ou seletivos acabam por fazer parte da rede complexa de fatores interferentes na produção do livro didático.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A despeito de termos transitado por diversos territórios na reflexão sobre a rede de fatores interferentes na produção do livro didático, não se pode perder de vista o foco central de interesse deste item: o livro didático como uma produção que visa apoiar o ensino de língua materna. O uso que se faz deste material no ensino de português foi o centro de nossa preocupação para que definíssemos nosso objeto de pesquisa assim como os critérios para a análise.

Enfim, pela forma como funciona o sistema escolar na sua relação com o universo sócio-político e cultural, podem-se relacionar abaixo requisitos que

o livro didático tem que cumprir para sobreviver no mercado editorial:

- a demanda pela norma culta, que valoriza uma variação de prestígio, instigando a dicotomia do certo e errado, cuja origem remonta às nossas discussões sobre as concepções de senso comum de língua;
- as marcas de uma postura supostamente crítica associadas às contribuições acadêmicas e de diretrizes educacionais assumidas pelos PCNs;
- a expectativa de estudantes de Letras e de professores atraídos pelo aparato metodológico e pelas estratégias dos autores na assessoria pedagógica: a possibilidade de conciliar as concepções dialógica e sócio-histórica da língua com a aprendizagem do que é valorizado pelo senso comum;
- a demanda do mercado editorial, que se baseia nos critérios de avaliação do PNLD do PNLEM, principalmente no que se refere à indústria cultural;
- a presença de exercícios de vestibular e das provas do ENEM, SAESP, PROVA BRASIL o que, contrariando os objetivos formalmente assumidos pelos autores de gramática, pode tornar mecânica e conteudista a prática de ensino quando instituições, preocupadas com os resultados, se dispõem apenas a treinar alunos para essas provas;
- os princípios dos concursos públicos, cujos testes são marcados pela dicotomia do certo e errado, com excessiva metalinguagem;
- a demanda das escolas, cujos programas estão centrados na lógica do conhecimento linear, cumulativo e fragmentado (em correspondência ao modelo de seriação e de tratamento disciplinar).

Recebido em: dezembro de 2010  
Aceito em: fevereiro de 2011

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. G. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Aula de português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- BONAZZI, M.; ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.
- BOURDIEU, P. A *economia das trocas lingüísticas*. São Paulo, EDUSP, 1998.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos. Ensino de Língua X Tradição Gramatical*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- COLELLO, S. M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- FERREIRO, E. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRACALANZA, H. *A arte do magistério*. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/revistas/revista\\_zero/art2\\_zero.asp](http://www.alb.com.br/revistas/revista_zero/art2_zero.asp)>. Acesso em: 25 set. 2008.
- FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A. do; GOUVEIA, M. S. F. O *ensino de ciências no primeiro grau*. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, T. M.; JOBIM E SOUZA, S.; SÔNIA KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, M. *Escola vivida, escola projetada*. Campinas: Papyrus, 1992.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa*. In: GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- KLEIMAM, Â. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_.; MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos de escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro, 2000.
- \_\_\_\_\_. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In FREITAS, T. M.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LAJOLO, M. (Org.). *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Aberto, Brasília, 1996. Disponível em: <[http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em\\_aberto\\_69.doc](http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc)>. Acesso em: out. 2008.
- LAURIA, M. P. P. *Livro didático de português: entre as concepções de ensino, os trilhos da Lei e as sendas do texto*. Tese (Doutorado) – FEUSP, 2004.
- MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a.
- \_\_\_\_\_. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b.
- MARTINS, I. *Palestra no Fórum Permanente de Desafios do Magistério: “O Professor e o Livro Didático”*, realizado pela Coordenadoria Geral da Universidade Estadual de Campinas, na UNICAMP, em 21 de maio de 2008.
- NOSELLA, M. de L. C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.
- ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. Apresentação – cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SANTOS, M. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL *Parâmetros Curriculares da Língua portuguesa: 3º. e 4º. Ciclos*. Brasília: MEC, 1998.