

As concepções de língua nos Editais do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

Language conceptions in the Edicts of the National Plan for High School Textbook

Adriene Ferreira de Mello

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Bolsista do Núcleo de Estudos sobre Metodologias do Ensino de Línguas (NEMEL).
E-mail: adriene.mello@hotmail.com

Camila Rangel de Almeida

Graduanda em Letras, pelo UNIFSJ. Bolsista do NEMEL.
E-mail: camila23junho@gmail.com

Thayone Aparecida da Silva Soares

Graduanda em Letras, pelo UNIFSJ. Bolsista do NEMEL.
E-mail: thayonesoares05@gmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano

Doutoranda em Cognição e Linguagem, pela Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF). Professora de Linguística do UNIFSJ. Coordenadora do NEMEL.
E-mail: joaneiff@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Professor Associado e Coordenador do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Cognição e Linguagem (UENF). Colaborador do NEMEL.
E-mail: cmhsouza@gmail.com

Resumo: Com a evolução dos estudos linguísticos, diferentes concepções de língua (CL) foram surgindo, principalmente com a intenção de aproximar o ensino de língua de seu objetivo primordial: garantir a participação do aluno na vida em sociedade. Dessa forma, tomando como ponto de partida as CL, a referente pesquisa busca analisar como tais concepções podem ser verificadas nas orientações prescritas por editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio. Em um primeiro momento, realiza-se uma pesquisa bibliográfica, baseada em Marcuschi (2008), Geraldi (2011) e Travaglia (2001), de modo a demonstrar a interferência das CL na abordagem metodológica do ensino de língua. Em seguida, pretende-se descrever o percurso processual para confecção, escolha e distribuição do LD no Brasil. Por fim, a pesquisa analisa as CL existentes nos três últimos editais do PNLD do Ensino Médio. Como resultados, constata-se que há uma tentativa de aproximação dos editais, ciclo após ciclo, da CL sociointeracionista, oportunizando um ensino produtivo. Desse modo, conclui-se que, apesar de incoerências identificadas nos editais analisados, é esperado que o próximo edital seja claro com relação à CL adotada, para que as editoras possam construir manuais didáticos que atendam às necessidades linguísticas dos alunos.

Palavras-chave: PNLD. Ensino Médio. Concepções de língua.

Abstract: As linguistic studies evolve, different Language Conceptions (LC) emerged, mainly with the intention to approximate language teaching to its primordial objective: guarantee student's participation in community life. Therefore, using LC as a start point, the regarding research aims to analyze how such conceptions can be verified in the orientations prescribed by edicts of the Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio - National High School Textbook Program - (PNLDEM). First, a bibliographic research is done, based in Marcuschi (2008), Geraldi (2011) and Travaglia (2001), to demonstrate LC interference in language teaching methodological approach. Next, we intend to describe the procedural process for producing, choosing and distributing textbooks in Brazil. Finally, the survey analyzes the CLs in the last three high school PNLDE edicts. As a result, there is an attempt to approach the edicts, school year after school year, of the socio interactionist LC so as to have productive teaching. Thus, it is concluded that, although there are inconsistencies identified in the analyzed edicts, it is expected that the next public edict is much clearer about the LC adopted, so that publishers may produce textbooks according to student's linguistic necessities.

Keywords: PNLDE. High School. Language Conceptions.

1 Introdução

Constantemente são observadas atualizações de metodologias para o ensino de línguas e dos livros didáticos que são usados para auxiliar as aulas. Em função das mudanças linguísticas, estabeleceu-se o PNLDE do Ensino Médio, a fim de promover a atualização dos conteúdos de 3 em 3 anos. Em vista disso, esta pesquisa objetiva analisar como as concepções de língua (CL) podem ser verificadas nas orientações presentes nos editais do PNLDE do Ensino Médio.

O artigo divide-se em três principais seções que buscam, respectivamente: realizar uma pesquisa bibliográfica, baseada em Marcuschi (2008), Geraldi (2011) e Travaglia (2001), de modo a demonstrar a interferência das CL na abordagem metodológica do ensino de língua; revisar a literatura de Rojo e Batista (2003) e Coracini (2011), para descrever o percurso processual para confecção, escolha e distribuição do livro didático (LD) no Brasil; analisar as CL existentes nos editais do PNLDE do Ensino Médio.

Para tanto, é importante observar as mudanças que ocorrem diariamente e como elas afetam, de fato, a língua e seu uso, conseqüentemente influenciando o ensino. Por isso, essas mudanças vão sendo estabelecidas pelos editais do PNLDE do Ensino Médio, que orientam a produção dos LD, com a intenção de promover a renovação do saber linguístico, tentando evitar qualquer desvalorização ou equívoco em relação à língua. Diante desse contexto, estudos como o aqui tecido são meios de fomentar discussões com vistas à reflexão sobre a evolução desses processos editoriais e seu impacto no ensino de línguas.

2 As concepções de língua e a abordagem metodológica do ensino de línguas

Tendo em vista que é pretendido demonstrar como a concepção de língua adotada interfere na abordagem metodológica utilizada no ensino de línguas, cabe analisar o entendimento sobre as possíveis concepções de língua.

A língua é vista como uma padronização formal, porque, atualmente, o “[...] termo língua recobre apenas uma das variedades linguísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, a variedade pretensamente utilizada pelas pessoas cultas” (POSSENTI, 2001, p. 49), a qual promove regras gramaticais e normas de uso para efetivar esse padrão culto e valorizado pela sociedade. Entretanto, a língua não pode ser considerada apenas como um conjunto de regras, pois “não é automática, mas intencional, não um mero estoque de palavras (ou regras), mas um modo de usá-las, um trabalho” (LEITE, 2001, p. 23).

Dessa forma, na prática cotidiana, verificam-se usos linguísticos diversificados. É importante, assim, compreender essas variações recorrentes como facilitadoras e promotoras da interação durante a comunicação.

Segundo Marcuschi (2008), a língua pode ser vista de quatro modos diferentes: como forma ou estrutura, como instrumento de comunicação, como atividade cognitiva e como atividade sociointerativa situada. A compreensão da língua pode surgir, então, a partir das seguintes concepções:

- a) Língua como “*entidade abstrata*” (forma ou estrutura) - essa compreensão promove a noção de um “sistema de regras”, que são analisadas e estudadas isoladamente. A língua é vista “como um sistema homogêneo composto de vários níveis hierarquicamente distribuídos”, ou seja, essa concepção de língua relaciona-se à “visão estruturalista” (MARCUSCHI, 2008, p.59), que objetiva ensinar exclusivamente classificações e nomenclaturas gramaticais fora do contexto de uso.
- b) Língua como *instrumento* – significa ver a sua capacidade como “transmissor de informações” (MARCUSCHI, 2008, p. 60). Essa visão, ainda segundo Marcuschi (2008), desvincula o aspecto cognitivo e o social, que são cruciais para o entendimento e funcionamento da língua. Adotando essa concepção, entende-se a língua como “um instrumento transparente” que não apresenta problema de uso, isto é, essa concepção irá promover o ensino da língua para a troca de informações (comunicação), concebendo essa troca como “natural”. Essa concepção não admite “ruído” durante a comunicação, qualquer uso linguístico que interfira no objetivo de passar a informação, ou apenas altere o seu método, é considerado erro.
- c) Língua como *uma atividade cognitiva* – aqui essa atividade propicia a “criação e expressão do pensamento típica da espécie humana” (MARCUSCHI, 2008, p. 60). Considerando essa posição de Marcuschi (2008), a língua fica condicionada a ser representada como um fenômeno mental ou uma representação conceitual. Nessa concepção, que segue a linha do cognitivismo, é predominante o estudo a respeito da semântica, do significado. Entretanto, segundo Marcuschi (2008), essa perspectiva não leva em consideração a influência da cultura, experiência e realidade, além de não conseguir entender e/ou explicar o caráter social dentro da língua. Desse modo, busca-se demonstrar e analisar os significados presentes na língua, desconsiderando características que podem influenciar na análise e no entendimento desses significados. O ensino em questão desconsidera, portanto, fatores sociais.

- d) Língua como *uma atividade sociointerativa situada* – aqui se tem a perspectiva sociointeracionista, a qual, segundo Marcuschi (2008), faz a relação entre os aspectos históricos e discursivo e considera o aspecto sistemático da língua, predominando as ideias de que o sentido é produzido dentro de um contexto e a língua é um fenômeno encorpado. Por não se excluir a forma nem a regularidade presente no sistema que, nessa concepção, a língua é analisada englobando todos os aspectos que podem estar influenciando. O aluno aprenderá sobre as diferentes influências linguísticas, assim como terá uma visão mais integral sobre as variedades existentes, aprendendo que o contexto de uso influencia a forma da língua (aproxima-se da noção sobre língua usada para o discurso).

Desse modo, percebe-se que, durante a elaboração de uma metodologia de ensino, no caso do estudo de línguas, dependendo da CL seguida, ocorrerá uma interferência no método a ser abordado durante as aulas.

Se a escola objetiva ensinar a língua considerando-a como processo de interação, tem-se a perspectiva de que a instituição deve e “pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão [...]” (GERALDI, 2001, p. 45). Nessa situação, a escola/professor vê(em) que comunicação/interação possuem múltiplas formas, tendo em vista que o aluno não deve se limitar a apenas uma forma padrão, pois necessita de aprendizagem sobre outros meios de uso da língua, outros padrões. Então, ao se adotar a concepção como forma de interação, a metodologia a ser desenvolvida precisa suprir essa questão do uso da língua para comunicação, então, as aulas serão voltadas para trabalhar a interação durante o discurso.

Complementando as observações de Marcuschi (2008) sobre as diferentes concepções de língua, cita-se o trabalho de Travaglia (2001) a respeito dos diferentes modos do ensino de língua. Segundo Travaglia (2001), existem três tipos de ensino: prescritivo, descritivo e produtivo.

O *ensino prescritivo* pode remeter à gramática normativa e visa à “correção formal da linguagem” (TRAVAGLIA, 2001, p. 38). Esse ensino busca ditar o “certo” e o “errado” da língua, procurando fazer com que o aluno, por si próprio, evite utilizar as construções “erradas”, utilizando-se apenas das construções “corretas”. O objetivo principal desse tipo de ensino é “levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão” (TRAVAGLIA, 2001, p. 39).

Já o *ensino descritivo* “objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona” (TRAVAGLIA, 2001, p. 39). Como o próprio nome já demonstra, ele irá abordar/utilizar a gramática descritiva para o ensino, buscando possibilitar o contato do aluno com todas as variedades linguísticas, pois o “falante precisa saber algo da instituição linguística de que se utiliza, do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, para melhor atuar em sociedade” (TRAVAGLIA, 2001, p. 39). Esse tipo de ensino tem como objetivo:

- 1) levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função;

2) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e sociedade. (TRAVAGLIA, 2001, p. 39).

O último tipo de ensino debatido por Travaglia (2001) é o *produtivo*, que “objetiva ensinar novas habilidades linguísticas” (TRAVAGLIA, 2001, p. 39). Segundo Halliday, McIntosh e Strevens (*apud* TRAVAGLIA, 2001), esse ensino é promovido sem alterar as noções e padrões já dominados pelos alunos, buscando apenas ampliar o conhecimento existente, sobretudo, em relação às mais variadas formas da língua. Esse ensino busca o desenvolvimento da competência comunicativa – podendo se relacionar com a proposta feita por Marcuschi (2008) –, ou seja, objetiva-se desenvolver novas habilidades linguísticas, aquisição das variedades existentes da língua e seu uso adequado.

O estudo da língua e de suas concepções deve ser algo recorrente no trabalho do professor de Língua Portuguesa (LP), pois ele precisa entender sua forma para promover trabalhos e atividades em sala de aula que desenvolvam capacidade/competência, no aluno, para usufruir plenamente de sua língua durante o discurso.

A partir do momento em que é adotado um padrão de língua, tem-se uma concepção de língua específica que influencia a metodologia. Tendo assim concluído, parte-se agora para a análise dos livros didáticos.

3 O livro didático e seu percurso editorial

Estudos voltados à importância do Livro Didático (LD) têm se tornado cada vez mais pertinentes, visto que essa ferramenta pedagógica se transformou no principal (e até mesmo o único, em algumas situações) material didático utilizado por professores e alunos de escolas públicas. Apesar disso, poucas obras se preocupam em analisar e compreender o percurso de produção, confecção, escolha e distribuição desses livros que chegam para os discentes.

Mediante essa afirmação, é viável dizer que as unidades escolares e os professores têm encarado o ensino a partir e somente baseado no LD, buscando homogeneizar a forma de se ensinar, já que o livro em questão não consegue dar conta da diversidade cultural e intelectual de todos os alunos. Sendo assim, como afirma Coracini (2011, p. 13), “professor e alunos são silenciados para ceder voz a um saber estável, correto, único”. Isso ocorre, na maioria das vezes, por conta da facilidade e comodidade de professores que não exploram o conhecimento dos alunos, diversificando as metodologias de ensino e, por consequência, pautam suas aulas nas fórmulas e regras gramaticais que o LD propõe. Dessa forma, se perpetua a crença de que o ensino de LP para ser satisfatório necessita de classificações, regras gramaticais e fórmulas milagrosas que os ajudam a enquadrar uma língua que está em constante transformação. Para Rojo e Batista (2003, p. 28),

o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se,

sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

Obviamente, essa crença sobre o ensino de LP afeta diretamente a escolha que as editoras fazem para a formulação dos LD que serão distribuídos para os alunos, pois as editoras fazem uma sondagem junto aos professores e alunos sobre conteúdos mais pertinentes. Isso torna o ensino de português um grande ciclo que acaba girando em torno de uma gramática normativa em que a reflexão e as novas abordagens linguísticas não têm vez.

Partindo disso, é preciso entender as motivações por trás do percurso processual para confecção, escolha e distribuição do LD no Brasil, para, finalmente, observar como esses livros chegam às escolas públicas de todo o país.

Como se sabe, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), advindo do Ministério da Educação (MEC), é uma iniciativa governamental que tem como principais objetivos a aquisição e a distribuição, de nível universal e gratuito, de livros didáticos para alunos (Ensino Fundamental e Ensino Médio) de escolas públicas de todo o país, e é o segundo maior programa de distribuição de LD (ROJO; BATISTA, 2003). É a partir desse programa que os conteúdos são selecionados e analisados, a fim de satisfazer à demanda educacional e, ao mesmo tempo, favorecer a venda deles às editoras.

O PNLD, de acordo com Rojo e Batista (2003, p. 27), deve responder a dois problemas centrais: a *qualidade* dos livros distribuídos e as *condições políticas e operacionais* nas quais a formulação e a escolha desses livros estão envolvidas.

A questão da qualidade dos LD já vinha sendo discutida desde 1960, mas somente em 1997 o MEC começou a desenvolver medidas de avaliação prévia dos LD, que se baseava em critérios de natureza conceitual (isentas de erros ou indução de erros) e políticas (isenta de preconceito, discriminação, estereótipos, proselitismo político e religioso).

Apenas em 1999, o critério que visava à natureza metodológica começa a ser aplicado na avaliação dos LD. Obviamente, essa análise metodológica feita previamente ainda precisa ser observada criticamente, pois encontramos uma linearidade no modo de ensinar dos LD em que pouco se abordam metodologias inovadoras e que têm como base questões linguísticas e pragmáticas no ensino de LP. Vale ressaltar que essa avaliação vem sendo desenvolvida, desde 2001, sob responsabilidade direta de universidades públicas, sob supervisão da Secretaria do Ministério.

Já as condições políticas e operacionais voltadas à formulação, escolha e distribuição dos LD têm como base cinco pontos principais: (I) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; (II) utilização exclusiva de recursos federais; (III) atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, deixada a cargo da iniciativa privada; (IV) escolha do livro pela comunidade escolar; (V) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes. (ROJO; BATISTA, 2003).

Os pontos mais preocupantes em relação à produção do material são os dois primeiros. A centralização do poder do Estado em planejar, comprar e distribuir os LD torna o PNLD dependente de um enorme recurso financeiro, sendo subordinado ao Estado e de sua inconstante economia. Já a utilização exclusiva de recursos federais torna o Programa ainda mais dependente de ações e verbas estaduais e das decisões políticas dos diferentes governos, podendo haver conflitos de interesses que provavelmente irão interferir na produção desse material pedagógico. Por conta disso, muitos problemas envolvendo a distribuição dos LD são relatados, como a demora na entrega do material no início do ano letivo, o fornecimento dos livros escolhidos pelos professores e a falta de LD para todas as disciplinas e séries.

Dando sequência, é importante observarmos a produção no campo editorial dos LD, já que são considerados o sustento atual de muitas editoras do país.

Os primeiros dados referentes à avaliação apresentada em 1996 geraram uma classificação em quatro grandes categorias: *excluídos* (livros com erros conceituais, que induzem ao erro, desatualizados e com preconceitos ou discriminação); *não-recomendados* (livros com dimensão conceitual insuficiente); *recomendados com ressalvas* (livros com qualidades mínimas que justificavam sua recomendação, porém com alguns problemas) e os *recomendados* (livros que cumprem corretamente suas funções e critérios). Essa classificação foi divulgada para os editores, autores, professores da rede escolar, pais, alunos e comunidade universitária. Sendo assim, a divulgação desses LD se fazia por duas formas: primeiro, por um debate na imprensa; segundo, pela publicação do Guia do Livro Didático – sua primeira publicação foi em 1996. (ROJO; BATISTA, 2003).

Esse Guia foi uma forma que o PNLD encontrou de elaborar um catálogo que pudesse estar à disposição dos professores com as características de cada livro, facilitando a escolha do livro mais apropriado. Com isso, em 1998 o programa sofreu mais alterações com a extinção da Fundação de Assistência do Estudante (FAE), que até então era responsável pela execução do programa, e passou para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) essa função.

Outra mudança significativa foi a introdução de mais um critério de classificação para os LD avaliados: o critério *recomendados com distinção*, para os livros que apresentam propostas pedagógicas elogiáveis e criativas. Com isso, o MEC procurou aprimorar ainda mais a produção do Guia, incorporando em um único volume as resenhas dos livros *recomendados com distinção*, *recomendados* e *recomendados com ressalvas*, deixando os livros *não-recomendados* para o final do Guia. A partir do PNLD/1999, o critério *não-recomendados* foi extinto do Guia. (ROJO; BATISTA, 2003).

Quando o Guia é finalmente levado às escolas, os gestores educacionais reservam um determinado período (geralmente curto e sem muita orientação) para que os professores possam escolher os livros que consideram apropriados. Com isso não se pode deixar de explicitar o descompasso educacional que envolve as expectativas do PNLD e as dos docentes, visto que estes encontram uma grande dificuldade em escolher os LD pré-selecionados pelo programa. Uma justificativa plausível para esse descompasso seria o fato de que, ao produzir um LD, os autores pressupõem um perfil para o professor e para o aluno, e quando, na maioria das vezes, esse perfil não se encaixa com a realidade educacional, acabam ocorrendo dificuldades na elaboração e

na prática da aplicabilidade desse material. Por conta disso, existem professores que nem sequer se preocupam em escolher criteriosamente os LD, pois já sabem que esses LD não irão conseguir atender às demandas de seu contexto escolar. Por outro lado, existem professores que consideram o momento de escolha do LD uma oportunidade de legitimar sua autonomia docente escolhendo um livro que mais se encaixa na abordagem pedagógica que eles seguem.

Devido à grande relevância de um estudo voltado ao PNLD e partindo das considerações feitas acima, daremos continuidade à pesquisa evidenciando, na próxima seção, as possíveis CL existentes nos editais do PNLD.

4 As concepções de língua presentes nos editais do PNLD

A partir das discussões realizadas na seção anterior, pode-se depreender que os professores têm tomado o LD como um material indispensável para suas aulas, o que ratifica a importância de uma boa escolha dos manuais, para que os principais objetivos da educação sejam alcançados. Nessa perspectiva, Marcuschi e Cavalcanti (2005, p. 238) afirmam que, se o LD “ocupa um espaço significativo [nas salas de aula], é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade”.

Dessa maneira, cabe enfatizar novamente que a escolha dos livros didáticos faz parte de uma política editorial, em que os materiais são criados para atenderem às demandas do governo. Quando os Editais do PNLD são lançados e as editoras têm acesso às orientações pedagógicas que devem ser seguidas para que seus livros sejam aprovados, todo material passa a ser criado com a finalidade de receber aprovação.

Assim, pode-se dizer que os Editais são os pontos de partida para que um bom manual didático chegue até às escolas. Suas orientações determinarão toda a abordagem pedagógica que os livros terão, já que os Editais são responsáveis pelo chamamento de todo mercado editorial interessado na oferta de LD. Sendo assim, a “realização da avaliação terminou por resultar numa política do Estado não apenas de intervenção no campo editorial e de controle de sua produção, mas também, por essa via, de intervenção no currículo e de seu controle” (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 53).

É somente seguindo as orientações dos Editais que as obras criadas, quando passarem por uma avaliação de especialistas, poderão ser aprovadas para compor o Guia Digital do PNLD, conforme já mencionado, um catálogo que é feito especialmente para os professores de todo país, a fim de facilitar a escolha de bons livros.

Por essa razão, justifica-se, mais uma vez, a importância deste trabalho, que, a partir de agora, analisará três editais do PNLD para a oferta de livros à etapa do Ensino Médio, objetivando verificar como as concepções de língua presentes nesses editais podem determinar o ensino de LP a partir dos manuais didáticos.

4.1 Descrição do corpus

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados os três últimos editais do PNLD que orientam a confecção de manuais didáticos para o Ensino Médio: Edital

PNLD 2012 (BRASIL, 2009), Edital PNLD 2015 (BRASIL, 2013), Edital PNLD 2018 (BRASIL, 2015). Importante destacar que os Editais são publicados entre dois e três anos antes do ciclo de LD a que se referem, para que as editoras tenham tempo de se adequar às orientações.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, a análise se concentrou no Anexo III dos Editais, já que essa parte trata dos “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio”, mais especificamente, nos critérios de eliminação para as obras de LP. O quadro 1 abaixo sistematiza o recorte realizado nos Editais.

Quadro 1: Recorte realizado nos Editais

EDITAL	LINK	INTERVALO DE PÁGINAS
Edital PNLD 2012 (E12)	https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-antecedentes	p. 18-24.
Edital PNLD 2015 (E15)	https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015	p. 37-45.
Edital PNLD 2018 (E18)	https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018	p. 30-37.

Fonte: elaboração própria

Na subseção abaixo, serão apresentadas as principais CL que puderam ser identificadas nos Editais, bem como o direcionamento de ensino que cada uma dessas concepções pode induzir.

4.2 Análise

Para desenvolver a análise aqui pretendida, tomaram-se como base as quatro CL apontadas por Marcuschi (2008) e apresentadas na primeira seção: língua como forma ou estrutura; como instrumento; como atividade cognitiva; como atividade sociointerativa situada. Também foram considerados os tipos de ensino de língua que podem ser desenvolvidos a depender da CL adotada: ensino prescritivo, descritivo e produtivo (TRAVAGLIA, 2001). Dessa maneira, serão destacados trechos presentes nos Editais que estão relacionados às CL e aos tipos de ensino.

De forma geral, os Editais analisados não apresentam muitas alterações de ciclo para ciclo, apresentando mais similaridades que diferenças. No entanto, pode-se dizer que o E12 apresenta explicações mais concisas e objetivas, sem margem para discussões e aprofundamentos, e o E15 e o E18 são mais didáticos/explicativos e apresentam uma

diferença importante para o conteúdo de LP: passa-se a dividir os conteúdos de LP em eixos - leitura e escrita; oralidade; reflexão linguística, o que, posteriormente, é feito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2018.

A primeira alusão feita nos três documentos acerca dos estudos das linguagens encontra-se na Introdução do Anexo III, em um dos eixos cognitivos comuns a todas as áreas, frase que não se altera em nenhum dos documentos: “o domínio das linguagens, tanto no que diz respeito à *norma culta da Língua Portuguesa* quanto ao uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa” (BRASIL, 2009, p. 18, grifos nossos). Nota-se, assim, que a primeira alusão já pode ser considerada problemática, pois, ao usar a expressão “norma culta da Língua Portuguesa”, o documento está prestigiando a modalidade culta em detrimento das demais, referindo-se a uma CL como forma ou estrutura, que poderia direcionar a abordagem de ensino para o método prescritivo.

Por outro lado, as sinalizações do E18 para continuidade da aprendizagem no Ensino Médio são direcionadas para uma CL como atividade sociointerativa situada:

a. desenvolvimento da linguagem oral e escrita, desenvolvendo a *compreensão linguística* em um ambiente democrático, *valorizando tanto o uso formal da língua quanto a diversidade dialética*; b. aprofundamento das capacidades de reflexão sobre a língua e a linguagem, com a necessária introdução dos conhecimentos linguísticos e literários, não só como ferramentas, mas como objeto de ensino e aprendizagem próprios; c. sistematização progressiva dos *conhecimentos metalinguísticos decorrentes da reflexão sobre a língua e a linguagem* (BRASIL, 2015, p. 36, grifos nossos).

Percebe-se, nesse trecho, que o Edital aponta para a necessidade de se valorizar, na mesma proporção, o uso formal e as demais variedades, bem como para a importância da continuidade dos conhecimentos metalinguísticos estarem associados a reflexões sobre língua e linguagem. O Edital demonstra, ainda, que essas reflexões devem partir de “textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas” (BRASIL, 2015, p. 37).

Essa mudança de perspectiva do E12 para o E18 reforça a constante tentativa de concretizar os objetivos reais para o ensino de língua, em que a abordagem sociointeracionista seja a principal. Essa tentativa torna os Editais até mesmo contraditórios em suas colocações, visto que o E12, apesar de apontar para uma predominância da norma culta da língua, sinaliza, na parte específica de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que os manuais que admitem as CL abaixo ganharão realce:

(1) uma atividade funcional, destinada a cumprir, em qualquer situação, um objetivo, uma finalidade social, de maneira que nenhum exercício de linguagem é apenas a mera realização de um instrumento de comunicação; (2) uma atividade de interação, no sentido de que implica a participação conjunta de dois ou mais interlocutores, cada um, à sua maneira, empenhado na condução da interação e, por isso, disposto a cooperar e alcançar o maior êxito interacional possível; (3) uma atividade social, ligada às práticas convencionais

de expressão dos valores culturais de todos os grupos, conforme as determinações espaço-temporais de cada evento e de cada cena de interlocução; [...] (BRASIL, 2009, p. 22).

O E12 também ressalta que adquirir conhecimentos na área das linguagens deve ir “além de saber o conjunto de normas gramaticais que regulam o uso socialmente prestigiado da língua” (BRASIL, 2009, p. 23), o que volta a abordagem do ensino ao produtivo.

Até este ponto a análise feita considerou a área de linguagens como um todo e pode destacar que os editais são contraditórios na escolha de CL, o que pode prejudicar não só o ensino de LP, como também as demais áreas de linguagens. Agora, será considerada a parte que trata especificamente dos critérios eliminatórios para o componente curricular LP.

Conforme já fora mencionado, o E12 não faz a divisão por eixos do conhecimento e, dessa maneira, numera as orientações de um a dez. A orientação sete é a que mais se aproxima de uma proposta para o ensino de conhecimentos linguísticos e gramaticais, em que o Edital aponta que será observado se a obra “oferece uma abordagem dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas” (BRASIL, 2009, p. 24). Essa orientação está associada a CL como uma atividade sociointerativa, na medida em que “contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico” (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Apesar de não fazer a divisão das orientações por eixo, o E12 prevê que os livros contemplem, “de forma articulada, os conteúdos pertinentes aos eixos do ensino de Língua Portuguesa, a saber: oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2009, p. 24). É possível questionar, assim, onde estariam inseridas as reflexões linguísticas, que desse modo não são vistas como um eixo para o ensino de LP. Nota-se, portanto, que o ensino de gramática foi colocado em segundo plano no E12, o que consiste em uma lacuna grande para um documento que orienta a formulação de LD no país, pois os livros aprovados, provavelmente, também relegavam os conhecimentos gramaticais.

No que tange ao E15, os critérios específicos para o componente de Língua Portuguesa passaram a ser divididos em três eixos: leitura e escrita; oralidade; reflexão sobre língua e linguagem, que aborda os conhecimentos linguísticos. O eixo de leitura e escrita apresenta, novamente, uma alusão a capacidades de leitura e escrita mais sofisticadas, ao mencionar que as propostas dos manuais deveriam “levar o aluno a desenvolver e exercitar competências e habilidades mais sofisticadas, envolvidas seja na compreensão crítica dos textos, seja na sua produção consciente” (BRASIL, 2013, p. 45). Nota-se, nesse caso, uma tentativa de afastamento da CL como instrumento, em que a “compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural”, que, apesar de ser uma perspectiva pouco útil, é “muito adotada, em especial pelos manuais didáticos, ao tratarem os problemas de compreensão textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Percebe-se também que a tentativa de aproximação da perspectiva sociointerativa é falha, na medida em que, mesmo esperando uma compreensão crítica

dos textos, as propostas ignoram o funcionamento do sistema linguístico, o que é visto como indispensável por Marcuschi (2008).

Com relação ao eixo de reflexão sobre língua e linguagem do E15, é relevante destacar as seguintes orientações:

- (1) sistematizar, com base na observação do uso e com o objetivo de subsidiar conceitualmente o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, um corpo básico de conhecimentos relativos ao português brasileiro e, de forma mais abrangente, aos fenômenos linguísticos e à(s) linguagem(ns);
- (2) tomar a enunciação e o discurso como objetos de reflexão sistemática, não restringindo o estudo da língua, portanto, à perspectiva gramatical;
- [...]
- (3) considerar a língua-padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades (BRASIL, 2013, p. 45-46).

Apesar de apontar em outros momentos que os manuais devem privilegiar modalidades mais sofisticadas no trato de reflexões linguísticas, os editais apontam para a importância de não se restringir o estudo da língua à perspectiva gramatical e para a consideração de língua-padrão como uma das variedades existentes. Isso enfatiza a incoerência do E15, visto que tenta se aproximar da perspectiva sociointerativa e da abordagem de um ensino produtivo, mas continua presa aos velhos padrões que tomam a língua como uma entidade abstrata.

Por fim, toma-se, agora, o E18, que, apesar de muito próximo do E15, demonstra uma tentativa de atualização em favor de um ensino de LP mais adequado às necessidades. De maneira análoga ao E15, o E18 apresenta a divisão por eixos e, no que concerne ao eixo de leitura e escrita, todas as orientações são repetidas, exceto a que mencionamos anteriormente como um problema para abordagem do ensino de leitura e escrita. Isso demonstra o comprometimento dos editais em eliminar os problemas e tornar os LD completos e coerentes com a proposta para o ensino de LP.

No eixo de reflexões linguísticas do E18, as orientações relevantes são as mesmas do E15. No entanto, a incoerência é menor, já que o E18 não prevê a utilização de competências e habilidades “mais sofisticadas”, como é visto no E15. Assim, as colocações estão em consonância com a perspectiva da qual o edital mais tenta se aproximar: a CL como uma atividade sociointerativa, o que culmina em um ensino produtivo.

Nota-se no E18 uma orientação para a perspectiva interdisciplinar no componente curricular de LP, em que os LD devem “promover formas eficazes de articular o ensino e aprendizagem de leitura, escrita, práticas orais de produção e recepção, análise e reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 2015, p. 38). Essa nova orientação também se apresenta como uma forma de seguir as atuais sugestões para o ensino de LP, em que as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística devem partir do texto e se desenvolver de forma articulada, o que contribui expressivamente para um ensino produtivo.

A análise dos três editais demonstra que há uma tentativa, ciclo após ciclo, de que a composição de obras didáticas chegue a um ideal, em que a CL seja baseada em uma perspectiva sociointerativa, que culmine em um ensino produtivo, mas as

orientações incoerentes e, muitas vezes, discrepantes ainda prejudicam as editoras em formular uma proposta que atenda a todas as expectativas dos editais.

5 Conclusão

As considerações teóricas apresentadas neste trabalho reforçam a importância conferida aos LD no contexto da educação brasileira. Pode-se destacar que esses materiais didáticos têm sido a base para o ensino de LP e que, nesse sentido, suas propostas devem estar associadas a uma CL que favoreça o pleno desenvolvimento linguístico do aluno.

A análise demonstrou que não há uma CL definida nos Editais do PNLD, documento que orienta a formulação dos LD pelas editoras, visto que as indicações flutuam entre as diferentes CL existentes e os tipos de ensino em que podem se efetivar.

No entanto, percebe-se uma evolução nesses documentos, na medida em que, ciclo após ciclo, as mudanças realizadas têm permitido que esses documentos cheguem mais próximo de efetivar uma abordagem inteiramente sociointeracionista, que favoreça o ensino produtivo e que estabeleça para o professor uma CL a seguir.

Sob essa ótica, espera-se que o próximo Edital do PNLD para o Ensino Médio, que norteará o ciclo 2021-2023, possa corrigir as incoerências ainda presentes nas orientações para o componente curricular de LP e que, assim, as editoras possam ancorar as propostas de atividades em uma só CL: a sociointeracionista.

Referências

BRASIL. EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2012 – ENSINO MÉDIO. FNDE: 2009, p. 18-24.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2013 – CGPLI. EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2015. FNDE: 2013, p. 37-45.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. EDITAL DE CONVOCAÇÃO 04/2015 – CGPLI. EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2018. FNDE: 2015, p. 30-37.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>. Acesso 29 abr. 2019.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 47-72.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 39-46.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 17-25.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 237-260.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 47-56.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.