

Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas¹

Egon de Oliveira Rangel – (PUC-SP)

1. Preliminares

Passados dezoito anos de políticas federais voltadas para a avaliação periódica e obrigatória dos livros didáticos de língua portuguesa (LDP) destinados às redes públicas de ensino, duas atitudes a esse respeito, aparentemente contraditórias ente si, têm sido frequentes entre educadores e pesquisadores mais envolvidos com o tema. A primeira delas, já a partir da década de 2000, constata que os livros em questão mudaram bastante — e para melhor. Nessa perspectiva, as análises procuram indicar em que eixos do ensino e em que aspectos as mudanças foram maiores, ora apontando rumos para o seu aprofundamento, ora indicando estratégias e manejos capazes de otimizar os recursos em jogo (cf., a respeito, entre muitos outros: Dionísio & Bezerra, 2001; Rojo & Batista, 2003; Batista & Costa Val, 2004; Costa Val & Marcuschi, 2005; Costa Val, 2009; Rangel & Rojo, 2010).

A segunda atitude se manifesta em estudos, análises e/ou iniciativas pedagógicas que consideram os LDP, além de ideologicamente questionáveis, pouco — ou nada — adequados às atuais demandas de ensino-aprendizagem. A principal objeção dessa perspectiva incide sobre a padronização e a rigidez das propostas didáticas, encaradas como predominantemente prescritivas. As críticas incidem principalmente sobre as funções confiadas ao livro didático na prática docente, consideradas como

¹ A primeira versão deste artigo foi concebida como intervenção oral para a mesa-redonda “Políticas públicas e pesquisa sobre livros didáticos de língua materna: desafios e possibilidades”. SEMINÁRIO DE PESQUISA LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, I. São Paulo: USP e UNIFESP, 08-09 de outubro de 2012.

limitadoras da autonomia do professor e inibidoras de iniciativas originais. Na maioria das vezes, tal avaliação aparece em estudos em que o foco é o currículo, a prática docente ou o ensino-aprendizagem desse ou daquele tópico; e o livro didático aparece, quase sempre, para ilustrar percalços e limitações a serem evitados ou superados pelo ensino. Mas manifesta-se também em análises e/ou estudos específicos sobre o LDP, como em Coracini (1999) ou em D'Ávila (2008), por exemplo.

Em consequência de uma ou outra posição, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela execução das políticas do Ministério da Educação (MEC) para o setor, tem sido encarado ora como um programa exitoso, cujo funcionamento deve ser mantido e permanentemente aprimorado, ora como uma iniciativa dispendiosa a ser inteiramente revista em sua natureza e objetivos, ou mesmo a ser extinta, destinando-se seus recursos a políticas e/ou programas considerados mais pertinentes e oportunos, particularmente os voltados para a formação do professor e/ou para a melhoria de suas condições de trabalho.

Tendo participado como debatedor da mesa-redonda “Políticas públicas e pesquisa sobre livros didáticos de língua materna”, no 1^o *Seminário de pesquisa – livros didáticos de língua portuguesa*², pretendo voltar, aqui, a esse debate sobre as possibilidades e os limites dos LDP. Para tanto, retomo brevemente aquele fórum, na próxima seção. Nesse movimento, destaco alguns aspectos das intervenções feitas, na ocasião, por Roxane Rojo e Antônio Augusto Gomes Batista, debatedores cujo envolvimento com o PNLD e com a pesquisa acadêmica a respeito do LDP dispensa apresentações. Considerando-os ora individualmente ora em conjunto, apoio-me, nesse resgate, nos textos desses autores impressos no *Caderno de resumos e programação* do Seminário. Quando oportuno, recorro a informações outras, devidamente identificadas.

Neste artigo, meu objetivo não é o de discutir as intervenções referidas, mas sim o de valer-me delas para recuperar um certo

² São Paulo: USP; UNIFESP, 08 E 09 de outubro de 2012.

retrato do LDP, a meu ver partilhado por ambas as atitudes a que me referi ainda há pouco e, portanto, bastante presente nos debates. Ao longo do texto, procuro alinhar-me às atitudes do primeiro grupo; no entanto, baseando-me também nas críticas ao LDP e/ou a sua avaliação desenvolvidas por estudos do segundo grupo, pretendo apontar perspectivas de mudança para o PNLD.

2. LDP: dados para um possível retrato

Reportando-se às investigações na área de Linguística Aplicada ao ensino de português nos últimos vinte anos, com destaque para a produção do Grupo de Pesquisa LDP-Perfil, Rojo (2012) aponta algumas características do LDP.

A primeira delas é *o seu papel estruturador e cristizador de currículos*; e, em consequência, sua tendência a homogeneizar práticas e rotinas de sala de aula. Talvez em função de demandas de ensino típicas do momento histórico em que tomou a feição de *manual* com que o conhecemos hoje³, o LDP, embora procure acompanhar a renovação determinada pela virada pragmática no ensino de língua materna e nas mais recentes orientações oficiais, demonstraria grande apego a *um paradigma de ensino*, em alguma medida, *ainda beletrista*. Assim, mesmo que nunca se encontre realizado tal e qual, nas propostas do livro, esse paradigma permaneceria como uma referência teórico-metodológica inescapável. Em consequência, seria possível detectar, nas versões mais prototípicas, um conjunto de traços característicos dessa tradição. A saber:

³ De acordo com estudos como o de Batista (2009), os livros didáticos teriam se configurado como manuais a partir da década de 1970. Ao que tudo indica, para atender às demandas próprias da rápida e desorganizada expansão das redes públicas de ensino e da consequente chegada às escolas de um alunado e de um professorado oriundo de camadas populares e, no caso dos docentes, com pouca experiência profissional e formação em licenciaturas curtas, muitas vezes em instituições de ensino precariamente organizadas.

- privilégio da norma culta e da escrita; e acrescento: com destaque, às vezes, para uma norma-padrão bastante defasada, a esta altura, em relação aos usos cultos do português brasileiro;
- linguagem oral posta em segundo plano (quando não esquecida), tratada com superficialidade ou mesmo como simples atividade-meio para a realização de atividades;
- concepção de leitura como resgate do tema e depreensão da estrutura do texto, deixando-se de lado sua dimensão discursiva;
- privilégio da forma e da gramática normativa no tratamento dado aos conhecimentos linguísticos.

Para além dessas características, o LDP tenderia a organizar-se de forma a prescindir do planejamento e mesmo da prática do professor. Do que parece resultar, de acordo com as pesquisas referidas pela autora, uma limitação do protagonismo docente e uma tendência a desconsiderar as demandas específicas do contexto em que se atua.

Poderíamos dizer, então, que, como instrumento fundamental do ensino-aprendizado, o LDP teria acumulado, ao longo do tempo, defasagens e inadequações capazes de suscitar questionamentos quanto ao seu papel, funções e formatos. Não por acaso, a aparição, a partir dos anos 2000, de alternativas impressas como os apostilados, os cadernos do professor e do aluno e as sequências didáticas, assim como o surgimento, ainda mais recente, dos materiais didáticos digitais, são interpretados por Rojo (2012) como uma decorrência — potencialmente promissora — desse estado de coisas. Assim, a autora examina, a exemplo do que faz em parte significativa de sua produção mais recente, a dinâmica própria desses novos materiais, do ponto de vista de seus possíveis efeitos sobre o planejamento docente e as práticas de ensino-aprendizagem.

Batista (2012), por sua vez, retoma dois documentos diretamente relacionados ao PNLD. O primeiro deles (BATISTA, 2001) é um conjunto de recomendações para uma política de livros didáticos, feitas com base na experiência até então acumulada por quatro processos avaliatórios oficiais. O segundo é o relatório final

de uma pesquisa sobre o processo de escolha do LDP no contexto do próprio Programa (COSTA VAL & BATISTA, 2004). Para efeito do debate, Batista (2012) destaca dois tópicos comuns a esses documentos. No caso, tópicos referentes aos “livros de alfabetização”⁴, mas presentes também nos demais LDP; e, nessa medida, válidos para o debate mais amplo.

Assim como em Rojo (2012), o primeiro ponto destacado por Batista (2012) é a cristalização de um modelo de LDP. No entanto, o foco do autor incide sobre o *formato* desse modelo:

“O PNLD estaria conduzindo a uma cristalização de um modelo de livro didático, baseado na apresentação de unidades de ensino sequenciais (com distintos tipos de princípios de organização, no caso dos manuais de Língua Portuguesa e Alfabetização), com um grande número de textos e atividades em torno deles. A articulação entre esses textos e atividades é feita por meio de um mesmo esquema que é repetido a cada unidade, bem como por outros recursos” (p. 15).

Portanto, para além da fixação de currículos, os LDP seriam responsáveis, em boa medida, por uma (indesejável) padronização de procedimentos e práticas de ensino-aprendizagem.

O segundo tópico lembrado por Batista (2012) corresponde à constatação de que o PNLD teria perdido sua capacidade de induzir mudanças nas práticas docentes. Três seriam as causas dessa perda:

“Por um lado, a avaliação tenderia a expressar um ponto de vista teórico, excessivamente alheio ao uso do livro em sala de aula; por outro lado, os docentes, em suas escolhas, tenderiam a optar por aquelas obras menos inovadoras (...). As editoras, por sua

⁴ Os “livros de alfabetização” foram introduzidos, no PNLD, como substitutos das antigas cartilhas. Concebidos e moldados já no contexto da virada pragmática no ensino de língua materna, esses livros integravam coleções destinadas ao então primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 4º ano), com uso concomitante com o primeiro volume da coleção. Atualmente, os três primeiros anos dos “anos iniciais” do ensino fundamental (1º ao 5º ano) são atendidos por coleções de “letramento e alfabetização”.

vez, teriam procurado investir mais fortemente (...) numa solução de compromisso ou de acomodação, produzindo livros que preenchessem os requisitos mínimos para aprovação pelos especialistas da avaliação, mas fossem amplamente escolhidas pelos docentes” (p. 15).

Ao invocar essa constatação, o autor explicita um pressuposto do PNLD poucas vezes considerado em suas devidas dimensões: por sua natureza, formato e funções, o LDP seria capaz de *induzir a mudanças nas práticas de sala de aula*; e essas mudanças fariam parte das maiores ambições do Programa. Por outro lado, ao indicar as causas possíveis do fenômeno que denuncia, Batista (2012) põe em cena os atores do processo de produção, avaliação, escolha e uso de livros didáticos. Identificando um relativo descompasso entre a avaliação, de um lado, e, de outro, as demandas efetivas das práticas de sala de aula, o autor aponta uma solução de compromisso, promovida por autores e editores, entre uma e outra instâncias.

Assim como Rojo (2012), Batista (2012) articula seu exame do LDP e do PNLD com o campo mais amplo dos materiais didáticos e das novas iniciativas e recursos a eles consagrados. Mas restringe suas observações ao âmbito das políticas públicas, assinalando certas inflexões mais recentes na área dos materiais didáticos, indicadoras da necessidade de definirem-se novos rumos:

“A inibição da inovação e da possibilidade de indução de mudanças nas práticas de docentes conduziu à criação de novos programas e políticas que levam a perguntar se já não passou o momento de o PNLD assumir outra feição” (p. 15).

As mudanças a que o autor se refere dizem respeito tanto a desdobramentos do próprio PNLD, que passou a investir também em materiais didáticos complementares à alfabetização, ou mesmo em dicionários escolares específicos para cada nível de ensino, quanto a iniciativas outras, como os objetos digitais e outros recursos do *Guia de tecnologias*. Além disso, Batista (2012) refere-se à aposta feita por algumas secretarias estaduais e municipais de

educação “nos chamados materiais estruturados”, também conhecidos como *sistemas apostilados*, e a recursos digitais elaborados em regime de colaboração por professores e/ou técnicos da própria rede e abertos ao acesso de todos. Venham de onde vierem, tais iniciativas procuram promover, em maior ou menor grau, o acesso das redes públicas a materiais “que rompem com as limitações impostas pela escala do PNLD e com seu modelo cristalizado de livro” (p. 15).

Em conclusão, o autor levanta a hipótese de que “o livro de alfabetização [ou o LDP de qualquer nível de ensino] distribuído pelo PNLD” talvez “venha tendo cada vez mais um lugar marginal” nas práticas de sala de aula. E alerta, de um lado, para a necessidade de integrarem-se políticas e iniciativas dos diferentes níveis de governo, preservando-se “a natureza universalista do PNLD”. Finalmente, Batista (2012) assinala o risco de que o panorama por ele descrito “favoreça o avanço da iniciativa privada num espaço que é do estado” (p. 16).

3. PNLD: sinais de cansaço?

É possível identificar, nas duas intervenções aqui comentadas, o diagnóstico de um “duplo esgotamento” no campo do LDP. O primeiro esgotamento refere-se às limitações do livro impresso, concebido como *manual* que encarna um currículo, planeja o ensino e dirige o trabalho do professor em sala de aula, numa perspectiva ainda beletrista e num formato padronizado. O segundo esgotamento, explicitado por Batista (2012), pode ser considerado uma decorrência natural do primeiro, mas diz respeito ao PNLD como *programa* responsável pela execução de parte significativa das políticas públicas para o setor. No entanto, pressupondo o potencial indutor de mudanças dos materiais didáticos e de um programa como o PNLD, ambos os autores referem-se a recursos e iniciativas eventualmente capazes de conduzir à superação dos problemas apontados. Rojo aposta nas sequências didáticas e nas novas tecnologias, em especial nos “diferentes tipos de materiais didáticos

digitais” (p. 14); enquanto Batista aponta a necessidade de resgatar-se o espaço que é próprio ao PNLD, tomando-se como ponto de partida um levantamento criterioso e uma análise das iniciativas de estados e municípios nesse campo.

Considerando em conjunto esse quadro, pretendo, a partir desse momento, retomar os diagnósticos referidos, assim como as vias de superação sugeridas. Para tanto, incorporo ao debate alguns fatores que, a meu ver, não podem deixar de ser considerados.

No que diz respeito ao esgotamento do LDP como manual, é preciso lembrar que, a despeito da tendência à “homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes”, como Rojo (2012) nos lembra, há alguma diversidade na oferta de coleções⁵ aos professores. Embora os manuais sejam a regra, em detrimento de alternativas como compêndios, antologias ou sequências didáticas, nem todos eles se organizam de modo a tolher a autonomia do professor. E a esta altura do processo avaliatório, são muito raros aqueles que, de tão diretivos, afigurem-se como “tutores” do docente.

Boa parte das coleções propõe projetos, nos quais a intervenção, as escolhas e o planejamento do professor são pressupostos. Além disso, algumas delas admitem ou mesmo convocam explicitamente diferentes “formas de usar”, devidamente discutidas e orientadas no Manual do Professor. Nesse sentido, ao contrário da tendência observada nos anos 1970, não há, entre as coleções aprovadas, nenhuma que se organize de acordo com o modelo da autoinstrução, muito embora todas elas sejam concebidas como material passível de manejo direto e relativamente autônomo por parte do aluno. Quanto ao docente pressuposto, na maioria dos casos, assemelha-se mais à figura do parceiro que à do executor acrítico de uma proposta previamente elaborada.

⁵ O *Guia do livro didático* oferece, para cada componente curricular e a cada nível de ensino da educação básica, *coleções* que se estendem por todo um ciclo ou nível de ensino.

Já no que diz respeito às referências beletristas, não há como negar que permanecem. Mas já bastante enfraquecidas por um evidente movimento no sentido da renovação. E é igualmente inegável que as propostas de ensino, especialmente no que diz respeito ao tratamento didático dado à leitura e à produção de textos, já se orientam claramente pela virada pragmática, a começar pelo fato de boa parte das coleções tomar o gênero, explícita ou implicitamente, como unidade de referência para o trabalho didático. Em maior ou menor grau, o tratamento dado à leitura e à escrita, nas coleções aprovadas, dá mostras evidentes de que uma e outra são consideradas como atividades de (re)construção de sentidos, orientadas por propósitos específicos e dirigidas por/para interlocutores mais ou menos definidos. O papel desempenhado pelos conhecimentos prévios e pelo contexto não é desconsiderado; e o mesmo se pode dizer a respeito das dimensões textuais e discursivas da linguagem escrita. Mesmo a oralidade, inicialmente tratada apenas como atividade-meio, já figura como objeto de ensino em todas as coleções do *Guia*, muito embora ainda ocupe um espaço significativamente menor que o reservado aos demais eixos de ensino.

A propósito, ao menos desde o final da década de 1990, estudos como os referidos já no início deste artigo têm-se debruçado sobre os movimentos observados - seja no campo da elaboração/produção do LDP, seja no da avaliação, seja, ainda, no da escolha e do uso. E o que se tem revelado é uma realidade ao mesmo tempo complexa, heterogênea (do ponto de vista dos atores e instâncias presentes), e em constante movimentação e mudança. Um acordo entre os atores do processo, no estilo “nem tanto nem tão pouco”, no que diz respeito às inovações e ao protagonismo docente, certamente não está excluído do campo de possibilidades assim instaurado. Mas o panorama que se vislumbra sugere, também, o da construção paulatina de referenciais teóricos, metodológicos e ideológicos ao menos parcialmente comuns, na direção de um consenso relativo; e pouco autoriza a ideia, às vezes invocada em debates sobre o LDP, de um impasse entre tradição beletrista e renovação de base científica.

Mesmo no eixo dos conhecimentos linguísticos, — ainda uma cidadela da tradição gramatical e da via transmissiva, de acordo com Bagno (2010)⁶, entre outros, — há abordagens inovadoras, em relação seja aos objetos de estudo propostos, seja ao tratamento didático reflexivo. Razão pela qual o mesmo autor é levado a admitir, até para as coleções do *Guia* do PNLD 2008, tomadas por ele para a análise, que,

(...) individualmente, há obras que se destacam, mesmo no eixo dos conhecimentos linguísticos, por oferecer em diversos momentos um trabalho bastante adequado na perspectiva do que venho chamando aqui de *educação linguística* (p. 179).

Convém lembrar, a esta altura, que a noção de educação linguística, com base na qual a análise das coleções é empreendida, vem (re)formulada pelo autor (p. 24-26) de forma não só a constituir-se como “o oposto absoluto” do tradicional “ensino de gramática” mas, ainda, a cobrir um campo de usos e teorizações delimitado pela interseção entre letramento, variação e mudança linguística e reflexão sobre a língua. O que nos autoriza a dizer que, mesmo no eixo de ensino que se tem mostrado mais resistente a mudanças, já havia, em 2008, coleções compatíveis com a perspectiva pedagógica defendida e, nesse sentido, já tendo superado o impasse referido ainda há pouco. Portanto, é forçoso reconhecer: não é por falta de oportunidades no âmbito do PNLD que o professor tende a preferir as coleções mais diretivas e/ou de menor investimento nas mudanças. Até porque algumas observações extensivas de práticas docentes, em pesquisas e/ou em atividades de formação continuada, revelam que o LDP fornecido pelo PNLD é frequentemente utilizado, de forma bastante

⁶ Tendo participado do processo avaliatório do PNLD 2008 como coordenador adjunto, Bagno (2010) empreendeu uma análise sistemática do tratamento dado aos conhecimentos linguísticos nas coleções então aprovadas. E evidenciou seus problemas metodológicos, conceituais e ideológicos *nesse eixo de ensino*. As limitações da via transmissiva da gramática tradicional, assim como as dificuldades de assimilação da sociolinguística foram bastante evidenciadas, nessas análises.

flexível, evidenciando diferentes graus de autonomia do professor em relação aos livros, assim como o uso seletivo de seus componentes (Cf. Silva, 2005).

Na busca de uma interpretação plausível para os movimentos aparentemente contraditórios observados nesse campo, é preciso levar em conta, ainda, que, há duas ou três edições (há seis ou nove anos, portanto), a coleção mais escolhida do PNLD, nos dois segmentos do ensino fundamental, não só não está entre as mais diretivas, do ponto de vista do papel atribuído ao professor, como se destaca por abordar, ao lado de conteúdos gramaticais tradicionais, tópicos de linguística do texto e do discurso⁷, num padrão teórico-metodológico que, a meu ver, ultrapassa os limites da mera solução de compromissos. Seria preciso pesquisar o uso efetivo de coleções desse tipo em sala de aula, para averiguar-se o quanto e o como as propostas mais inovadoras de coleções desse tipo são assimiladas e executadas. Mas é possível supor que, nesses casos, a elaboração, a concepção — e, talvez, também o uso dos LDP — testemunhariam não o esgotamento, mas o poder de indução de um programa como o PNLD; ao mesmo tempo em que indicariam suas limitações e pontos de resistência.

Considerando esses fatos e comentários, acredito que a alegada preferência dos professores por coleções ao mesmo tempo mais diretivas e tradicionais deve ser melhor dimensionada, para que possamos detectar e compreender os “lugares” e, quando este for o caso, as causas e motivações das eventuais resistências do professor. Da mesma forma, deve-se levar em conta, na análise dessa situação, também as limitações decorrentes das condições institucionais e materiais da atuação docente. O que poderia nos proporcionar uma nova compreensão da oposição que, como adverte Batista (2012), parece estabelecer-se entre o processo avaliatório, com seu ponto de vista “excessivamente alheio ao uso do livro em sala de aula”, e as demandas efetivas do ensino-aprendizagem nas redes públicas. Nesse sentido, especialmente se considerarmos sua presença direta e cotidiana nas escolas, é possível tomar o PNLD e o LDP nele

⁷ Cf., a respeito, o *Guia* do PNLD 2014 (anos finais do EF), pp. 85-89.

configurado como *efeitos* da organização e do funcionamento de nossas redes de ensino, e não como suas causas.

Nessa direção, convém lembrar que muitas das coleções aprovadas pelo PNLD supõem um professor com uma expertise pouco compatível seja com a formação escolar e/ou habilitação efetiva, seja com as condições de trabalho de boa parte dos docentes de escolas públicas (Cf., a respeito, estudo da UNESCO de 2004). No caso particular dos professores de português, Batista (1998) já apontava, no que diz respeito à leitura, as inseguranças e as lacunas de formação desse professorado. E embora mais de uma década já se tenha passado, tudo indica que, em boa medida, a pesquisa continua válida.

Assim, tudo leva a crer que a “virada pragmática”, embora pressuposta nas formulações e programas oficiais, não parece ter atingido as crenças e as práticas dos profissionais da educação na intensidade projetada pelas políticas para a área. E isso, por motivos os mais diversos, como a insuficiência dos programas de formação continuada; mas também pela natureza dessas políticas, gestadas, geridas e implementados em instâncias bastante diversas daquelas em que pretendem intervir. Trata-se de uma situação já bastante abordada, e que Barbosa (2000) analisou na área do currículo, evidenciando o descompasso entre a figura do professor pressuposta pelos PCN de Língua Portuguesa e o professorado “real”. Podemos dizer, portanto, que o PNLD — e, a rigor, qualquer política e/ou programa educacional —, pressupondo escolas e docentes autônomos e em plenas condições de fazer opções pedagógicas conscientes e qualificadas, confronta-se, no entanto, com situações concretas reguladas por condições materiais, administrativas e profissionais capazes de limitar em diferentes graus seu próprio potencial indutor de mudanças⁸.

⁸ O PNLD tem, como um de seus princípios, a liberdade de escolha *do professor*. No entanto, um rápido exame das regras do jogo evidenciam que *é a escola* a instância de deliberação (já que a coleção será única para toda a unidade) e que diretorias de ensino e secretarias de educação podem interferir com sugestões, indicações e mesmo escolhas oficiais.

4. Alternativas ao LDP ou redimensionamento das políticas para materiais didáticos?

A esta altura, convém nos perguntarmos em que medida os “materiais estruturados” ou os “sistemas apostilados”, produzidos por entidades privadas ou por secretarias de educação, se afiguram como vias efetivamente alternativas ao LDP, no que diz respeito aos tópicos examinados. A pergunta só poderá ser cabalmente respondida com base em pesquisas que tomem esses novos instrumentos didáticos e seus usos em sala de aula como objetos de análise, descrevendo suas particularidades e as comparando com o que já sabemos sobre o LDP.

No entanto, um rápido exame de alguns materiais produzidos por ou para secretarias de educação nos permite recorrer ao benefício da dúvida. Muitos deles são franca e resolutamente orientados pela proposta curricular do estado ou do município em jogo⁹; e trazem, em sequências oficialmente estabelecidas, os objetos de estudo a serem abordados a cada ano ou mesmo a cada semestre. A organização das propostas de ensino-aprendizagem obedece ao mesmo padrão observado nos LDP, com textos seguidos de atividades distribuídas em seções associadas mais ou menos diretamente a um dos quatro eixos de ensino próprios da disciplina. E no caso específico dos materiais de ensino médio, a literatura, como nos LDP, ora é tratada como atinente a todos os eixos de ensino, ora tende a organizar-se como um eixo próprio.

Raros são os projetos; e as orientações para o uso em sala de aula, embora às vezes bastante detalhadas, em geral não se caracterizam por reservar um amplo espaço para as escolhas e o planejamento do professor¹⁰. Em maior ou menor grau, esses

⁹ Tomemos como referência, a título de exemplo, os “cadernos do aluno” e os “cadernos do professor” previstos para o ensino fundamental e médio, do programa *São Paulo Faz Escola*, da Secretaria de Estado da Educação.

¹⁰ Ocorre-me, no programa estadual já referido, uma exceção: o material elaborado para uma disciplina de curta existência, *Leitura e Produção de Textos (LPT)*. Organizados em torno de alguns títulos literários do acervo estadual, os cadernos, dirigidos apenas aos professores, trazem propostas de leitura e produção para as quais o planejamento docente é uma condição necessária.

materiais também evidenciam uma preocupação em contemplar matrizes de referência para a avaliação de desempenho escolar, especialmente quando o estado ou município conta com um sistema próprio de aferição. E, nesses casos, é possível identificar, a cada etapa do ensino, atividades que desenvolveriam esta ou aquela das capacidades previstas¹¹.

Nesse sentido, acredito poder dizer que boa parte desses materiais se organiza como um manual *do mesmo gênero que o LDP*, embora em fascículos. Mais que isso, foram deliberadamente concebidos para, dentre outros objetivos, fixar um currículo e padronizar materiais e procedimentos didáticos. Em consequência, constituem-se explicitamente como organizadores das práticas docentes de sala de aula; e de forma ainda mais diretiva que o LDP, dado o seu caráter oficial e, em alguns casos, o seu uso compulsório. Por outro lado, ainda que a justificativa para elaboração de material próprio seja sempre a de atender a demandas locais, não há qualquer diversidade de propostas; e, com exceção de um ou outro tópico particular, os objetos de estudo selecionados, assim como o tratamento didático a eles reservado, não parecem voltados para demandas específicas de um professorado e/ou de um alunado particular.

Pelo contrário: a impressão geral é a de que, assim como no LDP, um mesmo material poderia ser utilizado com funções e rendimentos assemelhados em qualquer outra rede ou localidade. A propósito, especialmente no caso dos apostilados produzidos por grupos privados para redes públicas, é exatamente o que acontece: localidades de regiões bastante diversas do País ou de um determinado estado recorrem seja a um mesmo material, seja a sucedâneos. E exceção feita a materiais elaborados sob encomenda para atender à educação indígena, quilombola e do campo, assim

¹¹ É o caso do material aqui tomado como referência, em que as competências previstas pelo sistema estadual de avaliação de desempenho da rede (o SARESP) vêm explicitadas nos cadernos do professor.

como à educação de jovens e adultos, pode-se dizer de toda essa produção o mesmo que o *Guia* informa a respeito dos LDP:

No tratamento dado aos temas [assim como na imagem que fazem de seus interlocutores], ainda prevalece o ponto de vista das classes médias das grandes e médias cidades, ainda que, em uma ou outra coleção, se manifeste alguma pluralidade de abordagem. As periferias urbanas, as camadas populares e a população rural continuam ausentes: aparecem como tema de alguns textos, mas sempre como 'aqueles de quem se fala', nunca em sua própria perspectiva. (Brasil, 2013; p. 26)

Finalmente, é preciso dizer que apesar de esses materiais serem submetidos a leituras críticas de profissionais da área, sua formulação final não se beneficia das análises e sugestões que um processo avaliatório externo, independente e regular como o do PNLN pode proporcionar a médio e longo prazos.

Tudo parece indicar, então, que as políticas públicas para materiais didáticos — ou mesmo para a educação em geral — movimentam-se entre demandas heterogêneas e eventualmente contraditórias entre si, tanto no nível da escola quanto nas instâncias superiores de gestão. De um lado, fixação de currículo, uniformização do(s) material(is) didático(s) e padronização de procedimentos; de outro, comunidades, escolas e redes diversas, com suas demandas específicas a desafiar formulações prontas; e, por fim, pesquisas e estudos acadêmicos que a qualquer momento podem pôr sob suspeita ou condenação práticas e crenças até então bem estabelecidas a respeito do ensino e/ou da aprendizagem.

No entanto, nada leva a crer que a questão de base das políticas públicas seja a de escolher entre uma coisa ou outra, ignorando ou subestimando as demais. Antes ao contrário: a ação do professor e o funcionamento das redes, inclusive do ponto de vista da gestão, parecem demandar atenção constante aos três tipos de parâmetros. Afinal, todo aprendiz é não só um sujeito de aprendizagem como outro qualquer mas, ainda, uma pessoa que vive em condições particulares, eventualmente únicas. Além disso, a organização e o

planejamento escolar do ensino-aprendizagem não podem, por sua vez, dispensar sejam os conhecimentos especializados já sedimentados, sejam as pesquisas acadêmicas.

Por outro lado, também neste campo é possível observar o que, a meu ver (Rangel, 2013), é uma regra geral das políticas públicas: o nível da *execução* está, sempre e necessariamente, em relativa defasagem com o da *formulação* e o do *planejamento*, na medida em que cada um deles tem sua origem e desenvolvimento em instâncias próprias, cada uma delas com seus atores e condições de funcionamento e/ou produção particulares. Nesse sentido, penso que os ajustes e adequações, em relação à “realidade” visada, só se farão a médio e longo prazos, a partir de intenso diálogo e estreita articulação entre essas instâncias. O que certamente extrapola limites setoriais e convoca ao debate e à ação política mais amplos.

Já no que diz respeito às novas tecnologias, com seus “objetos educacionais digitais” (OED), outras ponderações se impõem. Antes de mais nada, considero oportuno que indaguemos a respeito de suas possibilidades como *alternativas de fato* ao LDP. Ou seja, é preciso nos perguntarmos até que ponto as novas tecnologias, assim como os formatos e recursos inéditos que elas vêm viabilizando, correspondem e/ou induzem às renovações pedagógicas pretendidas.

Uma vantagem evidente das novas tecnologias sobre os materiais impressos é o grande interesse que suscitam no alunado, para quem elas já funcionam, em geral, como ferramentas de expressão e comunicação cotidianos. Por outro lado, sua grande penetração social acaba carreando às atividades que a elas recorrem o sentido de atualidade e relevância, além de proporcionar a seus usuários uma perspectiva de comunicação que parece ultrapassar os muros escolares. No entanto, resta saber se, na forma como são mobilizadas nos OED, essas tecnologias de fato, a) proporcionam acessos diferenciados ao conhecimento; b) desenvolvem a reflexão dos alunos; c) promovem estratégias de interação e tipos de protagonismo capazes de superar as limitações do LDP. Também aqui será preciso investigar, para que cheguemos a respostas confiáveis. Seja como for, nada indica que as novas tecnologias

tenham, *em si mesmas* e *por si mesmas*, o potencial indutor de mudanças que alguns de seus defensores preconizam. Além disso, alguns fatos amplamente conhecidos e outros tantos dados oriundos de observações pontuais recomendam cautela.

A título de exemplo, projetos federais relativamente recentes não levaram na devida conta as condições de infraestrutura e de manutenção necessárias ao bom funcionamento dos recursos visados, como se as novas tecnologias pudessem prescindir-las. Um bom exemplo é o investimento feito em TVs, vídeos e antenas parabólicas na implantação da TVEscola, ainda na década de 1990. Não só muitas escolas receberam materiais inutilizáveis, por conta de editais omissos e/ou da ausência de esquemas de controle de qualidade na execução local do programa, como a maior parte delas pouco pôde aproveitar os recursos, uma vez que não havia dinheiro suficiente para material de consumo nem para consertos. A falta de técnicos e de funcionários responsáveis por fazer funcionar os equipamentos e as dificuldades logísticas e administrativas para criar horários, espaços e remuneração adequados, seja para atividades de formação em serviço, seja para utilização dos materiais da TVEscola, encarregaram-se de limitar e mesmo de impedir o bom funcionamento do programa em uma significativa quantidade de locais.

Já no âmbito do LDP, desde a sua última edição o PNLD incorporou os OEDs às coleções impressas. Desde então, o autor/editor que assim preferir, poderá inscrever no Programa materiais impressos articulados a DVDs e/ou plataformas na internet com OEDs associados a atividades dos quatro eixos de ensino. No entanto, a Avaliação desses novos materiais detectou, na maioria absoluta dos casos, dois tipos básicos de problemas. De um lado, a predominância de atividades concebidas à semelhança dos games, capazes, eventualmente, de entreter o usuário, mas inócuas como instrumentos de ensino-aprendizagem. De outro lado, a larga predominância de atividades voltadas para o ensino de tópicos da gramática tradicional, sem qualquer renovação metodológica ou de conteúdo. Assim, tratamentos metodologicamente inadequados ou

insuficientes dos conteúdos, induções a erro no encaminhamento de exercícios, assim como erros conceituais, estereótipos e preconceitos discriminatórios, em versões já superadas pelas coleções impressas, revelaram-se com surpreendente frequência nos OEDs. Ao mesmo tempo, acessos renovados às competências e aos conhecimentos linguísticos, muitos deles de difícil abordagem em materiais impressos — como muitos dos aspectos da oralidade e do(s) uso(s) linguístico(s) — pouco se fizeram presentes. A conclusão que se anuncia é, portanto, a de que a produção brasileira de novas tecnologias educacionais ainda carece de parâmetros didático-pedagógicos apropriados.

Por outro lado, os princípios e critérios até o momento propostos para a avaliação da qualidade e do bom funcionamento dos materiais impressos revelam-se, em geral, válidos também para o exame de OEDs, exceção feita, evidentemente, àqueles critérios que se referem à materialidade gráfica das coleções. Assim, não há qualquer motivo, acredito, para aceitarmos que materiais digitais, pelo simples fato de se constituírem como novidades tecnológicas, possam dedicar-se a atividades que não ensinem, não desenvolvam capacidades linguísticas nem contribuam para a (re)construção e sistematização de conhecimentos sobre a língua e a linguagem. E se isso é verdade para os OED que hoje se apresentam ao PNLD, não há porque imaginar que o panorama seja diverso para outros recursos e tecnologias¹².

Finalmente, é preciso lembrar que alguns programas oficiais comprovadamente indutores de mudanças em práticas docentes, por mais que, eventualmente, possamos considerá-las restritas a

¹² Em contrapartida, será preciso criar um novo conjunto de princípios e critérios capazes de avaliar a eficácia e a qualidade dos recursos e produtos digitais em sua especificidade. Podemos esperar, por exemplo, que a correção e a adequação metodológicas sejam fundamentais para legitimar qualquer atividade destinada ao ensino escolar de língua portuguesa. No entanto, os parâmetros apropriados a avaliar um quesito como este deverão avançar no sentido de considerar de forma mais explícita e sistemática as particularidades dos meios gráficos, de um lado, e dos digitais, de outro.

parcelas de professores e alunos, pouco ou nada recorrem a novas tecnologias. Tomando o gênero como unidade didática de referência e propondo às escolas um concurso nacional de redação, a *Olimpíada da língua portuguesa*, por exemplo, orienta e organiza o trabalho das escolas que a ela aderem com base em sequências didáticas impressas em cadernos dirigidos ao docente. No entanto, as propostas da *Olimpíada* parecem tirar parte de sua eficácia de características que, a despeito das diferenças evidentes, as aproximam das que se podem encontrar seja em atividades das melhores coleções do PNLD, seja nas orientações e subsídios constantes dos seus correspondentes manuais do professor.

Considerando algumas das principais características desses cadernos da *Olimpíada* — como a criação de contextos adequados para a produção textual; a fundamentação teórico-metodológica adequada; o planejamento “passo a passo”; a orientação detalhada; etc. — seria possível concluir que a qualidade e a eficácia de um material didático, no LDP ou em sequências didáticas como as referidas, reside, acima de tudo, em sua capacidade de atender a certos parâmetros e critérios pedagógicos. E, evidentemente, é fundamental que as condições necessárias ao uso adequado desse material estejam devidamente atendidas. Duas dessas condições afiguram-se essenciais: a formação dos educadores, no que tange aos pressupostos teórico-metodológicos envolvidos, e os recursos materiais indispensáveis. Arrisco mesmo a dizer que, uma vez garantidas essas condições, a tecnologia escolhida terá de *justificar-se por parâmetros pedagógicos*, a partir dos quais se possam avaliar sua pertinência e seu potencial indutor de mudanças.

5. Algumas considerações finais para o debate

Estou plenamente convencido de que as coleções do PNLD, em sua natureza, formato e funções, merecem ser objeto de ampla discussão, assim como de análises capazes de extrapolar e mesmo de se contrapor à avaliação oficial. Afinal, todo processo avaliatório carece, por sua vez, de avaliação; de preferência independente, sistemática e

continuada. No entanto, também estou seguro de que a discussão sobre materiais didáticos deve urgentemente incorporar outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem em que eles se inserem.

Certa ocasião (RANGEL, 2006), argumentei no sentido de que um material didático só se configura como tal quando, à semelhança de uma caneta usada como exemplo de “*pen*”, numa aula de inglês, funciona como instrumento de ensino-aprendizagem. E concluí que os potenciais e os limites de cada material estão tanto no grau de especialização didática que ostentem para essas funções, quanto em fatores relativos

- à formação intelectual e pedagógica, à criatividade didática e mesmo à presença de espírito de cada professor;
- ao perfil sociocultural e escolar dos aprendizes;
- às características da escola e de seu projeto pedagógico particular;
- às situações de ensino-aprendizagem em que se recorre ao material em questão (p. 103).

Nesse sentido, acredito que o debate sobre a qualidade, e mesmo sobre o rendimento didático-pedagógico de qualquer dos materiais a que me referi, inclusive no que diz respeito a seu potencial de indução de mudanças, não pode se fazer sem uma discussão simultânea das políticas públicas para a educação em geral, para o ensino de língua materna, para materiais didáticos e para o LDP. Parte considerável dos limites e possibilidades da maior parte de nossos programas em educação deve ser buscada nas políticas públicas em que se inserem e nas condições e modelos de gestão a que as práticas escolares (entre elas a atuação do docente em sala de aula) estão submetidas, e não apenas em suas características intrínsecas e/ou em suas opções tecnológicas.

Como disse o professor Alfredo Bosi, em matéria recente da revista *Carta Capital* (Edição 781), chegou a hora de apostarmos menos nos kits educacionais e de investirmos mais na formação do professor e na melhoria das condições de ensino-aprendizagem. Assim, talvez ainda seja cedo para afirmarmos que o atual modelo do LDP estaria esgotado, ou mesmo que sequências didáticas,

materiais estruturados, apostilados e/ou OEDs se configurariam, desde já, como materiais capazes de, *no contexto de políticas públicas para o ensino de língua materna*, ultrapassar o LDP. E talvez estejamos deixando passar a hora de investigar, no âmbito do PNLD, fatores “externos” que, em qualquer política ou programa voltado para o ensino-aprendizagem, deveriam ser considerados.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Gramática, pra que te quero?*; os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. “Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?”. In: ROJO, Roxane Helena (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “Os (as) professores (as) são ‘não-leitores?’”. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salette Ribas da (orgs.). *Leituras do Professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “O conceito de ‘livros didáticos’”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas (SP): Mercado de Letras; Brasília: CNPq, 2009.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “Políticas públicas para livros didáticos: cerca de 10 anos depois”. Intervenção oral para a mesa-redonda *Políticas públicas e pesquisas sobre livros didáticos de língua materna: desafios e possibilidades*. SEMINÁRIO DE PESQUISA — LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: USP; Unifesp, 08 e 09 de outubro de 2012.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes & COSTA VAL, Maria da Graça (orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos; PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

CORACINI, Maria José (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas (SP): Pontes, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça (org.). *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça & MARCUSCHI, Beth (orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

D'ÁVILA, Cristina Maria. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* Salvador: Eduneb; Edufba, 2008.

DIONÍSIO, Angela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

RANGEL, Egon de Oliveira. "Material adequado, escolha qualificada, uso crítico". In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de & MENDONÇA, Rosa Helena. orgs. *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

RANGEL, Egon de Oliveira. "Políticas linguísticas em educação: o lugar incerto da formação docente". Comunicação oral para a mesa-redonda *Políticas linguísticas sobre formação de professores*. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA APLICADA, X. Rio de Janeiro, UFRJ, 2013.

RANGEL, Egon de Oliveira & ROJO, Roxane (orgs.). *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19), 2010.

ROJO, Roxane. "Desafios e possibilidades do livro no ensino de português como língua materna: pesquisa e políticas públicas". Intervenção oral para a mesa-redonda *Políticas públicas e pesquisas sobre livros didáticos de língua materna: desafios e possibilidades*. SEMINÁRIO DE PESQUISA — LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, I. São Paulo: USP; Unifesp, 08 e 09 de outubro de 2012.

ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.

SILVA, Ceris Ribas da. "Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?". In: VAL, Maria da Graça Costa & MARCUSCHI, Beth (orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros; o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: 2004.