



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**Política Lingüística Implícita na virada do século XXI –  
o Programa Nacional do Livro Didático**

Tayana de Alencar Tormena

BRASÍLIA  
2007

TAYANA DE ALENCAR TORMENA

**Política Lingüística Implícita na virada do século XXI –  
o Programa Nacional do Livro Didático**

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do título de  
Mestre em Lingüística pela  
Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Araújo  
Bagno

BRASÍLIA

2007

TAYANA DE ALENCAR TORMENA

**Política Lingüística Implícita na virada do século XXI –  
o Programa Nacional do Livro Didático**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística pela Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Araújo Bagno

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Marcos Araújo Bagno  
(Presidente)

---

Profa. Dra. Maria da Graça Ferreira da Costa Val  
(Titular)

---

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo  
(Titular)

---

Profa. Dra. Orlene Lúcia Sabóia de Carvalho  
(Suplente)

## **Dedicatória**

Ao meu Deus,  
que me deu esse mestrado de presente. Essa dissertação é para Tua glória.

Ao meu amado Alexandre,  
que tem me carregado no colo e feito festa desde o dia em que vimos o meu nome  
na lista dos aprovados para o mestrado. Obrigada por estar comigo hoje  
e por dizer que vai estar comigo sempre.

## **Agradecimentos**

Aos meus pais que, como sempre, são o melhor suporte técnico que eu poderia ter.

Aos meus irmãos, pela descontração e bagunça nas horas que tentávamos estudar na mesma mesa (mesmo sendo de oito lugares, era pequena demais para nós três).

Ao querido Prof. Dr. Marcos Bagno, que, mais que um orientador, se tornou um verdadeiro amigo com quem pude trocar idéias sem medo de errar. Sei que poderei contar com suas valiosas orientações sempre.

À Paula Cobucci, amiga para todas as horas. Obrigada por ouvir meus desabaços e por sempre me incentivar a continuar. Que venha o doutorado!

Aos amigos do mestrado, em especial ao baianinho Décio Bessa e à Liv Chamma.

À Léia de Jesus Silva, por ter me lembrado algumas vezes, na minha ansiedade, que eu só tenho 25 anos. Mas por acreditar em mim e dizer que, quando eu chegar aos 60, serei “uma referência para muita gente”.

À Jane Cristina da Silva, minha chefe na Coordenação-Geral de Estudos e Avaliação de Materiais, no Ministério da Educação. Sem sua compreensão e permissão para que eu participasse das aulas na UnB esse mestrado não teria acontecido.

A toda equipe da COGEAM/ MEC. Trabalhar com vocês é bom demais!  
Tenho aprendido muito com todos vocês.

Ao Egon Rangel, Maria da Graça Costa Val e Roxane Rojo que, de alguma forma, deram orientações importantes, ainda que durante as conversas informais.

*“Não há uma língua portuguesa, há línguas em português.”*

José Saramago

*“Minha pátria é minha língua”*

Fernando Pessoa

## Sumário

<b>Lista de Tabelas</b> .....	8
<b>Lista de Gráficos</b> .....	8
<b>Resumo</b> .....	9
<b>Abstract</b> .....	10
<b>Introdução</b> .....	11
<b>1 – Política Lingüística e Planejamento Lingüístico</b> .....	13
1.1 Origem e primeiros estudos .....	13
1.2 Klinkenberg e a PoL Explícita X PoL Implícita .....	19
1.3 Os instrumentos de planejamento lingüístico .....	21
1.4 Breve Histórico das PoL Explícitas no Brasil .....	26
<b>2 – Na virada do Século XXI (1995-2007): o livro didático</b> .....	32
2.1 Programa Nacional do Livro Didático – PNLD .....	35
2.1.1 Breve Histórico .....	36
2.2 A avaliação pedagógica no PNLD (1996-2007) – Panorama geral .....	40
2.3 A avaliação pedagógica da área de Língua Portuguesa no PNLD das séries/anos finais do ensino fundamental (PNLD/1999, 2002, 2005 e 2008) ....	42
2.3.1 Os editais .....	42
2.3.1.1 <i>Princípios Gerais</i> .....	42
2.3.1.2 <i>Concepção de língua e de ensino/aprendizagem</i> .....	43
2.3.1.3 <i>O livro didático e seus autores</i> .....	43
2.3.1.4 <i>A norma culta</i> .....	50
2.3.1.5 <i>A variação lingüística</i> .....	51
2.3.1.6 <i>O preconceito lingüístico</i> .....	52
2.3.1.7 <i>Modalidades oral e escrita</i> .....	53
2.3.2 As fichas de avaliação .....	54
2.3.3 O Guia de Livros Didáticos .....	59
2.4 O PNLD como uma Política Lingüística Implícita – Alguns pontos .....	66
<b>3 – Políticas lingüísticas e políticas da Lingüística</b> .....	68
3.1 Constituição Federal .....	68
3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 .....	69
3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental .....	70
3.4 Parâmetros Curriculares Nacionais .....	73
3.4.1 <i>Objetivos dos PCNs</i> .....	74
3.4.2 <i>Concepção de Ensino e de Aprendizagem</i> .....	76
3.5 Parâmetros Curriculares Nacionais para os 3º e 4º ciclos – Língua Portuguesa .....	78
3.6 Sociointeracionismo .....	86
3.7 Concepções de Língua .....	91
3.8 O PNLD como uma Política Lingüística Implícita – Mais alguns pontos ...	95
<b>4 – Os livros didáticos do PNLD – Análise de cinco coleções de 5ª a 8ª séries</b> .....	98
4.1 Justificativa de escolha das coleções e processo de análise .....	98

4.2 Avaliação – Os critérios classificatórios .....	101
4.2.1 Análise das cinco coleções .....	103
4.2.1.1 Coleção <i>Ler, entender, criar</i> .....	103
4.2.1.2 Coleção <i>Linguagem Nova</i> .....	110
4.2.1.3 Coleção <i>Português – Leitura, Produção, Gramática</i> .....	118
4.2.1.4 Coleção <i>Português – Idéias &amp; Linguagens</i> .....	126
4.2.1.5 Coleção <i>Português em outras palavras</i> .....	137
4.3 Quadro Síntese das Coleções de Língua Portuguesa – Guia 2008 .....	144
4.3.1 Quadro Síntese das cinco coleções analisadas .....	149
4.4 O PNLD como uma Política Lingüística Implícita – Influências externas ...	150
<b>Considerações finais</b> .....	<b>152</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>158</b>
<b>Anexo I – Ficha de Avaliação</b> .....	<b>163</b>
<b>Anexo II – Resenha <i>Linguagem Nova</i></b> .....	<b>168</b>
<b>Anexo III – Resenha <i>Português – Leitura, Produção, Gramática</i></b> .....	<b>173</b>

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b>	
Quantidade de autores por área de maior nível de formação .....	47
<b>Tabela 2</b>	
Quantitativo de livros e coleções nos PNLD (em números) .....	61
<b>Tabela 3</b>	
Quantitativo de livros e coleções nos PNLD (em porcentagem) .....	62
<b>Tabela 4</b>	
Quantitativo de livros e coleções de Língua Portuguesa no PNLD .....	63
<b>Tabela 5</b>	
Coleções que participaram dos PNLD/ 1999, 2002, 2005 e 2008 .....	99
<b>Guia PNLD 2008 – Língua Portuguesa: <i>Quadro Síntese das Coleções</i></b> .....	147

## Lista de Gráficos

<b>Gráfico 1</b>	
Distribuição geral dos autores por UF de formação .....	45
<b>Gráfico 2</b>	
Maior nível de formação geral .....	45
<b>Gráfico 3</b>	
Maior nível de formação por UF .....	45
<b>Gráfico 4</b>	
Instituições de Ensino Superior Privado referentes aos autores de LP no PNLD/2008 .....	48
<b>Gráfico 5</b>	
Instituições de Ensino Superior Público referentes aos autores de LP no PNLD/2008 .....	48
<b>Gráfico 6</b>	
Distribuição geral dos autores por UF de formação .....	49
<b>Gráfico 7</b>	
Maior nível de formação geral .....	49
<b>Gráfico 8</b>	
Escolha dos professores por menção – PNLD/97 .....	59
<b>Gráfico 9</b>	
Escolha dos professores por menção – PNLD/98 .....	59
<b>Gráfico 10</b>	
Escolha dos professores por menção – PNLD/99 .....	60

## RESUMO

Esta dissertação apresenta uma análise do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, sobretudo das edições voltadas para as séries finais do ensino fundamental – PNLD/1999, 2002, 2005, 2008 – a fim de identificá-lo como uma Política Lingüística Implícita. Para isso, foram analisados algumas leis, documentos e programas governamentais que o antecederam e influenciaram, além de teorias lingüísticas que determinam os critérios de análise qualitativa dos livros didáticos. Após a análise desses materiais e de cinco coleções que participaram de todas as edições do PNLD – 5ª a 8ª séries, consideramos ter levantado pontos suficientes que justifiquem identificar o PNLD como uma Política Lingüística Implícita.

**Palavras-chave:** Política lingüística, sociolingüística, ensino de língua materna, livro didático.

## **ABSTRACT**

This dissertation presents an analysis of Programa Nacional do Livro Didático (National Program of Textbook) – PNLD, mainly the editions aimed at the last years of elementary school – PNLD/1999, 2002, 2005, 2008 – in order to identify it as an Implicit Language Policy. For this purpose, we have analyzed some laws, documents and official programs that preceded and directed the PNLD, along with some linguistic theories that exert influence upon the evaluation of textbooks. After the analysis of this materials and of five collections of textbooks that have participated in all editions of PNLD, we claim that the PNLD can be identify as an Implicit Language Policy.

**Keywords:** Language Policy, sociolinguistics, textbook.

## Introdução

Na história da humanidade, a intervenção na língua, realizada por uma ou mais pessoas, sempre existiu. No entanto, essa intervenção só se tornou objeto de reflexão sistemática recentemente, inserida nos conceitos de *política lingüística* (*PoL*) e de *planejamento lingüístico* que, embora apresentem esta intervenção como fundamental, não dão conta da totalidade dessa prática milenar.

É importante esclarecermos que a política lingüística, enquanto determinação acerca das relações entre as línguas e a sociedade, e o planejamento lingüístico, enquanto implementação da política, são inseparáveis.

O conceito de política/planejamento lingüístico, segundo Calvet (2006: 4) “implica ao mesmo tempo uma abordagem científica das situações sociolingüísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre estas situações e os meios para se fazer essa intervenção”. Portanto, uma política sem planejamento é ineficiente, enquanto que um planejamento sem uma política que o anteceda tende ao fracasso.

Nesse ponto, vale a pena destacar que o objeto de estudo da sociolingüística, segundo Calvet (2002: 161), é a comunidade social em seu aspecto lingüístico, e não somente a língua em si. Assim, a política lingüística caracteriza-se por ser uma intervenção sobre a sociedade através das línguas.

Esta pesquisa tem por objetivo expor e analisar a política lingüística implícita no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, desenvolvido pelo Ministério da Educação no Brasil, na virada do século XXI, ou seja, no período de 1995 a 2007. O planejamento lingüístico relativo a essa política, bem como a avaliação de sua eficiência e aceitabilidade, não serão abordados nesta pesquisa.

No Capítulo 1 apresentamos um breve histórico das primeiras pesquisas em Política Lingüística, com a apresentação dos dois modelos de planejamento lingüístico propostos por Einar Haugen. Apresentamos, também, a distinção sugerida por Klinkenberg entre Política Lingüística Explícita e Política Lingüística Implícita, fundamental para esta dissertação. Ao final do capítulo, expomos um breve histórico das políticas lingüísticas explícitas no Brasil, desde 1727 até 2005.

No Capítulo 2 apresentamos o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, sobretudo seu processo de avaliação pedagógica e qualitativa dos livros didáticos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Analisamos os editais, os Guias, as fichas de avaliação de todas

as edições do PNLD para as séries finais do ensino fundamental, ou seja, o PNLD/1999, 2002, 2005 e 2008.

No Capítulo 3 analisamos as leis, documentos e programas governamentais que antecederam e influenciaram o PNLD, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 –, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Analisamos, ainda, o *sociointeracionismo*, teoria de desenvolvimento humano que coloca as interações sociais pela linguagem no papel central desse desenvolvimento, e as diferentes concepções de língua ao longo do século XX e XXI.

No Capítulo 4 analisamos cinco coleções de Língua Portuguesa de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries que participaram de todas as edições do PNLD para as séries finais do ensino fundamental. Fizemos uma análise baseada nas resenhas que constam dos Guias e na coleção, propriamente dita, inscrita na edição mais recente, no PNLD/2008.

Esta pesquisa se propõe a ser mais um passo para estudos mais avançados na área de política lingüística e ensino de língua no Brasil.

# 1 – Política Lingüística e Planejamento Lingüístico

## 1.1 Origem e primeiros estudos

O termo *language planning*, traduzido para o português por *planejamento lingüístico*<sup>1</sup>, foi utilizado pela primeira vez em 1959, em um trabalho de Einar Haugen sobre a questão lingüística na Noruega e a intervenção normativa do Estado nesta questão. Esse tema foi retomado em 1964, durante uma reunião organizada por Willian Bright na Universidade da Califórnia, evento que marcou o nascimento da Sociolingüística como disciplina autônoma. O planejamento lingüístico está, portanto, desde sua origem, vinculado ao estudo sociolingüístico, ou seja, à relação de interdependência entre língua e sociedade.

O termo *planejamento* sempre foi amplamente utilizado em seu sentido econômico e estatal: um plano é traçado, com determinação de objetivos, e são aplicados os meios necessários para que se alcancem esses objetivos. Explicitando em quatro etapas, temos: 1) diagnóstico de um problema; 2) concepção das soluções possíveis; 3) escolha de uma das soluções; 4) avaliação da solução tomada. Dessa forma é possível falar em planejamento da natalidade, planejamento da economia etc.

Quando surge na literatura lingüística, o termo mantém esse sentido original. Portanto, o que é fundamental em um planejamento lingüístico é que ele seja nacional, tenha perspectivas a médio e longo prazo, seja elaborado, executado e suscetível de avaliação:

O planejamento é uma atividade humana que nasce da necessidade de se encontrar uma solução para um problema. Ele pode ser completamente informal e *ad hoc*, mas pode também ser organizado e deliberado. Pode ser executado por indivíduos particulares ou ser oficial. (...) Se o planejamento for bem feito, ele compreenderá etapas tais como a pesquisa extensa de dados, a escolha de planos de ações alternativos, a tomada de decisão e sua aplicação.

(Haugen *in* Calvet, no prelo)

---

<sup>1</sup> Ou *planificação lingüística*.

Haugen, em seu primeiro modelo, analisava os diferentes estágios do planejamento lingüístico como “procedimentos de decisão”. Esses estágios eram os problemas, os agentes deliberadores, as alternativas, a avaliação e aplicação.

⇒ *Os problemas*

Os problemas estavam relacionados à comunicação e foram categorizados em dois tipos de fracassos. O *fracasso relativo* ocorre quando os indivíduos envolvidos na comunicação não utilizam a mesma variedade de uma língua. Já o *fracasso total* ocorre quando os indivíduos não falam a mesma língua, inviabilizando a comunicação.

⇒ *Os agentes deliberadores*

Nesse estágio observa-se quem são as pessoas ou entidades propositoras de uma mudança lingüística. Há casos de indivíduos isolados, nem todos lingüistas, que, como agentes deliberadores, propuseram intervenções na língua. Grande parte desses trabalhos objetivavam normatizar a língua de países emergentes. Foi o caso da gramática de Nebrija (1492) elaborada para o espanhol e da fundação da Academia Francesa (1635) por Richelieu, para citar apenas dois exemplos.

Há registro de organizações, estatais ou não, como igrejas, sociedades literárias ou científicas, etc., também proporem intervenções. O ditador Atatürk, por exemplo, promoveu uma reforma na língua turca, oficialmente iniciada em maio de 1928, que incluiu a substituição do alfabeto árabe pelo latino. Outro exemplo foi a intervenção estatal na Noruega, estudo do próprio Haugen que originou o termo planejamento lingüístico, como já foi dito anteriormente.

⇒ *As alternativas*

O objetivo do planejamento não é, necessariamente, gerar um único código: ele pode visar a diversidade ou a uniformidade, a mudança ou a estabilidade. Isso porque a língua não transmite apenas informação, mas também carrega em si características do falante, do grupo. A função de comunicação leva à uniformidade do código, já a função de expressão leva a sua diversificação.

Haugen enfatiza que os meios oficiais para desenvolver um planejamento lingüístico se encontram na nação. Somente o Estado tem o poder e os meios de pôr em prática as escolhas de intervenção na língua. Embora existam grupos

minoritários, inseridos em uma nação, como os bascos, ou grupos que superam a territorialidade, como os judeus, entendemos que esses grupos se reconhecem claramente como uma nação, mesmo não estando estabelecidos em uma área geográfica definida, com um governo autônomo e soberano. Por isso esses grupos mantêm suas próprias políticas lingüísticas.

Há, além dessas, políticas lingüísticas que transcendem as fronteiras, como é o caso, por exemplo, da francofonia e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, ambas vinculadas a mais de uma nação.

⇒ *A avaliação*

A avaliação corresponde ao levantamento de dados lingüísticos da nação em que se implementará o planejamento. É importante saber se há uma ou mais de uma norma – ou, ainda, nenhuma –, se há ortografia, etc. De modo geral, uma forma lingüística é eficaz se ela for de fácil aprendizagem e utilização.

No entanto, Haugen deixou algumas lacunas neste estágio. Ele limitou a avaliação à estrutura da língua, ignorando aspectos sociais importantes que precisam ser avaliados. A funcionalidade da língua e das modificações propostas no planejamento é relevante. Se as intervenções lingüísticas se limitarem a usos sociais contextualizados em uma minoria, o planejamento será feito somente por esta minoria.

Outra lacuna é a avaliação das formas de apropriação que o indivíduo tem à disposição para utilizar a nova língua ou para aprender as novas modificações. Em uma comunidade em que a minoria das crianças tem acesso à escola, por exemplo, não se pode considerar que as propostas de modificações na língua serão transmitidas por esta instituição. Um planejamento lingüístico desse tipo não atingirá os seus objetivos sem que, primeiro, haja uma universalização do acesso à escola, exceto se o foco desse planejamento for apenas o pequeno grupo que tem acesso à educação formal. E a escola, como estabelecimento historicamente constituído para o ensino formal, tem sido um meio propício, e estrategicamente escolhido pelos governos de diversos países para introduzir modificações nas línguas.

⇒ *A aplicação*

Esse estágio envolve a aceitação da intervenção na língua por parte dos indivíduos. Haugen não sugere, mas, nesse momento, os agentes deliberadores

poderiam realizar uma pesquisa para se certificarem da aceitação popular em relação ao planejamento lingüístico proposto. Campanhas de incentivo e valorização também colaboram para que a população aceite positivamente as modificações na língua.

Em seu modelo, Haugen apenas adotou conceitos da economia (planejamento) e da administração (teoria das decisões) e os aplicou nos casos em que o Estado interveio sobre as línguas. No entanto, ao propor um novo sintagma – planejamento lingüístico –, Haugen delimitou um domínio de atividade, trazendo para a lingüística uma disciplina nova e autônoma.

Os estudos que se seguiram ao de Haugen procuraram analisar os problemas lingüísticos de países em desenvolvimento ou recém-independentes. Essas pesquisas traziam estudos de caso, como os planejamentos lingüísticos implementados nos mais diversos países (Albânia, Indonésia, Malásia, Noruega, Vietnã...) acompanhados de uma análise crítica sobre o sucesso ou fracasso desses planejamentos. Em todos os casos, os países analisados apresentavam um grande plurilingüismo e problemas internos ligados a questões de cultura, de economia, de desenvolvimento e de identidade dos cidadãos.

Pouco tempo depois, surge a nomenclatura *política lingüística* em vários países — Estados Unidos (Fishman: 1970), Espanha (Ninyoles: 1975), Alemanha (Glück: 1981). Para Fishman, que definiu planejamento lingüístico como *sociolingüística aplicada*, o binômio *política lingüística* e *planejamento lingüístico* é estabelecido por uma relação de subordinação: o planejamento é a aplicação de uma política; e as demais definições não serão muito diferentes desta. Em alguns casos, houve mudança de nome, o que não implicou diretamente uma mudança de conceito, de percepção. Assim, em Québec temos *aménagement linguistique*; na Catalunha, *normalização*.

Além dessa discussão sobre nomenclaturas, há uma diferença de pontos de vista entre os pesquisadores americanos e os pesquisadores europeus. Os primeiros focam as técnicas da intervenção sobre as situações lingüísticas, ou seja, o planejamento, sem considerar muito as questões de poder que envolvem esse planejamento. Para eles, o planejamento é muito mais importante que a política lingüística. Por outro lado, os pesquisadores europeus superestimam as questões de poder, a política. Essas diferenças de foco influenciaram as pesquisas e os produtos desses interventores nas mais diversas sociedades.

Punya S. Ray publicou, em 1963, a obra intitulada *Language Standardization* na qual a língua é vista em seu caráter instrumental, ou seja, o funcionamento da língua podia ser aperfeiçoado pela intervenção na escrita, na gramática ou no léxico. Calvet (2006: 7) julga essa abordagem instrumental relativamente simplista. Isso porque a língua passa a ser avaliada em dois aspectos: de um lado, pode-se avaliar a eficácia de uma língua – o que é inócuo, pois uma língua não é, em si mesma, racional ou eficaz; ela responde ou não às necessidades sociais –; por outro lado, pode-se aperfeiçoar uma língua com trocas e intervenções em sua estrutura, “*como se troca uma peça defeituosa de uma máquina*” (Calvet, no prelo).

Com vários pesquisadores expondo seus pontos de vista, Heinz Kloss propôs, em 1967, uma distinção entre “línguas *Abstand*” (em alemão: “distância”, “afastamento”) e “línguas *Ausbau*” (em alemão: “desenvolvimento”). As primeiras eram as línguas consideradas como isoladas, independentes, não integrantes de um *continuum* de variações, como o grego, o basco e o húngaro. Já as línguas *Ausbau* eram aquelas consideradas como línguas próximas, de uma mesma família lingüística, como o português, o italiano, o espanhol ou o francês, ou ainda o alemão, o dinamarquês, o inglês, o neerlandês.

Essa distinção de *status* causou um desconforto nos países da Comunidade Econômica Européia, que agora estava dividida em dois grupos: o de línguas germânicas e o de línguas românicas, o que excluía os países das línguas classificadas como *Abstand*.

Dois anos depois, Kloss apresentou uma distinção mais significativa, uma dicotomia que teria repercussões importantes. O *planejamento do corpus* intervinha sobre a forma da língua (criação de uma escrita, neologismos, padronização...), enquanto o *planejamento do status* intervinha sobre as funções da língua, seu *status* social perante os falantes e outras línguas:

Assim, é possível que se queira mudar o vocabulário de uma língua, criar novas palavras, lutar contra os empréstimos: tudo isso pertence à esfera do *corpus*: mas é possível também que se queira modificar o *status* de uma língua, promovê-la à função de língua oficial, introduzi-la na escola, etc., e isso se relaciona ao *status*. Essa distinção ampliou consideravelmente o campo da política lingüística e se distanciou notavelmente da abordagem instrumentalista (...). (Calvet, no prelo).

Com base nessa distinção, Haugen, em 1983, apresentou um novo modelo, organizado em quatro etapas, unindo as noções de *status* e *corpus* com as noções de *forma* e *função* da língua:

	<b>Forma</b>	<b>Função</b>
	(planejamento lingüístico)	(cultura da língua)
<b>Sociedade</b> (planejamento do status)	1. <i>Escolha</i> (processo de decisão) a) identificação do problema b) escolha de uma norma	3. <i>Aplicação</i> (processo educacional) a) correção b) avaliação
<b>Língua</b> (planejamento do corpus)	2. <i>Codificação</i> (padronização) a) transcrição gráfica b) sintaxe	4. <i>Modernização</i> (desenvolvimento funcional) a) modernização da terminologia

No segundo modelo de Haugen, o planejamento lingüístico se apresentava como técnico e burocrático. O Estado, agente deliberador, escolhe uma língua para uma determinada função (a função oficial, por exemplo), e confia a especialistas a tarefa de codificá-la e empregá-la, com eventuais correções posteriores. Mas em nenhuma etapa desse processo há possibilidade da sociedade se envolver. Mantendo a omissão do primeiro modelo, Haugen não propôs uma pesquisa ou consulta à população para aferir o grau de aceitabilidade. Se a língua pertence aos falantes, um planejamento sem a participação efetiva da sociedade favorece o surgimento de conflitos entre os cidadãos e o Estado, entre os falantes da língua nacional e as demais comunidades lingüísticas do território.

As políticas lingüísticas, doravante PoL, para o ensino fundamental apresentadas pelo Ministério da Educação no Brasil na virada do século XXI (1995-2007), objeto desta pesquisa, se enquadram na etapa três do modelo de Haugen, com algumas adaptações. Primeiramente, porque essas PoL do Brasil não se preocupam com a forma da língua, não se caracterizando com um planejamento de

*corpus*. Não há uma intervenção na gramática, na forma escrita da língua ou na sua padronização. As PoL brasileiras, no período citado, preocupam-se apenas com as questões de *status*, em saber qual (is) variedade (s) se quer valorizar e qual (is) se quer ignorar. Em segundo lugar, um aspecto muito importante dessas PoL brasileiras é que elas são implícitas, ou seja, a questão da língua integra outras políticas educacionais, não ocupando o foco principal.

## 1.2 Klinkenberg e a PoL Explícita X PoL Implícita

Há diferentes maneiras de expressar verbalmente os conceitos acerca das coisas. Como exemplo, temos o caso dos nomes das cores em uma determinada língua da Libéria<sup>2</sup>. Nessa língua há apenas dois nomes para designar as cores: um nome para o grupo que conhecemos como cores frias e outro nome para o grupo das cores quentes. Em malaio, por exemplo, só existe uma palavra para designar *irmão* e *irmã*, enquanto que no húngaro existem quatro. Nesses casos, as experiências dos falantes são codificadas diferentemente em cada uma dessas culturas.

Essa forma diferenciada de nomear as coisas também existe dentro de uma mesma língua. No português é possível considerar o substantivo *cabelo* como contável – “Ela está com um cabelo branco” – ou incontável – “Ela pintou o cabelo”.

No entanto, a língua não está associada apenas aos nomes das coisas e dos seres. Ela integra as sociedades, e faz parte, inclusive, de seus problemas. Um exemplo claro é o que acontece nas Bolsas de Valores: uma ação vale o quanto se diz que ela vale. E basta apenas uma palavra para que ela se valorize subitamente ou não valha mais nada.

Além disso, a língua constitui a identidade do indivíduo. Klinkenberg (2005: 8) diz que “*utilizar certos torneios, certas expressões, e sobretudo certos sotaques, é sempre usar sinais de demarcação: a linguagem nos classifica (...) A língua produz, portanto, simultaneamente o pertencimento e a rejeição*”. Não é de se admirar que ela provoque guerras. O sentimento de pertencimento a uma língua supera muitas vezes o sentimento de nacionalidade. Lembremos da antiga Iugoslávia, que desmoronou por abrigar falantes de diferentes línguas e que,

---

<sup>2</sup> Klinkenberg, 2005: 5. O autor, erroneamente, não cita o nome dessa língua da Libéria.

também por isso, não se julgavam pertencentes a uma mesma nação. E não esqueçamos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, que reúne falantes da língua portuguesa e não cidadãos brasileiros, portugueses, angolanos, timorenses e demais.

Por isso a língua não deve ser vista como um mero instrumento, um meio para se expressar o pensamento e estabelecer uma comunicação. A língua influencia, constitui, cria e modifica a vida. A política lingüística, enquanto política de Estado, deve considerar que a língua determinada para exercer as funções sociais influenciará a codificação do mundo realizada pelos seus falantes:

Uma política lingüística deverá, portanto, objetivar a ampliação das competências languageiras, e particularmente o domínio do leque expressivo (e de suas regras de uso, como veremos), mas também a elevação do nível de segurança (lingüística). O que passa por um trabalho sobre as representações que os usuários se fazem de sua língua.  
(Klinkenberg, 2005: 16)

Com base nessas idéias, Klinkenberg propõe uma divisão entre política lingüística explícita e implícita. Uma política lingüística explícita tem seu foco na língua, e sua intenção é modificá-la, firmá-la ou ainda bani-la. Um exemplo dessa política é o Diretório dos Índios, de 1757, que determinou que o português seria a única língua usada e ensinada no Brasil, em detrimento de todas as outras línguas, sobretudo as indígenas:

“...será um dos principais cuidados dos diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os meninos, meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da Língua própria das suas Nações, ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado.” (Diretório dos Índios, 1757)

Em países plurilíngües, com intensos problemas ligados à língua, a política lingüística costuma ser explícita, com objetivos e planejamento muito claros. A PoL explícita também é privilegiada em países recém-independentes, que precisam se definir identitária e culturalmente, como é o caso do Timor-Leste. A PoL explícita deve, portanto, ser expressa em documentos legais, como Constituição, leis, decretos, resoluções etc. É uma ação explícita do Estado.

No Brasil, especialmente no período de 1995 a 2007, a política lingüística tende a ser implícita, ou seja, ela não se caracteriza como uma política autônoma, com um fim em si mesma. Ao contrário, ela está inserida em uma política indutiva maior, esta sim explícita, foco central das atenções. São programas, parâmetros, orientações, recomendações etc. Assim, as ações na língua são implantadas mais sutilmente, à sombra das ações principais. Isso não significa que não haja uma discussão sobre a relação entre língua e sociedade por parte das pessoas envolvidas na elaboração da política. Simplesmente, o que ocorre é que a língua não é o objeto central, não é o objetivo final. Ela é apenas um componente da política. Geralmente, uma PoL implícita visa expor e/ou firmar uma língua, ou seja, intervir no seu *status* e não em seu *corpus*.

No Brasil, nos últimos doze anos, o que há são programas educacionais que visam orientar o currículo e o trabalho do professor, oferecer formação continuada ou ainda garantir a qualidade do material didático usado nas escolas. Mas todos eles carregam em si uma concepção de língua e de ensino de língua materna que são, conscientemente ou não, transmitidos ao público alvo dos programas.

O planejamento lingüístico referente a uma PoL implícita é implementado. Porém, há uma tendência de que o planejamento lingüístico é implementado de forma mais rápida e eficiente quando se refere a uma política explícita. Nesses casos, o foco das pessoas, especialmente dos profissionais da educação, está voltado exclusivamente para a língua.

### **1.3 Os instrumentos de planejamento lingüístico**

Calvet apresenta o seguinte esquema acerca da política e do planejamento lingüísticos explícitos:

(...) considera-se uma situação sociolingüística inicial (S1), que depois de analisada é considerada como não satisfatória, e a situação que se deseja alcançar (S2). A definição das diferenças entre S1 e S2 constitui o campo de intervenção da política lingüística, e o problema de como passar de S1 para S2 é o domínio do planejamento lingüístico. (Calvet, no prelo)

A partir do momento em que um Estado resolve gerenciar sua situação lingüística, ele precisa definir, claramente, quais seriam as intervenções possíveis e

desejáveis na forma da língua, nas relações entre as línguas, ou entre suas variedades, além de ter que saber quais instrumentos disponíveis lhe permitirão passar de uma política para um planejamento.

Alguns destes instrumentos estão localizados na língua em si ou intimamente relacionados a sua estrutura. É o caso, por exemplo, de dar um sistema de escrita para línguas ágrafas. É preciso estabelecer uma descrição fonológica da língua, em seguida escolher um tipo de escrita – alfabética ou não-alfabética – e ainda selecionar qual tipo de alfabeto – latino, árabe, cirílico, etc. Depois de estabelecida a escrita, é preciso divulgá-la, através de abecedários, manuais, ensino escolar entre outros meios. O planejamento lingüístico, portanto, passa primeiramente por uma descrição precisa da língua.

Outra questão é o léxico da língua. Com o rápido desenvolvimento tecnológico, algumas línguas veiculam certas tecnologias enquanto as demais se limitam a pegar emprestado a terminologia das primeiras. Todas as línguas possibilitam a seus falantes uma comunicação satisfatória dentro de sua comunidade, o que não quer dizer que possibilitem uma comunicação científica. Por exemplo: quando falamos de informática utilizamos a terminologia em inglês, e, raramente, esperamos que a teoria da relatividade ou as questões nucleares sejam discutidas em alguma língua indígena brasileira.

Assim o planejamento lingüístico passa também pela terminologia, com dois focos diferentes: 1) querer equipar a língua com novas palavras que se refiram às novas tecnologias, a fim de que ela possa cumprir as funções que até então não cumpria; ou 2) no caso das línguas já equipadas, querer combater os empréstimos com um vocabulário endógeno, ou seja, com palavras que se originem ou sejam desenvolvidas no interior da própria língua. Nenhum desses focos é simples. É preciso ter um amplo conhecimento dos sistemas de derivação e composição da língua, das raízes das palavras, além de garantir a aceitação desses neologismos por parte dos falantes.

Como exemplo desse segundo foco – o de combater os empréstimos em uma língua – temos o Projeto de Lei nº 1.676, de 1999, de autoria do deputado brasileiro Aldo Rebelo. Seu caput “*Dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa e dá outras providências*”, enquanto o art. 2º, inciso VI, propõe “*atualizar, com base em parecer da Academia Brasileira de Letras, as normas do Formulário Ortográfico, com vistas ao aportuguesamento e à inclusão de*

*vocábulos de origem estrangeira no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*”. Esse Projeto de Lei foi amplamente criticado por lingüistas brasileiros, uma vez que ele reforça certos equívocos sobre a realidade lingüística no Brasil, em especial o mito da unidade lingüística. Foram essas críticas que barraram a aprovação desse projeto no Congresso Nacional e sua conseqüente aplicação social.

Outro aspecto a ser considerado é a padronização. Uma língua pode ser falada de maneira distinta por toda a extensão territorial, com fonologia, vocabulário e sintaxe sensivelmente diferentes. Nesse caso, os agentes deliberadores devem optar por uma das variedades existentes ou forjar uma nova variedade. Particularmente, esta última opção é trabalhosa. É preciso tentar criar uma forma intermediária das variedades, com escolha de uma transcrição gráfica que seja reconhecida por todos, além de escolhas no nível lexical. Naturalmente, por fatores extralingüísticos (quantidade de falantes, posição geográfica privilegiada, domínio econômico, nível de escolaridade etc.), a variedade de um grupo acaba se impondo sobre as demais e passa a ser considerada como padrão. No Brasil, o padrão da língua não corresponde a nenhuma variedade efetivamente falada, por isso é chamada de norma-padrão. Apesar de todos os esforços de alguns indivíduos, que se auto-nomeiam “defensores da língua” e que publicam inúmeros manuais que orientam como falar e escrever melhor, a norma-padrão tem seu uso limitado à escrita rigorosamente monitorada.

Calvet (2002 e 2006) apresenta uma distinção importante sobre as gestões lingüísticas, que sempre existiram. A gestão *in vivo* é aquela que procede das práticas sociais, sem nenhuma intervenção de poder ou planejamento. Em outras palavras: refere-se ao modo como as pessoas resolvem seus problemas de comunicação cotidianamente. É o caso dos pidgins, de línguas veiculares que são “criadas” (como o munukutuba, no Congo) ou “promovidas”, com ampliação de suas funções (como o bambara no Mali, o wolof no Senegal ou o inglês no mundo). Nenhum desses casos decorre de uma decisão oficial, política, ou de uma lei. São, simplesmente, produtos de uma prática social.

Já a gestão *in vitro* é a que temos descrito como política e planejamento lingüísticos. Especialistas analisam as situações e as línguas, formulam hipóteses e apresentam propostas para solucionar problemas, que são posteriormente aplicadas:

Os instrumentos de planejamento lingüístico aparecem portanto com a tentativa de adaptação e de utilização *in vitro* de fenômenos que sempre se manifestaram *in vivo*. E a política lingüística vê-se então diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são freqüentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de um certo controle democrático, a fim de não deixar os “decididores” fazerem como bem entendem. (Calvet, no prelo)

Outro instrumento é o ambiente lingüístico, definição de Calvet para o local que a língua ocupa no cotidiano das pessoas. Um planejamento lingüístico pode prever uma interferência nesse ambiente, determinando se a língua deve ser falada no rádio e na televisão, por exemplo, ou ainda escrita nas placas de sinalização e jornais de grande circulação. Todas essas medidas aumentam as possibilidades de uso de uma língua. E o mesmo é válido para as variedades. A fala regional de um personagem de novela é, muitas vezes, suficiente para que certas expressões sejam incorporadas aos falares cotidianos de outras regiões do país ou, ao menos, se tornem conhecidas. E essas modificações nem precisam estar atreladas a uma política lingüística estatal: é uma ação *in vivo*, às vezes inconsciente, que modifica as variedades usadas pelas pessoas.

Outro instrumento do planejamento lingüístico, e sem dúvida o mais impositivo, é a lei do Estado. Aliás, é em lei que se pensa quando falamos em política (lingüística). No caso brasileiro, temos a Constituição Federal de 1988 que diz:

Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

Art. 210. (...) § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Além da Constituição Federal, temos as leis, as resoluções, os decretos. Podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, Lei nº 9.394 de 1996, que reforça o que é constitucional:

Art. 26. (...) § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Art. 32. (...) § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

Lembremos do Projeto de Lei nº 1.676, de 1999, acerca da defesa e uso da língua portuguesa, citado anteriormente. Todas essas políticas utilizam a força da lei para fazer valer suas determinações lingüísticas.

Devemos citar, ainda, que na Constituição Federal e na LDB Lei nº 9.394/96 não há qualquer política para as demais línguas brasileiras que não sejam a portuguesa e as indígenas. Dessa forma, o governo ignora completamente as 20 línguas alóctones (de imigrantes e seus descendentes), aproximadamente, que são faladas hoje no Brasil por mais de um milhão de pessoas (Oliveira, 2005).

Os níveis das leis lingüísticas podem ser resumidos da seguinte maneira:



Calvet é taxativo ao dizer que “*não existe planejamento lingüístico sem um suporte jurídico*” (2006: 32). Porém, quando observamos atentamente o que ocorre

no Brasil, não podemos limitar “suporte jurídico” a suas expressões maiores, que são a Constituição e as leis. Isso porque, aqui, o governo se vale de outros instrumentos legais menos impositivos e mais indutivos para apresentar sua concepção de língua e demais informações afins. São chamados de parâmetros, recomendações, diretrizes, ou simplesmente de programas. E por não serem obrigatórias, uma vez que a aplicação dessas propostas governamentais depende da adesão de pessoas – sejam elas da escola, do município ou do estado –, essas modificações passam a ser de responsabilidade também dos aderentes, uma vez que eles optaram por seguir as indicações da política governamental. Assim, o Brasil faz uma política lingüística implícita, em que seu planejamento está condicionado à aceitação e concordância da sociedade. Particularmente no Brasil, esses instrumentos legais indutivos são bem aceitos, especialmente na comunidade escolar, o que torna a implementação da PoL implícita facilitada.

#### **1.4 Breve Histórico das PoL Explícitas no Brasil**

Na história brasileira, as políticas governamentais que envolveram questões lingüísticas se limitaram à padronização, à legitimação das normas na língua portuguesa. Não havia, como ainda não há, uma preocupação consciente do governo brasileiro em tomar decisões acerca de qual língua, ou quais línguas, deverá (ão) ser fomentada (s), ensinada (s), ou ainda reprimida (s) ou eliminada (s). Isso porque já está determinado que a língua portuguesa é a língua do Brasil, e, quanto a isso, não há abertura para discussão. De fato, a política lingüística no Brasil sempre objetivou uma língua única. O plurilingüismo sempre foi rejeitado, combatido ou ignorado.

O *Diretório dos Índios*, datado de 1757 e de autoria do Marquês de Pombal, e o processo de nacionalização do ensino na era Vargas (1930-1945) foram políticas que visavam, respectivamente, abolir práticas culturais dos índios e dos imigrantes europeus no Brasil, políticas nas quais a língua foi usada como forma de abolir essas culturas. Ao proibir o uso de determinadas línguas, os governantes tencionavam proibir práticas culturais de determinados povos. Assim, querendo impor o uso do português, eles impunham a cultura portuguesa, no caso do *Diretório dos Índios*, ou a cultura brasileira, com a institucionalização do ensino. Vargas

instaurou o Estado Novo (1937-1945), com ações voltadas diretamente contra imigrantes, seus descendentes e tudo o que se relacionasse a eles, inclusive as línguas de seus países de origem, línguas maternas da maioria. Com o processo conhecido como *nacionalização do ensino*, Vargas proibiu o uso e o ensino de quaisquer línguas alóctones, especialmente os dialetos de alemão e italiano falados na região sul do país.

Nessas duas ações, não houve um *planejamento do status* das línguas, ou seja, uma preocupação com as funções e espaços sociais ocupados por elas. Mesmo que, em vários casos, as línguas dos índios ou dos imigrantes fossem usadas em ambiente familiar ou em manifestações culturais típicas, o que importava era que a língua portuguesa deveria ser utilizada em todos os momentos, para todas as funções e por todas as pessoas que estivessem em território brasileiro.

Apresentaremos, com base em Faulstisch (*in* Saraiva, 2001: 109-113) e em Dias (1996), alguns atos legislativos com determinações envolvendo a língua no Brasil.

- 1727: por meio de uma carta régia, de 12 de setembro, o rei D. João V determina ao Superior dos religiosos da Companhia de Jesus no Maranhão que a língua portuguesa fosse ensinada aos índios, para o benefício da Coroa e dos moradores do Estado do Maranhão.
- 1757: o Marquês de Pombal publica o Diretório dos Índios, primeira lei sobre o idioma no Brasil, que estabelece a língua portuguesa como idioma oficial da Colônia. Procura subjugar, por meio da língua, os povos indígenas e africanos, livrando-os “*da barbaridade de seus costumes*”.
- 1808: a 1ª Carta-Régia de D. João VI reafirma a superioridade da cultura portuguesa e a inferioridade e barbaridade da indígena. Há a 2ª Carta-Régia, de D. João VI, que só reafirma os termos da primeira. As Cartas-Régias não tratam de questões diretamente ligadas ao idioma, mas procuram firmar a cultura portuguesa como superior, e isso inclui a língua portuguesa.
- 1824: surge a 1ª Constituição brasileira, no governo de D. Pedro I. Nesta Constituição não há referência específica à questão lingüística, pois, na Assembléia Constituinte de 1823, a língua portuguesa já fora consagrada o idioma nacional.

- 1826: o deputado José Clemente Pereira apresentou uma emenda no Parlamento do Império Brasileiro, propondo que os diplomas dos médicos cirurgiões fossem redigidos “*em linguagem brasileira, que é a mais própria*” (*Annaes do Parlamento Brasileiro*, 22 de junho de 1826. p. 264).
  - 1827: uma lei, datada de 15 de outubro, estabelecia que os “*professores ensinarão a ler, escrever... a gramática da língua nacional...*”. É nesta lei que a expressão “língua nacional” aparece pela primeira vez, vindo a ser utilizada nos textos das Constituições Brasileiras até meados do século XX.
  - 1891: a Constituição do governo do Marechal Deodoro da Fonseca não faz menção alguma ao idioma português, mas mantém a imposição de a alfabetização ser pré-requisito para o voto.
  - 1931: no Governo Provisório de Getúlio Vargas, aparece a primeira lei que trata de reforma ortográfica, sob o Decreto 20.108, de 15/06/1931, que dispõe sobre o uso da ortografia simplificada nas repartições públicas e nos estabelecimentos de ensino etc.
  - 1934: na Constituição de 1934, do governo de Getúlio Vargas, é introduzido um capítulo específico para a educação, no artigo 150, parágrafo único alínea “d”, que determina que o ensino seja ministrado em “idioma pátrio”.
  - 1937: na Constituição de 1937, sob o Estado Novo, governo ditatorial de Getúlio Vargas, fica mantido o dispositivo da alfabetização como pré-requisito para o voto. Não há menção ao idioma.
  - 1945: no governo de Gaspar Dutra, o Decreto-Lei N° 8.286, de 5 de dezembro de 1945, regulamenta o Acordo Ortográfico para a Unidade da Língua Portuguesa.
  - 1946: a Constituição de 1946, do governo de Gaspar Dutra, acrescenta à exigência da alfabetização como pré-requisito para o voto a proibição àqueles que não puderem expressar-se em “língua nacional”. Entra também o capítulo referente à Educação que obriga o ensino primário a ser ministrado em “língua nacional”.
- Em 1946, ainda, o seguinte projeto é apresentado à Assembléia Constituinte propondo a denominação de “Língua Brasileira” para a língua falada no Brasil:

Considerando que a língua falada no País é um dos mais importantes fatores da unidade nacional e um dos mais fortes característicos da sua independência o direito de modificar, pelo uso local;

Considerando que, desde a primeira Câmara dos Deputados, em 1826, no Brasil, se vem propondo, em sucessivas ocasiões, que a língua falada no país tenha a denominação de Língua Brasileira, denominação pela qual se batem há muito tempo muitos e muitos intelectuais brasileiros;

Considerando que o Brasil, no fim do século presente, terá uma população de centena e meia de milhões de habitantes e que Portugal não conseguirá somar, então, talvez, nem mesmo duas dezenas de milhões;

Considerando que é o português do Brasil e não o português de Portugal; o que está provocando o interesse a curiosidade mundiais;

Considerando que o glorioso Portugal terá mais esta glória de ter dado os elementos precisos para a possível formação de uma nova língua americana, propomos como emenda às Disposições Transitórias:

Art. – O Governo nomeará uma Comissão de professores, jornalistas e escritores que, estudando as diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil, opinará sobre a questão da denominação de Língua Brasileira, tão insistentemente reclamada por muitos intelectuais e já adotada por uma resolução aprovada pela quase unanimidade do Conselho Municipal do Distrito Federal. Soares Filho e muitos outros.

(Anais da Assembléia Constituinte. V.25. 1946. p. 233, *in* Dias, 1996: 84)

- 1955: no governo de João Café Filho, a Lei nº 2.623, de 21/10/1955, reestabelece o sistema ortográfico do Pequeno Vocabulário da Língua Portuguesa, organizado pela Academia Brasileira de Letras e revoga o Decreto-Lei N° 8.286, de 5 de dezembro de 1945.
- 1959: em 28 de janeiro de 1959, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, é publicada a Portaria nº 36, que recomenda a adoção da nova Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e aconselha sua imediata entrada em vigor. Como se trata de Portaria, não tem força de lei, por isso “aconselha”, “recomenda”.
- 1961: em 20 de dezembro de 1961, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 4.024/61, que estabelece no título VI- Da Educação do Grau Primário, capítulo II- Do Ensino Primário, art. 27, que “*O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional...*”. E no art. 40: “*Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação, respectivamente, dentro dos sistemas de ensino: a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de Português...*”. No art. 46, §1º, da mesma Lei, temos: “*Deverá merecer especial atenção o ensino de Português, nos seus*

*aspectos lingüísticos, históricos e literários*". Essa lei foi revogada pela LDB para o Ensino de 1º e 2º graus, de 1971.

- 1967: a Constituição de 1967, do governo Costa e Silva, no capítulo dos Direitos Políticos, nega o direito de votar àqueles que não puderam se expressar em "idioma nacional", e, mais adiante, determina o ensino primário em "língua nacional".
- 1971: A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, no art. 1º, §2º, determina que "*O ensino de 1º e 2º graus será ministrado na língua nacional*" e, no art. 4º, §2º: "*no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira*". Essa lei foi revogada pela LDB de 1996.
- 1971: no governo de Emílio G. Médici, entra em vigor a Lei nº 5.765, de 18/12/1971, que aprova alterações na ortografia da língua portuguesa e dá outras providências.
- 1985: no governo de José Sarney, é revogado o Decreto nº 61.372, de 26/06/1985, que institui Comissão encarregada de propor diretrizes para o reexame dos processos de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa, e a Portaria nº 559, de 18/07/1985, estabelece o estatuto de funcionamento da Comissão instalada pelo decreto anterior.
- 1988: a nova Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, oficializa, no título II, capítulo III, art. 13: "*A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil*". Além disso, legisla que a alfabetização deixa de ser pré-requisito para o voto e estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental em língua portuguesa, ressaltando o ensino em línguas indígenas. O art. 210, §2º, diz que "*O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*".

O art. 22, inciso XXIV da nova Carta Constitucional confirmou a competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, o que motivou as discussões sobre uma nova LDB. Ainda em 1988, começaram as discussões sobre a nova LDB, com o projeto de nº 1.258, da Câmara dos Deputados, de iniciativa do deputado Octávio Elísio. Os trabalhos

em torno desse projeto duraram quatro anos, até 1992, quando foi encaminhado ao Senado Federal. Lá o texto recebeu emendas, substitutivos e foi objeto de discussão por mais quatro anos.

- 1995: em abril, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Senado Federal aprova o texto do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, pelo Decreto Legislativo nº 54 do mesmo ano (em 2007, este acordo ainda não está em vigor).
- 1996: em 17 de dezembro de 1996, depois de tramitar no Senado durante quatro anos, aprova-se finalmente, o projeto da LDB, no Congresso Nacional. A nova LDB traz, no art. 32, §3º, o mesmo texto da Constituição Federal de 1988, art. 210, §2º.
- 1999: o deputado federal Aldo Rebelo apresentou o Projeto de Lei nº 1.676, que dispunha “*sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa e dá outras providências*”. O projeto foi amplamente criticado por lingüistas, não sendo aprovado.
- 2005: o deputado federal João Herrmann Neto apresentou o Projeto de Lei nº 5.154, no qual propunha a “*extinção do emprego do acento grave indicativo da ocorrência da crase da preposição a com outros vocábulos*”. Esse Projeto não foi aprovado.

Assim, de 1757 a 2007 nada, praticamente, mudou. Exceto pela Constituição Federal de 1988 (art. 210, §2º) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 1996 (art. 32, §3º), já citados, que garantem o ensino em língua materna para os índios, o governo, e também a maioria da população, continua pressupondo que todos os brasileiros falam português e usam essa língua para todas as práticas sociais.

## 2 – Na virada do Século XXI (1995-2007): O livro didático

O ensino da língua, no Brasil, sempre esteve relacionado a uma profunda separação entre as modalidades escrita e falada. Isso porque, durante quase dois séculos e meio, houve uma ausência completa de qualquer tipo de política, vinda da metrópole portuguesa para a colônia brasileira, voltada para a cultura e a educação. Portugal, que já tinha um sistema estruturado de educação formal (escolas e universidades), ditava as regras de uso da língua para os brasileiros indoutos. Com o tempo, ficou estabelecido que a língua que se fala no Brasil é diferente da língua escrita, que deve ser criteriosamente pautada pelas normas gramaticais portuguesas, pois elas ditam o “bom português”.

Muitas discussões se seguiram ao estabelecimento da norma-padrão de Portugal como padrão também para a língua do Brasil. Prova disso é o projeto de lei do vereador Frederico Trotta, de 1935, que dispunha sobre a alteração do nome “língua portuguesa” para “língua brasileira”. Em resposta a esse projeto, o vereador Jansen Müller confirma a separação existente entre as modalidades escrita e falada da língua:

Não recuso o meu voto ao projecto do Sr. Vereador Frederico Trotta, devido ao facto de reear que pareça uma falta de patriotismo negar que no Brasil se falla a lingua brasileira. Entretanto, immensa seria a minha satisfação se o brasileiro, que se falla em nosso paiz, fosse igual ao brasileiro que todos os brasileiros escrevem.”  
(Anais da Câmara Municipal do D. Federal, julho de 1935: 299, *in* Dias, 1996: 47)

Além dessa separação clássica, há outra tendência, igualmente antiga e que se perpetua até os dias de hoje: a de associar o “bom português” aos textos literários dos grandes escritores.

Existirá, de fato, uma língua brasileira?  
Talvez que sim. Mas não é a em que falam os homens educados. Não é a em que nós, Deputados do Parlamento, nos exprimimos, mesmo na intimidade. Não é a em que oramos e escrevemos. Não é a com que convivem e conviveram os nossos maiores prosadores e poetas. (...) Não é enfim a língua com que se edificou o nosso já considerável patrimônio literário.

Mas é, exceptuando as vozes primitivas da Nação, é aquele dialeto caipira estudado por Amadeu Amaral. É outro dialeto regionalista, é ainda a meia-língua do povilêu, das cidades, o idioma corrompido, a fala vil, a gíria, o calão, o caçanje (...).  
(LEITE, Aureliano, 1935: 330-331, *in* Dias, 1996: 49-50)

E a escola sempre teve um papel fundamental nessas discussões, pois é ela quem tem a responsabilidade de divulgar a língua escrita, ou seja, de ensinar a ler – os clássicos – e a escrever. Assim, ela se tornou o meio mais eficaz de divulgar e estabelecer as decisões políticas, especialmente a partir de meados da década de 1960, em que seu acesso foi “democratizado”<sup>3</sup>. E, sem dúvida, dentro do ambiente escolar, o instrumento de divulgação das políticas e mudanças mais eficaz é o livro didático.

Ao longo dos anos, o livro didático vem se estabelecendo como fonte majoritária, às vezes única, de consulta e busca de informações para professores e alunos. Ele é um dos principais fatores que incidem sobre o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, seu currículo, sua abordagem metodológica e conceitual. Os moldes dos livros didáticos imprimem determinadas formas de conceber e transmitir conteúdos – formas, estas, pouco flexíveis – que acabam por influenciar toda a formação do indivíduo. Além disso, em muitos casos o livro didático é o único material de leitura disponível na casa dos alunos do ensino fundamental público, alcançando toda a família. Por isso, ele se tornou um importante suporte para a divulgação de informação, seja ela metodológica, conceitual ou política.

Vejamos, como exemplo, dois projetos de lei de 1935 (*in* Dias, 1996: 83-84), que propunham a denominação de “Língua Brasileira”, envolvendo livros didáticos:

a) Projeto da Câmara Municipal do Distrito Federal, de 1935, que **“determina que os livros didáticos só sejam adotados no ensino municipal quando denominarem de brasileira a língua falada no Brasil”**:

---

<sup>3</sup> As aspas aqui utilizadas acompanham o uso de vários autores. Elas se justificam como uma tentativa de explicitar que não houve uma real democratização do ensino no Brasil, mas sim um grande aumento quantitativo do número de escolas, provocado pelo grande processo de urbanização ocorrido nessa época. Segundo Bagno (2007: 31) *“Não cabe chamar de ‘democratização’ um processo que resultou num aumento quantitativo da população escolar e num paralelo decréscimo qualitativo da educação oferecida em tais condições”*. Para Magda Soares (1994: 6) *“(…) se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola”*.

A CÂMARA MUNICIPAL resolve:

Art. 1º - Os livros didáticos, relativos ao ensino da língua pátria, só serão adotados nas escolas primárias e secundárias do Distrito Federal quando denominarem de brasileira a língua falada e escrita no Brasil.

§ 1º - Ficam exceptuados da exigência do artigo 1º, os livros editados anteriormente a esta lei.

§ 2º - Nos programas de ensino, os capítulos referentes á língua pátria deverão referir-se, exclusivamente, á língua brasileira.

§ 3º - As denominações das cadeiras de ensino da língua pátria em todos os estabelecimentos de ensino mantidos pela Municipalidade serão imediatamente substituídas pela denominação – Língua Brasileira.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

(Anais da Câmara Municipal do D. Federal, julho de 1935: 315)

b) Projeto da Câmara Federal, de 1935, que **“determina que a língua falada no Brasil, seja denominada língua brasileira”**:

A Câmara dos Deputados resolve:

Art. 1º - Da data desta lei em diante, sem prejuízo das edições já feitas, será obrigatória, em todos os livros didáticos, a denominação de “língua brasileira” toda vez que se trate do idioma falado no Brasil.

Art. 2º - Os livros que não obedecerem ao disposto no art. 1º não poderão ser adotados nas escolas públicas oficiais, oficializadas ou fiscalizadas pelos poderes públicos.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

(Anais da Câmara dos Deputados, junho de 1935: 438)

Tendo em vista a importância do livro didático na educação brasileira, este trabalho analisa o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Embora não seja um programa obrigatório, o PNLD tem uma receptividade em todo o território nacional, devido, também, ao *status* político do Ministério da Educação, proponente do programa, atendendo cerca de 33 milhões de alunos<sup>4</sup> de mais de 160 mil escolas do ensino fundamental. Ele também envolve, diretamente, o ensino da língua portuguesa, o que faz com que o identifiquemos como uma política lingüística implícita. Além disso, o PNLD já vigora há mais de 22 anos, um marco para uma ação educacional no Brasil.

Analisaremos a avaliação dos livros didáticos das séries/anos finais do ensino fundamental, nas suas quatro edições (PNLD/1999, 2002, 2005 e 2008), o que caracteriza o caráter inédito desta pesquisa.

---

<sup>4</sup> De acordo com o Censo Escolar 2006, são 33.282.663 alunos regularmente matriculados no ensino fundamental. <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultado.htm>, acessado em 29/03/07.

## 2.1 Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, é um programa realizado pelo Ministério da Educação – MEC, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que objetiva adquirir e distribuir, gratuitamente, livros didáticos de qualidade das áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Dicionários de Língua Portuguesa, para todos os alunos do Ensino Fundamental<sup>5</sup>.

O PNLD hoje é resultado de várias discussões e diferentes propostas em torno de uma política do livro didático. Desde a sua criação, pelo Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985, há diretrizes que orientam as relações do Estado com o livro escolar. Estas diretrizes estão baseadas (i) na centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; (ii) na utilização exclusiva de recursos federais; (iii) na atuação restrita à compra de livros didáticos, sem participação no campo da produção editorial; (iv) na escolha do livro didático pela comunidade escolar; e (v) na distribuição gratuita do livro didático a alunos e docentes de todas as escolas públicas brasileiras que ofereçam o ensino fundamental regular.

Os livros são entregues aos alunos, que os devolvem à escola no final do ano letivo para que novos alunos os reutilizem, já que o tempo de uso do livro é de três anos. Durante esse período há reposição de livros, a fim de suprir a carência deixada por livros que foram extraviados, substituir os livros que não estão em condições de uso ou atender nova demanda, originada com o aumento de matrículas na escola. Essa reposição é realizada pelo FNDE, com base em dados do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A única série<sup>6</sup> que recebe livros novos todos os anos é a primeira, à qual são destinados livros consumíveis, já que os alunos estão em processo de alfabetização. Porém, a escolha de títulos novos só é possível a cada três anos.

---

<sup>5</sup> Exceto para os recém-ingressos alunos de seis anos, no novo Ensino Fundamental de Nove Anos. Esses alunos recebem materiais diversificados, como acervos literários do Programa Nacional Biblioteca na Escola- PNBE e kit com brinquedos.

<sup>6</sup> No Guia 2008, e também nesta dissertação, a nomenclatura 5ª a 8ª séries será mantida, uma vez que a Lei nº 11.274/2006 estabelece o prazo até 2010 para que todos os sistemas tenham consolidado a mudança do ensino fundamental de oito para nove anos, com a inclusão das crianças de 6 anos. O edital para o PNLD/2008 traz em seu título *anos finais do ensino fundamental*. No entanto, em seu corpo, há uma oscilação entre séries, anos e ciclos.

A partir de 2004, o MEC começou, também, a distribuir livros didáticos para o Ensino Médio, através do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). No entanto, não trataremos desse programa no presente trabalho.

### **2.1.1 Breve Histórico**

#### **1938**

O Ministério da Educação instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), através do Decreto-Lei nº 1.006/38, de 30/12/1938. Essa Comissão foi inicialmente composta por sete membros, designados pela Presidência da República, dos quais dois especializados em metodologia das línguas, três especializados em metodologia das ciências e dois especializados em metodologia das técnicas. O decreto estabelecia as competências dessa comissão, que eram, entre outras, examinar e proferir julgamento dos livros didáticos que lhe fossem apresentados, estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos, indicar livros para serem traduzidos e editados pelo governo e sugerir concursos para produção de determinados livros didáticos necessários, mas não existentes no país. Foi a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil.

A CNLD tinha, de fato, uma função de controle político-ideológico e não propriamente uma função didática e/ou pedagógica.

#### **1966**

Um acordo entre o Ministério da Educação – MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – COLTED, em substituição à CNLD, com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Objetivava, ainda, a criação de bibliotecas e a formação de professores e instrutores em todo o território brasileiro. Com esse acordo, foi garantida a distribuição de 51 milhões de livros para os alunos da rede pública de ensino brasileira no período de três anos.

O controle realizado pelos técnicos da USAID abrangia desde detalhes técnicos até a elaboração, diagramação e finalização da obra. Ao MEC cabia a execução dos trabalhos.

**1971**

O Instituto Nacional do Livro (INL), criado pelo Decreto-lei nº 93, de 21/12/1937, assumiu as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros antes sob responsabilidade da COLTED. Com isso, passou a desenvolver o Programa do Livro Didático, que se subdividia em Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático – Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático – Ensino Superior (PLIDES), Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo (PLIDESU) e Programa do Livro Didático – Ensino de Computação (PLIDECOM). Cada um desses programas tinha por objetivo co-editar livros didáticos afins para baixar o seu preço final. O PLIDEF, pela sua própria extensão, foi o que recebeu maior atenção.

Segundo Oliveira *et alii* (1984: 83): “No período de 1971-73, o Instituto Nacional do Livro publicou, em regime de co-edição com empresas privadas, 38 milhões de exemplares, representando cerca de 15% da produção total de livros”.

Na mesma época, foi implementado um sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

**1976**

O PLIDEF passou a ser conduzido pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), de acordo com a disposição do Decreto-lei nº 77.107, de 04/02/1976, e financiado por recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – contribuição social do salário-educação – e pelas contribuições mínimas estabelecidas para participação dos estados. O Programa continuou sendo, praticamente, de co-edição. Sem dinheiro para atender a todos os alunos, o programa não abrangeu a maioria das escolas públicas municipais.

**1983**

Foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o PLIDEF. Um grupo de trabalho, formado para examinar os problemas dos livros didáticos, propôs a participação dos professores na escolha do livro didático, ação efetivada dois anos depois. Os critérios de avaliação dos livros para distribuição eram, praticamente, técnicos: durabilidade, qualidade do papel e da encadernação, número de cores utilizadas etc.

**1985**

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) substituiu o PLIDEF, por meio do Decreto nº 9.154, de 19/08/85, revogado no governo do ex-presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992). Os estados não participavam mais financeiramente e todo o processo passou a ser centralizado na FAE. O novo programa trouxe mudanças significativas, como a escolha do livro didático pelos professores e a reutilização do livro.

**1993**

Estabeleceu-se um fluxo regular de recursos para aquisição e distribuição do livro didático, por meio da Resolução 06/93 – FNDE. Em 1993 foram destinados 270 milhões de UFIR, ou seja, R\$ 152 milhões na cotação de julho, significando R\$ 7,00 por aluno. Além disso, o Ministério da Educação instituiu uma comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação, publicado com o título *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos* (Brasília: MEC/FAE/UNESCO, 1994).

**1996**

O PNLD assumiu um novo formato. A partir de edital público, as editoras passaram a inscrever seus livros didáticos em um processo de avaliação pedagógica. Assim se iniciou o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD/1997. Essa avaliação foi realizada por equipes de especialistas das diversas disciplinas curriculares, formadas exclusivamente para esse fim.

**1997**

A partir de fevereiro de 1997, com a extinção da FAE, o PNLD passou a ser desenvolvido em parceria com o FNDE. Foram adquiridos livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, sendo que para as séries/anos iniciais do ensino fundamental houve, também, aquisição de livros didáticos de História Regional e Geografia Regional<sup>7</sup>. Inicialmente a avaliação e

---

<sup>7</sup> Nos PNLD/1997, 1998 e 2000/2001 havia compra de livros didáticos de Estudos Sociais, que só foram substituídos por livros de História, História Regional, Geografia e Geografia Regional a partir do PNLD/2004. Para as séries/anos finais do ensino fundamental, a compra sempre foi de livros de História e Geografia.

distribuição ocorreram para alunos de 1ª a 4ª séries, do ensino fundamental, abrangendo todas as escolas públicas brasileiras.

### 1999

O PNLD/1999 foi o primeiro a ser direcionado para os alunos de 5ª a 8ª séries. A partir de então o programa começou a intercalar os ciclos em seu atendimento.

Para cada uma das edições do PNLD, uma Comissão Técnica era nomeada, através de Portaria Ministerial, para tratar de assuntos afetos ao PNLD e à política do livro.

### 2001

Ocorreu a primeira avaliação de dicionários de Língua Portuguesa distribuídos aos alunos do Ensino Fundamental.

Foi também em 2001 que o PNLD começou a atender, de forma gradativa, os alunos cegos regularmente matriculados no ensino fundamental com livros didáticos em braile.

### 2002

O MEC passou a avaliar os livros didáticos por meio de convênios com universidades públicas. Desde então, as próprias universidades organizam suas equipes de pareceristas. A universidades que participaram dos processos de avaliação são as seguintes:

	<b>PNLD/2002</b>	<b>PNLD/2004</b>	<b>PNLD/2005</b>	<b>PNLD/2007</b>	<b>PNLD/2008</b>
<i>Alfabetização/ Língua Portuguesa</i>	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG
<i>Matemática</i>	UFPE	UFPE	UFPE	UFPE	UFPE
<i>História</i>	UNESP <sup>1</sup>	UNESP	UNESP	UFRN	UFRN
<i>Geografia</i>	UNESP	UNESP	UNESP	UNESP	UNESP
<i>Ciências</i>	USP	USP	USP	USP <sup>2</sup>	USP
<i>Dicionários</i>		UFMG	<b>PNLD/2006</b>		
			UFMG		

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente/ SP

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo – São Carlos

### 2003

A Resolução do FNDE nº 38/03, de 15/10/2003, instituiu o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM.

### **2007**

Começam a ser distribuídas cartilhas em LIBRAS para os alunos surdos matriculados no 1º e 2º ano e na 1ª série do ensino fundamental.

## **2.2 A avaliação pedagógica no PNLD (1996-2007) – Panorama geral**

As edições do PNLD são regidas por editais próprios, publicados no Diário Oficial da União e divulgados nos sítios do MEC ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)) e do FNDE ([www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)), garantindo maior transparência. Os detentores de direito autoral inscrevem suas coleções para participarem do processo, que ocorre a cada três anos para cada um dos blocos do ensino fundamental. Assim, as coleções de 1ª a 4ª séries foram avaliadas nas edições de 1997, 1998, 2001, 2004 e no PNLD/2007. As coleções de 5ª a 8ª séries participaram das edições do PNLD em 1999, 2002, 2005 e, mais recentemente, no PNLD/2008.

Os livros de alfabetização só foram inseridos no processo a partir do PNLD/1998 e eles são avaliados juntamente com as coleções de 1ª a 4ª séries.

Desde 2002, o PNLD só aceita a inscrição da coleção, que é totalmente excluída se um dos seus volumes for excluído. É obrigatória, também, a inscrição do manual do professor correspondente a cada uma das séries, já que ele também é avaliado, especialmente quanto a sua proposta teórico-metodológica. Além disso, só podem ser inscritos livros não-consumíveis (exceto para a 1ª série), que sejam para uma única série e disciplina– admitindo-se livros para ciclos e excluindo-se os volumes únicos – e que não exijam a compra de outros materiais de suporte, como cadernos de atividades, atlas etc.

A avaliação se dá em dois momentos. No primeiro, denominado *triagem*, sob a responsabilidade de instituição contratada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é conferida a entrega da documentação exigida pelo edital e são analisados aspectos físicos, como, por exemplo, a descaracterização das obras – as obras não podem conter nenhuma informação que as identifiquem, como capa, título da coleção ou do livro, nome do autor, nome

da editora etc. No segundo momento, as obras são encaminhadas à Secretaria de Educação Básica (SEB/ MEC) para a avaliação pedagógica. A execução desta avaliação, que ocorre em parceria com universidades públicas, acontece em duas sub-etapas: a pré-análise e a avaliação pedagógica propriamente dita.

Durante a pré-análise, são verificadas as características das obras – se são coleções novas ou reinscritas, variantes de outras coleções etc. Nesta etapa, segundo o item 6.2.1.1 do edital PNLD/2008, podem ser excluídas sumariamente coleções didáticas que “*constituam versões ou variantes de outras coleções inscritas*” ou que “*tenham sido excluídas em avaliação pedagógica anterior e não apresentem as documentações comprobatórias de reformulação, que são a Declaração de Revisão e Atualização e a Ficha de Correção, ambas com modelos anexados ao edital*”. O próprio edital do PNLD/2008 define *versão* ou *variante*.

**1.10. Versão ou Variante** – Entende-se por versão ou variante parcial de coleção inscrita aquela que, apresentando – total ou parcialmente – os mesmos detentores de direito autoral, apresentar também o mesmo ou semelhante projeto didático, em termos de seleção de conteúdos, lógica de organização da coleção segundo metodologia de ensino e perspectivas teóricas adotadas, com projeto gráfico-editorial diverso ou semelhante.

Na etapa de avaliação propriamente dita, as obras didáticas são avaliadas segundo os critérios comuns eliminatórios, que constam do edital (p. 30-31). Esses critérios podem ser resumidos em (1) *os livros não podem conter incorreção de conceitos e informações desatualizadas*; (2) *os livros não podem apresentar incorreção e inconsistência metodológicas* e (3) *os livros não podem trazer em seu corpo nenhum tipo de preconceito, discriminação ou, ainda, qualquer doutrinação religiosa*. Além destes critérios comuns, cada área do conhecimento também tem seus critérios específicos.

Até o PNLD/2004, inclusive, os livros/coleções avaliados eram divididos nas seguintes menções:

- *excluídos*: durante a etapa de triagem, eram excluídas as obras que não apresentavam ISBN, ficha catalográfica, ou ainda aquelas que eram consumíveis e/ou caracterizadas. Durante a etapa de avaliação pedagógica, eram excluídas as obras que infringiam o edital, ou seja, apresentavam erros conceituais, indução a erros, desatualização, publicidade, preconceitos ou discriminação de qualquer tipo;

- *não-recomendados*: livros nos quais a dimensão conceitual se apresentasse insuficiente, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- *recomendados com ressalvas*: livros que tinham as qualidades mínimas para uma recomendação, mas apresentavam problemas que, se levados em consideração pelo professor, poderiam não prejudicar sua eficácia;
- *recomendados*: livros que atendiam, satisfatoriamente, aos princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área;
- *recomendados com distinção* (a partir do PNLD/1998): livros que se destacaram por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis e inovadoras.

## **2.3 A avaliação pedagógica da área de Língua Portuguesa no PNLD das séries/anos finais do ensino fundamental (PNLD/1999, 2002, 2005 e 2008)**

### **2.3.1 Os editais**

Os critérios de avaliação de livros didáticos específicos da área de Língua Portuguesa são descritos no anexo IX do edital correspondente a cada uma das edições do PNLD.

De modo geral, os critérios são os mesmos, com mudanças significativas apenas entre o PNLD/1999 e o de 2002. Comentaremos alguns critérios relevantes, comparando os textos do anexo IX dos editais referentes aos PNLD/1999, 2002, 2005 e 2008.

#### **2.3.1.1 Princípios Gerais:**

O edital do PNLD/1999 lista duas preocupações centrais do ensino de língua materna, que são: 1) *o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita e o exercício – o mais complexo e variado possível – da linguagem oral*; e 2) *o desenvolvimento da proficiência na norma culta, especialmente em sua modalidade escrita e nas situações em que seu uso é socialmente requerido*. Os editais seguintes ampliam a lista com mais um item: 3) *a prática de análise e*

*reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos.*

Com essas três preocupações centrais no ensino de língua materna, todos os editais explicitam que as atividades de leitura, produção de texto e oralidade devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem e estar contextualizadas em situações reais de uso.

### **2.3.1.2 Conceção de língua e de ensino/aprendizagem**

Em todos os editais, nos *Critérios relativos à coerência e adequação didático-metodológicas* (Edital PNLD/2008: 53), consta, com pequeníssimas variações de léxico e de posição no texto, o trecho

Uma vez que a natureza dos conteúdos curriculares do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental permanecem tão procedimentais quanto os do primeiro e segundo ciclos, as deficiências metodológicas são particularmente sérias. Daí a necessidade de o livro didático explicitar a concepção de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem com que trabalha.

Embora os editais coloquem a explicitação da concepção de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem adotada no livro didático como uma necessidade, eles próprios não definem explicitamente essas concepções. Por se tratar de um programa indutivo e não-obrigatório, os editais do PNLD induzem implicitamente, por meio de expressões e terminologias, a um entendimento da língua em seu uso real-social, sempre vinculada aos contextos e condições de produção, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Induzem também a uma concepção de ensino-aprendizagem de reflexão sobre os aspectos da língua e da linguagem, de análise de fatos, de construção dos conceitos, não admitindo a mera definição seguida de memorização descontextualizada. Assim o PNLD assume não-publicamente um perfil sociointeracionista, que é confirmado, também, pelos critérios de análise da Ficha de Avaliação. Desenvolverei mais essa constatação no tópico 2.3.2 e no Capítulo 3.

### **2.3.1.3 O livro didático e seus autores**

Entre 1960 e 1970 instaurou-se o paradigma de que a principal função do livro didático é estruturar o trabalho do professor. Conforme definiu Richaudeau (1979: 5 *in* Oliveira *et alii*, 1984: 11), “o livro didático será entendido como um material

*impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação*". Assim, o livro didático tem sido estruturado em torno da apresentação não apenas dos conteúdos curriculares, mas também de um conjunto de atividades objetivas, para fixação desses conteúdos, e da distribuição gradativa desses conteúdos e atividades de ensino de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente de acordo com as séries e unidades de ensino.

Como conseqüência, os livros didáticos passaram a definir o currículo dos anos escolares, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias de trabalho e metodologias de ensino, enfim, poupando o professor do "cansativo e tortuoso" trabalho de planejar suas aulas. Além disso, os livros didáticos passaram a ser, praticamente, padronizados em seu projeto gráfico-editorial: o tamanho e formato dos livros didáticos vêm sendo repetidos ao longo dos anos por diversos autores e editores e já se tornou um fator identificador desse material.

Em nenhum dos editais do PNLD há uma definição clara do que é livro didático ou, pelo menos, qual concepção deste material está sendo considerada no âmbito do Programa. O que se observa é que o PNLD pressupõe esse modelo cristalizado e contribui para sua permanência, inibindo e limitando o surgimento de novas propostas.

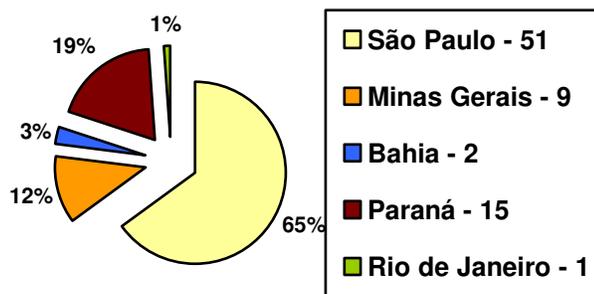
Essa concepção tradicional não dá conta das exigências educacionais contemporâneas. É preciso possibilitar o surgimento de livros didáticos mais flexíveis, adaptáveis às várias organizações escolares e aos vários projetos pedagógicos, e que também atendam aos interesses sociais e regionais.

Uma forma de contemplar a diversidade nos livros didáticos, ainda que, muitas vezes, só a regional, é ter autores oriundos de várias partes do país, como uma tentativa de cobrir as especificidades de cada localidade. Nesse sentido, o edital do PNLD/2008 inovou: passou a exigir, no item 5.3.2.8, como documento obrigatório para inscrição das coleções, cópia de diplomação de maior titularidade dos autores das coleções, o que nos possibilitou realizar uma análise de seus perfis.

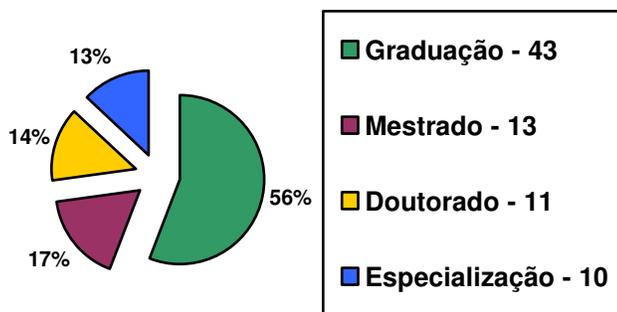
Considerando as coleções inscritas na área de Língua Portuguesa no PNLD/2008, temos 78 autores, provenientes de somente cinco estados brasileiros: São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro. Apenas um não possui nível superior completo, tendo cursado um ano e meio do curso de Letras na Universidade Estadual de Londrina-PR – esse autor constará somente nos dados do

Gráfico 1. Vejamos algumas informações interessantes compiladas a partir da análise desses diplomas/ titulações acadêmicas:

**Gráfico 1**  
Distribuição geral dos autores por UF de formação  
(em porcentagem e número absoluto)

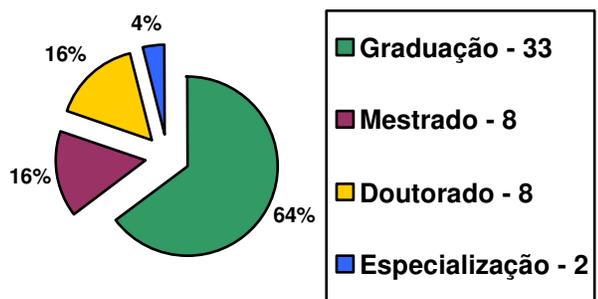


**Gráfico 2**  
Maior nível de formação geral  
(em porcentagem e número absoluto)

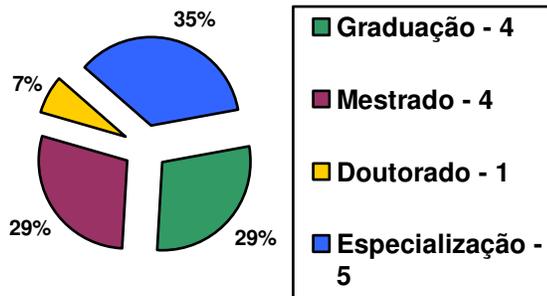


**Gráfico 3**  
Maior nível de formação por UF  
(em porcentagem e número absoluto)

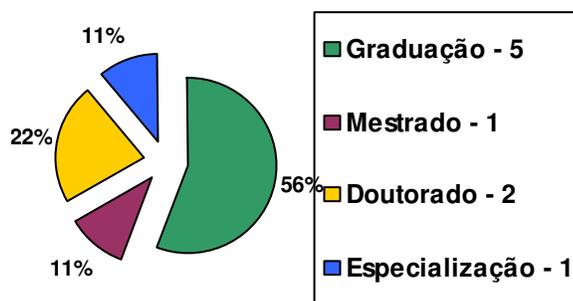
São Paulo - 51 autores



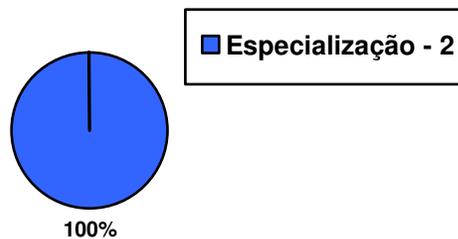
Paraná - 14 autores



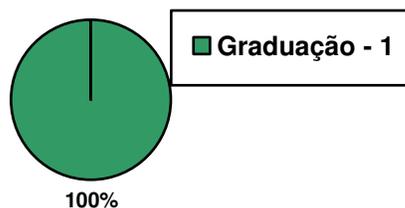
Minas Gerais - 9 autores



Bahia - 2 autores



Rio de Janeiro - 1



Percebemos que, praticamente, a totalidade dos autores é representante das regiões sudeste e sul do país, com 96% deles oriundos dos estados de São Paulo, Paraná e Minas Gerais. A maioria é de São Paulo (65%).

Quanto ao maior nível de formação geral, 56% têm apenas graduação, sendo que, desses 43 autores, nove têm duas graduações.

No âmbito dos estados, é interessante notar que dos autores de São Paulo 64% têm somente graduação. O Paraná é o estado que tem mais autores pós-graduados: são 71% com mestrado, doutorado ou especialização. Em Minas Gerais, a distribuição está mais equilibrada: 56% têm graduação enquanto 44% têm algum curso de pós-graduação. Os dois autores da Bahia têm especialização. Já o único autor do Rio de Janeiro possui apenas graduação, obtida em 1953.

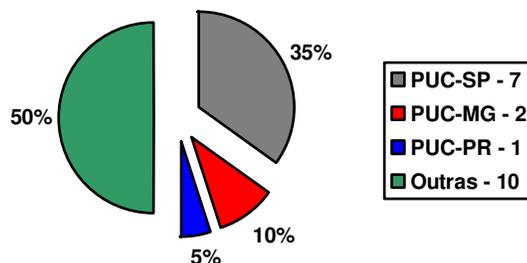
A Tabela 1 apresenta o curso de maior nível de cada um dos autores. Nos casos em que há duas graduações, sendo uma em Letras, apenas esta foi considerada. No único caso em que há duas graduações sem que nenhuma seja Letras – Pedagogia e Psicologia – foi considerado apenas o curso de Pedagogia por ser da área de educação.

**Tabela 1**  
Quantidade de autores por área de maior nível de formação

<b>Curso</b>	<b>Números absolutos</b>	<b>Porcentagem</b>
Letras, Lingüística ou Literatura	60	77,92%
Educação, Magistério de 1º e 2º graus, Metodologia da Ação Docente	7	9,09%
Pedagogia, Psicopedagogia	3	3,89%
Comunicação Social, Ciência da Comunicação	3	3,89%
História	1	1,29%
Educação Artística	1	1,29%
Direito	1	1,29%
Gestão da Qualidade Total	1	1,29%

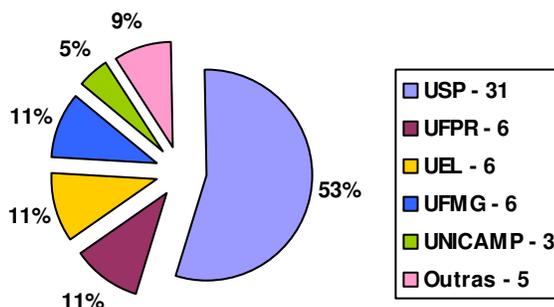
Ainda analisando as universidades/ faculdades/ instituições de ensino superior do maior nível de formação dos autores, observei que 57 deles têm formação pública e vinte têm formação privada, o que corresponde a 74% e 26%, respectivamente. Das privadas, 50% correspondem às Pontifícias Universidades Católicas dos três estados com maior número de autores, ou seja, PUC-SP, PUC-PR E PUC-MG, conforme o Gráfico 4:

**Gráfico 4**  
Instituições de Ensino Superior Privado  
referentes aos autores de LP no PNLD/2008



No âmbito do ensino superior público, sem dúvida a Universidade de São Paulo (USP) é a mais representada pelos autores, conforme Gráfico 5:

**Gráfico 5**  
Instituições de Ensino Superior Público  
referentes aos autores de LP no PNLD/2008



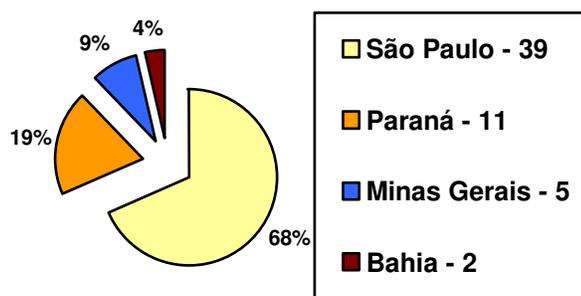
Esses dados são relevantes para, a partir deles, considerarmos as características constantes dos livros didáticos que chegarão às mãos dos alunos das escolas públicas de todo o país. Dos 77 autores com nível superior completo, 31 deles são formados pela USP, o que significa 40% do total.

Vale destacar que, em todas as coleções de Língua Portuguesa inscritas no PNLD/2008 em que há mais de um autor, os autores têm o maior nível de formação no mesmo estado. Isto quer dizer que das 26 coleções com mais de um autor – incluindo a coleção em que, apesar da própria editora assumir a autoria, foram enviadas as cópias dos diplomas de cinco reais autores – 18 coleções têm todos os seus autores com formação em São Paulo; cinco coleções têm seus autores com

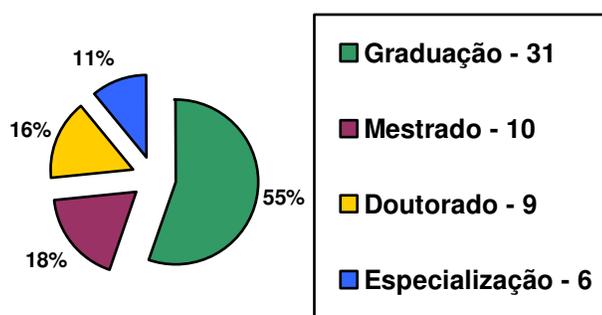
formação no Paraná; duas, com formação em Minas Gerais; e apenas uma coleção tem suas autoras formadas na Bahia.

Como resultado final, o PNLD/2008 teve dez coleções excluídas, escritas por 22 autores. Assim o perfil dos autores das coleções aprovadas e passíveis de escolha e uso nas escolas públicas brasileiras fica resumido da seguinte forma:

**Gráfico 6**  
Distribuição geral dos autores por UF de formação –  
24 coleções aprovadas, escritas por 56 autores  
(em porcentagem e número absoluto)



**Gráfico 7**  
Maior nível de formação geral –  
24 coleções aprovadas, escritas por 56 autores  
(em porcentagem e número absoluto)



Das coleções aprovadas, destacamos duas: uma em que um dos autores é formado em Educação Artística e outra em que um dos autores é formado em Direito.

Após o processo avaliativo, percebemos que a única coleção que tinha seu autor com formação no Rio de Janeiro foi excluída. Também foram excluídas as coleções que tinham como autores o mestre em História do Brasil pela PUC-SP, o especialista em Gestão da Qualidade Total pela FGV-MG e a autora que tem duas graduações sem que nenhuma seja em Letras – Pedagogia e Psicologia. A coleção

em que um dos autores não tinha formação superior foi excluída do processo, ainda na sub-etapa de pré-análise, por não atender as exigências do edital.

Concluimos que os autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa inscritos no PNLD/2008 são de grandes centros urbanos – em especial, de São Paulo – fiéis à cultura, à sociedade e às variedades lingüísticas das grandes cidades, contribuindo pouco para o atendimento dos interesses da comunidade escolar e para a representação das diversas realidades lingüísticas e sociais do Brasil.

#### 2.3.1.4 **A norma culta**<sup>8</sup>

As noções de *certo* e *errado* não fazem parte do PNLD. Ao invés delas, o conceito de *adequação* é citado ao longo dos critérios de avaliação. Com isso, a norma culta passa a ser entendida como mais uma possibilidade de uso da língua, de acordo com o contexto de comunicação, entendendo-se comunicação em seu sentido mais amplo, não limitado à expressão oral, mas incluindo a modalidade escrita, ambas inseridas no *continuum* da monitoração estilística.

Em todas as edições do PNLD para as séries finais do ensino fundamental, a norma culta nunca foi apresentada como único objeto de ensino. O edital do PNLD/1999 diz, em seus *Critérios classificatórios*, que “a introdução à norma culta não deve silenciar nem menosprezar as variedades dialetais, quer regionais, quer sociais, quer estilísticas”.

Além disso, nos *Objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*, nos editais a partir do PNLD/2002, a norma culta não possui nenhum *status* majoritário em detrimento das demais variedades lingüísticas. Seu uso está exclusivamente vinculado à adequação à situação comunicativa:

- utilizar e valorizar, dependendo das situações, o repertório lingüístico de sua comunidade ou a norma culta;

Até os trabalhos com os conhecimentos lingüísticos não devem ser limitados a uma abordagem gramatical normativa, de supervalorização da norma culta. Eles devem estar relacionados a situações de uso; e considerar e respeitar as

---

<sup>8</sup> Optei em manter a terminologia *norma culta*, usada nos editais do PNLD, para obter uma uniformidade, embora ela esteja sendo usada de forma a abranger duas significações distintas: a de *norma-padrão* e *variedades cultas*, ou *variedades de prestígio*, conforme Bagno 2003 e 2007, Lucchesi 2002, Faraco 2002, Antunes 2007 e outros.

variedades regionais e sociais da língua, situando a norma culta nesse contexto lingüístico.

Apesar do termo *norma culta* aparecer quatro vezes no edital do PNLD/2008, ele foi substituído no Guia de Livros Didáticos – PNLD/2008, doravante Guia 2008, pelo termo *normas urbanas de prestígio*. Esse último termo reflete a preocupação da equipe envolvida no processo avaliativo com as atualizações científicas da área. Em uma nota de rodapé, esse termo é definido como:

Em substituição à expressão “norma culta”, *normas urbanas de prestígio* é um termo técnico recente, introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade lingüística como a dos falantes de português do Brasil, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a Escola, as Igrejas e a Imprensa. (Guia 2008: 12)

Esse termo, além de se referir às variedades urbanas de prestígio, abrange, também, a norma-padrão, que é objeto de ensino da escola, uma vez que não é passível de ser aprendida em nenhum uso real da língua.

### 2.3.1.5 **A variação lingüística**

“A variação e a heterogeneidade lingüísticas devem ser valorizadas e efetivamente trabalhadas pelo LD”, segundo o edital do PNLD/1999. Isso consta dos demais editais, nos *Objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa* e em vários critérios de avaliação:

- verificar as regularidades presentes nas diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais e culturais nelas presentes;
- (...)
- valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade lingüísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral, sem, no entanto, silenciarem-se ou menosprezarem-se as variedades, quer dialetais, quer regionais, quer sociais, quer estilísticas.

Quando os editais, a partir do PNLD/2002, trazem como objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, *considerar os papéis assumidos pelos participantes numa dada situação (ouvintes, leitores) e ajustar seu texto (oral ou escrito) à variedade lingüística adequada* eles assumem uma postura sociointeracionista, em que a adequação da variedade lingüística está intimamente relacionada à situação comunicativa e às características de seu(s) interlocutor(es). A língua não pode estar desvinculada de sua utilização social.

### 2.3.1.6 O preconceito lingüístico

A presença de preconceitos é critério de exclusão do livro didático desde o início do processo de avaliação pedagógica no PNLD. No Guia 1997 (p. 12) temos como critério eliminatório “*os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*”. O texto, que passa a integrar o tópico *Contribuição para a construção da cidadania*, dentro dos critérios eliminatórios, é levemente alterado no Guia 1999 (p. 16) para “*veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação*”.

A explicitação do preconceito lingüístico só aparece no edital do PNLD/2002, como objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa e com texto que permaneceu inalterado nos editais posteriores:

- não discriminar lingüisticamente os usuários das variedades não-valorizadas (formas populares e regionais; formas adotadas por classes, grupos ou regiões socialmente dominados).

Acompanhando o edital, o Guia 2002 (p. 27), no tópico *Contribuição para a construção da cidadania*, traz o seguinte texto: “*veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação*”.

No edital do PNLD/2005, é inserido um critério para avaliação de livros didáticos relativo à *Construção da cidadania* que diz:

- Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à cidadania, no livro didático de Língua Portuguesa, significa:
- não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, incluindo-se aí preconceitos contra variedades lingüísticas não-dominantes (dialetos, registro, etc.).

O Guia 2005 (p. 252) ainda destaca que é importante o livro didático “*estimular o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana, com respeito e interesse, inclusive no que diz respeito à diversidade lingüística*”.

O Guia 2008 mantém a importância do livro didático ser isento de preconceitos, inclusive lingüísticos. Nos *Princípios gerais* e nos *Preceitos Éticos*, lemos, respectivamente:

O desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação lingüística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão lingüística. (p. 12)

Não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, especialmente no que diz respeito aos diferentes falares regionais e sociais. (p. 13)

### **2.3.1.7 Modalidades oral e escrita**

O edital do PNLD/2008 inova ao apresentar explicitamente que os livros didáticos devem “*explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre o oral e o escrito*”. Ao estimular a reflexão e análise entre essas duas modalidades, o livro didático de português contribui para a desmistificação da superioridade da escrita e do julgamento preconceituoso de que a variedade escrita nos clássicos literários é “o bom português”.

Da mesma forma como na modalidade oral, a escrita se estabelece de acordo com as suas condições de produção, considerando sua adequação ao contexto comunicativo e ao interlocutor. A variação lingüística também está presente na escrita, especialmente vinculada à diversidade de gêneros e/ou tipos textuais. Aliás, o edital do PNLD/2008, em seus *Objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa*, traz como expectativa que o aluno ao final do ensino fundamental seja capaz de “*analisar e revisar o próprio texto, buscando torná-lo mais adequado e eficaz, em função de seus propósitos, de seu leitor e da situação de produção em que se encontra*” (p. 52).

O livro didático de português deve ser sensível a essas múltiplas possibilidades de uso da língua, não propondo atividades de produção textual escrita descontextualizadas, nas quais não sejam determinadas as questões envolvidas no contexto de produção, como interlocutor, objetivo, contexto de circulação, suporte etc.

### 2.3.2 As fichas de avaliação

As fichas de avaliação são elaboradas pelos coordenadores da área e discutidas pela equipe de pareceristas para estabelecerem os critérios que serão considerados no processo de avaliação pedagógica. Para cada edição do PNLD é elaborada uma ficha atualizada.

A ficha de avaliação passou a constar do Guia a partir de 2000-2001, sendo que para as séries finais do ensino fundamental, a partir do Guia 2002. Foi um passo importante do programa, que, com essa divulgação, forneceu orientações e um bom suporte para o professor que quiser realizar sua própria avaliação pedagógica nos livros didáticos.

A ficha é, praticamente, objetiva, limitando as respostas a SIM / NÃO<sup>9</sup>, em que o parecerista apenas marca um X na coluna correspondente.

As fichas de avaliação do PNLD/2002 e 2005 são muito semelhantes nos critérios de avaliação e em sua estrutura organizacional. O quadro seguinte mostra, comparativamente, as estruturas de cada uma das fichas, com seus itens e subitens, omitindo os critérios em que a resposta é dissertativa:

PNLD/2002	PNLD/2005
A natureza do material textual <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipologia</li> <li>- Temática</li> <li>- Autoria</li> <li>- Textualidade</li> <li>- Extensão</li> </ul>	A natureza do material textual <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipologia</li> <li>- Temática</li> <li>- Autoria (no espaço da produção literária)</li> <li>- Textualidade</li> </ul>
As atividades de leitura e compreensão de textos escritos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaboração para a (re)construção da leitura como uma situação efetiva de interlocução</li> <li>- Colaboração para a (re)construção de sentidos pelo aluno</li> <li>- Formulação das propostas</li> <li>- Avaliação</li> </ul>	As atividades de leitura e compreensão de textos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaboração para a (re)construção da leitura como uma situação efetiva de interlocução</li> <li>- Colaboração para a (re)construção de sentidos do texto pelo aluno no que se refere à exploração das estratégias de leitura diversificadas</li> <li>- Colaboração para a (re)construção de sentidos do texto pelo aluno no que se refere à exploração da textualidade</li> <li>- Colaboração para a (re)construção de sentidos do texto pelo aluno no que se refere à exploração de aspectos discursivos</li> <li>- Formulação das propostas</li> <li>- Avaliação do aprendiz</li> </ul>
As atividades de produção de textos escritos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipologia</li> </ul>	As atividades de produção de textos escritos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipologia</li> </ul>

<sup>9</sup> No PNLD/2005 as respostas eram 1 / 0, em que 1 corresponde a SIM e 0, a NÃO.

- Condições de produção - Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno - Formulação das propostas - Avaliação dos textos produzidos	- Condições de produção - Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno - Formulação das propostas - Avaliação do aprendizado
O trabalho com a compreensão e a produção de textos orais - Tipologia - Formulação das propostas - Avaliação dos textos produzidos	O trabalho com a compreensão e a produção de textos orais - Contribuição para o desenvolvimento da linguagem oral pelo aluno - Formulação das propostas - Avaliação do aprendizado
O trabalho sobre os conhecimentos lingüísticos - Conteúdos - Atividades	O trabalho sobre os conhecimentos lingüísticos - Enfoque teórico-metodológico - Conteúdos - Atividades - Avaliação do aprendizado
O manual do professor	O manual do professor
Aspectos editoriais - Aspectos gráfico-editoriais <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parte textual</li> <li>• Parte pós-textual</li> </ul> - Aspectos visuais <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legibilidade gráfica</li> <li>• Qualidade visual</li> <li>• Ilustrações</li> </ul>	Aspectos gráfico-editoriais - Funcionalidade e correção - Imagens
Síntese dos critérios eliminatórios: correção e articulação dos conceitos e informações básicas	Síntese dos critérios eliminatórios - Correção e articulação dos conceitos e informações básicas - Coerência e pertinência didático-metodológicos - Construção da cidadania
Coerência e pertinência didático-metodológicas - Construção da cidadania	

Na ficha do PNLD/2002 são 146 itens objetivos e cinco dissertativos, além de espaços para exemplificações e comentários ao final de cada subitem. Já na ficha do PNLD/2005 são 128 itens objetivos e um dissertativo, com espaços para observações no final de cada subitem.

No PNLD/2008 a ficha sofreu alterações mais significativas. A ficha está estruturada em três grandes blocos, o que a deixou mais enxuta: são 110 itens totalmente objetivos, com resposta SIM / NÃO. A ficha está com a seguinte estrutura<sup>10</sup>:

<sup>10</sup> A ficha completa do PNLD/2008 está no Anexo I desta dissertação.

<b>PNLD/2008</b>
<b>1. CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES</b> 1.1. Leitura de textos escritos 1.1.1. Coletânea 1.1.2. Conhecimentos e capacidades que concorrem para a leitura de textos escritos 1.2. Produção de textos escritos 1.3. Compreensão e produção de textos orais 1.4. Conhecimentos lingüísticos 1.5. Contribuição para uma ética plural e democrática
<b>2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA</b> 2.1. Manual do Professor 2.2. Proposta pedagógica efetivada no Livro do Aluno 2.3. Atividades 2.4. Avaliação
<b>3. PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL</b>

A ficha de avaliação correspondente ao PNLD/2008 reflete a preocupação da equipe de pareceristas com a prática sociointeracional e com a representatividade dos usos reais da língua no livro didático, inclusive com as variedades lingüísticas e gêneros e/ou tipos de textos que podem, ainda, não fazer parte do repertório do aluno, mas que são amplamente utilizados socialmente. Percebemos isso nos itens seguintes, por exemplo:

3. Os gêneros textuais selecionados estão associados a esferas de uso socialmente relevantes (jornalística, científica, literária etc.), do ponto de vista do jovem do ensino fundamental?

As atividades de leitura

14. colaboram para a formação do leitor em diversos tipos de letramento (literário, midiático, digital, jurídico)?

16. situam a prática de leitura em seu universo de uso social?

A abordagem do texto literário

33. contempla a singularidade (discursiva, lingüística, cultural) do texto selecionado?

Quanto ao trabalho com a gramática e a metalinguagem:

57. Há prescrição de regras a serem seguidas em determinadas instâncias socialmente privilegiadas de uso da língua?

A proposta pedagógica presente no Livro do Aluno

92. orienta para o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem?

Pela primeira vez foram introduzidos na ficha de avaliação do PNLD/2008 critérios específicos sobre a abordagem do texto literário proposta pelo livro. Como exemplo, citamos as seguintes questões:

A abordagem do texto literário

- 29. colabora para a formação do aluno como leitor literário?
- 30. respeita as convenções e os modos de ler constitutivos do jogo literário?
- 31. situa o texto em relação à obra de que faz parte?
- 32. estimula o aluno a conhecer a obra a que o texto selecionado remete ou a outras obras a ele relacionadas?
- 33. contempla a singularidade (discursiva, lingüística, cultural) do texto selecionado?
- 34. leva em conta a organização particular do texto e a sua relevância para a apreensão dos sentidos possíveis?
- 35. aproxima adequadamente o aluno do padrão lingüístico do texto, quando necessário?

Há um grupo de questões específicas sobre a variação lingüística. No entanto, o tema perpassa toda a ficha de avaliação, dando importância não só ao reconhecimento das variedades, mas também ao trabalho com as funções sociais de cada uma delas, contribuindo para a não propagação do preconceito lingüístico. Seguem alguns exemplos dessas questões:

Os temas dos textos da coletânea

- 6. contemplam a diversidade de contexto cultural (regional, urbano, rural etc.)?

As propostas de produção textual

- 41. exploram a adequação entre essas condições de produção e os níveis de linguagem compatíveis?
- 46. apresentam, discutem e orientam o uso dos aspectos relativos à variedade lingüística pertinente?

O trabalho com a linguagem oral

- 50. evita o preconceito com relação às variedades orais, nas exposições conceituais e no encaminhamento de atividades (falares regionais, dialetos correspondentes às diferentes faixas etárias, registros informais)?

Quanto ao trabalho com a variação lingüística

- 60. A variação lingüística é vista como constitutiva da natureza das línguas humanas?
- 61. As noções de “certo” e “errado” são relativizadas, tomando-se como referência um padrão de linguagem sócio-historicamente constituído?
- 62. As formas lingüísticas estudadas correspondem à realidade do português brasileiro contemporâneo, falado e escrito?
- 63. A coleção vai além das variantes prosódicas (‘sotaque’) e lexicais (‘aipim’, ‘mandioca’, ‘macaxeira’)?

O trabalho com textos, tanto na produção escrita e oral quanto na leitura/audição, deve sempre estar pautado na relação de interlocução. Dessa forma, a coleção deve considerar e definir adequadamente as condições de produção desses

textos. A escrita é vista como um processo, que deve ser trabalhado e valorizado pelo livro didático: o aluno deve ser estimulado a ler e analisar o próprio texto e reescrevê-lo de acordo com as adequações que forem necessárias. É o que vemos nas questões a seguir:

As atividades de leitura

15. encaram a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/ texto/ autor?

As propostas de produção textual

37. trabalham a escrita como processo?

39. definem – ou levam os alunos a definir – adequadamente condições de produção (objetivo, destinatário, contexto de circulação, suporte)?

42. contemplam os diferentes procedimentos envolvidos na escrita (planejamento, escrita, avaliação/revisão, reescrita)?

Os objetivos também devem ser considerados nas atividades propostas para leitura:

As atividades de leitura

18. definem objetivos para a leitura proposta (ler para se divertir, ler para aprender alguma coisa, ler para conhecer determinada época ou região, etc, etc, etc.)?

A relação que o livro didático de Língua Portuguesa estabelece entre as modalidades falada e escrita da língua, também é objeto de avaliação.

Quanto à relação fala/ escrita:

64. Abordam-se as diferenças e semelhanças entre fala e escrita?

65. Evita-se a supervalorização da escrita e a desvalorização da linguagem falada (evita-se tratar a linguagem falada como o lugar do erro)?

O uso da língua padrão – mais corretamente, norma-padrão – nos gêneros textuais, tanto escritos quanto orais, deve estar limitado aos contextos em que seu uso é adequado e socialmente requerido.

O trabalho com a linguagem oral

54. explora os traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral?

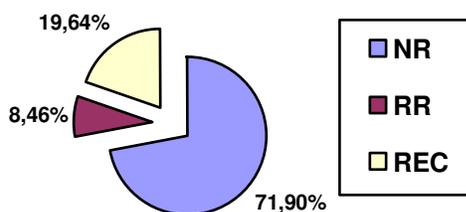
A divulgação da ficha de avaliação no Guia de Livros Didáticos é fundamental para que o professor conheça os critérios que pautaram a avaliação dos livros que constam do Guia e tenha um valioso suporte para realizar sua própria avaliação pedagógica de livros didáticos.

### 2.3.3 O Guia de Livros Didáticos

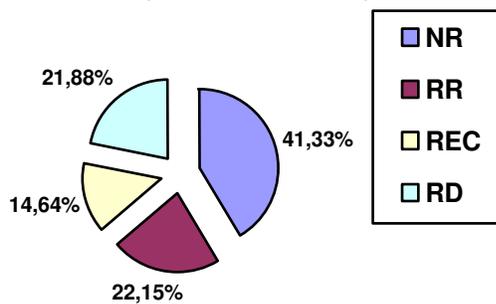
Como produto de cada avaliação, o MEC publica o *Guia de Livros Didáticos* um instrumento de subsídio ao professor para escolha do livro didático. O Guia traz as resenhas das coleções aprovadas no processo de avaliação pedagógica e que, por isso, são indicadas para uso. Com a leitura das resenhas, o professor é capaz de identificar qual a coleção que melhor convém à metodologia e proposta pedagógica da escola.

Os professores das escolas públicas brasileiras só podem escolher para uso coleções que constem do Guia. No entanto, nos dois primeiros PNLD, os de 1997 e 1998, os professores receberam, ao lado do Guia, um catálogo com a relação de todos os livros que não foram excluídos pela avaliação. Assim, os professores puderam escolher livros não-recomendados, categoria que comportou a maioria das escolhas nestes dois anos.

**Gráfico 8**  
Escolha dos professores por menção – PNLD/97  
(BRASIL, 2002: 20)

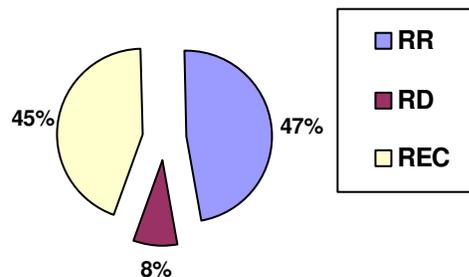


**Gráfico 9**  
Escolha dos professores por menção – PNLD/98  
(BRASIL, 2002: 21)



A partir de 1999, a lista com os títulos não-recomendados deixou de acompanhar o Guia, ou seja, os professores só puderam escolher coleções recomendadas para uso, fossem elas recomendadas com ressalvas, com distinção ou simplesmente recomendadas. Com a não-divulgação dos títulos não-recomendados, a escolha dos professores recaiu, majoritariamente, sobre os recomendados com ressalvas.

**Gráfico 10**  
Escolha dos professores por menção – PNLD/99  
(BRASIL, 2002: 21)



Esses gráficos explicitam a deficiência da formação dos professores, que encontravam dificuldades em utilizar os livros recomendados e os recomendados com distinção, seja pela falta de familiarização com esses livros de maior qualidade, seja pela própria incompreensão da proposta metodológica desses materiais. Esses livros mais inovadores davam ao docente uma autonomia de trabalho com a qual ele não estava, e ainda não está, habituado. Os professores tendem a preferir livros didáticos que sejam mais programáticos, com os conteúdos e exercícios de aplicação bem organizados, poupando o trabalho do professor de preparar as aulas.

Essa prevalência das escolhas sobre os livros menos qualificados também decorre do próprio processo do PNLD: as escolhas devem ser feitas em um curtíssimo prazo, muitos professores não têm condições de examinar o próprio livro didático, as escolas não costumam proporcionar as discussões necessárias entre os professores no momento da escolha, não há uma orientação do MEC que auxilie a realização de escolhas melhor fundamentadas, dentre outros problemas. Todos esses fatores contribuíram para que as escolhas convergissem para os livros menos indicados.

Até o PNLD/2000-2001, inclusive, era possível fazer uma escolha por série, ou seja, era possível escolher livros de diferentes coleções para cada série. A partir

do PNLD/2002 a escolha passou a ser por coleção, na intenção de se manter uma unidade teórico-metodológica e seqüencial dos conteúdos estudados.

Também a partir do PNLD/2002, a fim de facilitar a visualização da menção, foi adotado o símbolo ★ (estrela) para ilustrar a menção recebida. Assim

★★★ Recomendados com distinção

★★ Recomendados

★ Recomendados com ressalvas

A partir do PNLD/2005, as categorias classificatórias se restringiram a obras aprovadas (AP) ou excluídas (EX), sendo que só as resenhas das primeiras constam do Guia.

As Tabelas 2 e 3 nos mostram a distribuição dos livros de todas as disciplinas por menção nos PNLD.

**TABELA 2**

Quantitativo de livros e coleções nos PNLD (em números)<sup>1</sup>

PNLD/	Séries a que se destina	Livros inscritos	REC		RR	Não REC e EX
			RD	REC		
1997	1ª a 4ª	466	63		42	361
1998	1ª a 4ª	454	19	47	101	287
1999	5ª a 8ª	438	6	61	151	220
2000-01	1ª a 4ª	569	35	76	210	248
		<b>Coleções inscritas</b>				
2002	5ª a 8ª	104	4	18	43	39
2004	1ª a 4ª	260	12	60	112	76
			<b>Aprovadas</b>		<b>Excluídas</b>	
2005	5ª a 8ª	129	92		37	
2007	1ª a 4ª	303	240		63	
2008	5ª a 8ª	144	91		53	

<sup>1</sup>Fonte: Portal [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br); acessado em 13/05/06

RD= Recomendadas com Distinção

REC= Recomendadas

RR= Recomendadas com Ressalvas

Não REC= Não Recomendadas

**TABELA 3**  
Quantitativo de livros e coleções nos PNLD (em porcentagem)

	Séries a que se destina	Livros inscritos	REC		RR	Não REC e Excluídas
<b>PNLD/ 1997</b>	1ª a 4ª	466	13,52%		9,01%	77,47%
			RD	REC	RR	Não REC e Excluídas
<b>PNLD/ 1998</b>	1ª a 4ª	454	4,18%	10,35%	22,25%	63,22%
<b>PNLD/ 1999</b>	5ª a 8ª	438	1,37%	13,93%	34,47%	50,23%
<b>PNLD/ 2000-01</b>	1ª a 4ª	569	6,15%	13,36%	36,91%	43,58%
		Coleções inscritas				
<b>PNLD/ 2002</b>	5ª a 8ª	104	3,85%	17,31%	41,35%	37,50%
<b>PNLD/ 2004</b>	1ª a 4ª	260	4,62%	23,08%	43,08%	29,23%
			Aprovadas		Excluídas	
<b>PNLD/ 2005</b>	5ª a 8ª	129	71,32%		28,68%	
<b>PNLD/ 2007</b>	1ª a 4ª	303	79,21%		20,79%	
<b>PNLD/ 2008</b>	5ª a 8ª	144	63,19%		36,81%	

RD= Recomendadas com Distinção

REC= Recomendadas

RR= Recomendadas com Ressalvas

Não REC= Não Recomendadas

Em relação aos livros de Língua Portuguesa, percebemos também um aumento do número de coleções inscritas e uma diminuição dos livros excluídos no processo de análise. Isso demonstra que, com o início da avaliação pedagógica no âmbito do PNLD, os autores e as editoras passaram a ter uma preocupação maior com o conteúdo pedagógico dos livros didáticos, que têm tido uma sensível melhora em sua qualidade. É o que mostra a Tabela 4:

**TABELA 4**  
Quantitativo de livros e coleções de Língua Portuguesa no PNLD<sup>11</sup>

	Séries a que se destina	Livros inscritos	REC		RR	Não REC e Excluídas
			RD	REC	RR	Não REC e Excluídas
<b>PNLD/1997</b>	1ª a 4ª	188	10		19	159
<b>PNLD/1998</b>	1ª a 4ª	115	8	9	33	65
<b>PNLD/1999</b>	5ª a 8ª	122	2	26	49	45
<b>PNLD/2000-01</b>	1ª a 4ª	157	10	14	48	85
<b>PNLD/2002</b>	5ª a 8ª	148	--	36	52	60
<b>PNLD/2004</b>	1ª a 4ª	170	20	40	56	54
			Aprovadas		Excluídas	
<b>PNLD/2005</b>	5ª a 8ª	144	112		32	
<b>PNLD/2007</b>	1ª a 4ª	172	148		24	
<b>PNLD/2008</b>	5ª a 8ª	136	96		40	

RD= Recomendadas com Distinção

REC= Recomendadas

RR= Recomendadas com Ressalvas

Não REC= Não Recomendadas

A avaliação pedagógica do PNLD vem contribuindo para uma melhora qualitativa dos livros didáticos. O PNLD tem sido uma referência para a produção desse material por autores e editores, uma orientação para os professores quanto aos materiais disponíveis e tem criado possibilidades de renovação das práticas de ensino escolares.

O PNLD também vem se firmando, ao longo dos anos, como fonte de pesquisa acadêmica. Em pesquisa realizada por Batista e Rojo (*in* Costa Val e Marcuschi, 2005: 13-45) na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 09/01/2004, foram identificados 1.927 trabalhos relativos ao livro didático produzidos entre 1975 e 2003. Para obterem esse número, os pesquisadores selecionaram apenas os trabalhos que:

<sup>11</sup> Dados retirados do LDP-Perfil, em <http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Perfil>, acessado em 23/04/07.

- (a) apresentassem a expressão “livro didático/escolar” no título e/ou nas palavras-chave;
  - (b) estivessem caracterizadas como produção ou divulgação de pesquisa e não como produção de material didático;
  - (c) se apresentassem mais completas, sobretudo no que diz respeito a autor, título e, preferencialmente, indicassem área/subárea de pesquisa.
- (Costa Val e Marcuschi, 2005: 17)

Esses trabalhos foram classificados em seis grandes grupos: *instrumentos e relatórios de pesquisa*, como projetos de investigação e relatórios de comunicação de resultados (7%); *teses e dissertações* (8%); *documentos públicos*, produzidos no âmbito de políticas de Estado, como pareceres, laudos e relatórios (8%); *publicações científicas*, como artigos de periódicos, livros e capítulos de livros, trabalhos em anais de congressos etc. (20%); *comunicações*, como resumos em anais de congressos ou participações em eventos com pôsteres, painéis, conferências, mesas redondas etc. (44%) e *outros* (13%).

Há, ainda, pólos acadêmicos dedicados explicitamente a pesquisas com o PNLD e o livro didático. Dentre eles, destacamos o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale – [www.fae.ufmg.br/Ceale](http://www.fae.ufmg.br/Ceale)), criado em 1990, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este centro tem participado ativamente do processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos nas diversas edições do PNLD, e tem se dedicado à pesquisa sobre esse tema, publicando, entre outros, diversos livros na Coleção Linguagem e Educação, pela Editora Autêntica.

Entre os vários pesquisadores do tema, destacamos alguns que têm participado ativamente do processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos, no âmbito do PNLD:

1) *Egon de Oliveira Rangel*

Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem participado do PNLD desde o início. Nas edições de 1997, 1998, 1999 e 2000/01, Rangel foi coordenador da área de Língua Portuguesa. Na edição mais recente, o PNLD/2008, ele é membro da Comissão Técnica, conforme a Portaria Ministerial nº1598/2006. Também foi coordenador nacional do PNLEM/ 2004 e das duas edições do PNLD-Dicionários, em 2004 e 2006.

Escreveu vários artigos, entre eles “Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado” (*in* Dionísio e Paiva, 2001), bem como textos de publicação institucional do MEC, como o texto *É hora da escolha!!!* do caderno de

Apresentação do Guia 2007 e o volume *Dicionários em sala de aula*, do kit Por uma Política de Formação de Leitores (BRASIL, MEC/SEB, 2006), em parceria com Marcos Bagno.

2) *Roxane Helena Rodrigues Rojo*

Professora da Universidade Estadual de Campinas, Rojo tem uma participação importante no processo avaliativo do PNLD. Foi leitora crítica no PNLD/2000-01 e membro da Comissão Técnica nas edições de 2002 (Portaria Ministerial nº 81/2000), de 2004 (Portaria Ministerial nº 513/2001), de 2005 (Portaria Ministerial nº 816/2003) e de 2007 (Portaria Ministerial nº 3.503/2004).

É também uma pesquisadora ativa sobre o livro didático e seus usos em sala de aula – é líder do grupo de pesquisa do CNPq *Livro didático de Língua Portuguesa: produção, perfil e circulação – LDP-Propersfil*, na Unicamp (<http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Propersfil/Menu33.html>).

Dentre suas importantes publicações, entre organizações, traduções e outros, citamos *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (2004); *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita* (2003) e *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs* (2001).

3) *Maria da Graça Ferreira da Costa Val*

Professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais e atual vice-diretora do Ceale/FaE/UFMG, Costa Val participou como coordenadora adjunta no PNLD/2002 e como coordenadora de área nas edições de 2004, 2007 e 2008.

Entre suas várias e relevantes publicações sobre o livro didático, citamos *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania* (2005), organizado em parceria com Elizabeth Marcuschi.

4) *Antônio Augusto Gomes Batista*

Professor da Universidade Federal de Minas Gerais, Batista foi diretor do Ceale de 2003 a 2007, além de coordenar a área de Língua Portuguesa nos PNLD de 2000-01, 2002, 2004 e 2005.

Tem várias publicações sobre o livro didático, dentre elas *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita* (2003), que organizou em parceria com Rojo. Dentre vários textos de publicação institucional do MEC, destacamos o importantíssimo *Recomendações para um Política Pública de Livros Didáticos* (BRASIL, MEC/SEB, 2002).

#### 5) Elizabeth Marcuschi

Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Beth Marcuschi vem participando ativamente do processo de avaliação do PNLD. Em 2002 atuou como coordenadora adjunta da área de Língua Portuguesa e em 2005 e 2008 como coordenadora regional.

É pesquisadora nas áreas de livro didático, educação em língua materna e formação de professores, junto ao Ceale, ao LDP-Perperfil e ao grupo *Didática da Língua Portuguesa*, do CNPq/UFPE. É líder do grupo de pesquisa *Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional*, também do CNPq/UFPE.

Dentre suas publicações, destacamos “Os destinos da avaliação no manual do professor” (in Dionísio e Bezerra, 2001) e o livro já citado *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania* (2005), organizado em parceria com Costa Val.

### **2.4 O PNLD como uma Política Lingüística Implícita – Alguns pontos**

Por ter um caráter também distributivista, emprestando no mínimo cinco livros a cada um dos mais de 33 milhões de alunos da educação pública brasileira – a maioria não teria condições de comprar sequer um – o PNLD tem tido aceitabilidade em diversos sistemas escolares e é visto positivamente por várias comunidades escolares. Essa aceitação possibilita que as posturas assumidas no PNLD sejam amplamente difundidas.

Alguns pontos fazem com que o PNLD possa ser declarado como uma política lingüística implícita.

O primeiro deles diz respeito ao *status* político do Ministério da Educação, que faz com que, mesmo não sendo um programa obrigatório, o PNLD adquira uma *formalidade normativa*, sendo visto como, praticamente, uma política de Estado. Esse poder político induz as pessoas a pré-julgarem os conteúdos dos livros didáticos avaliados e distribuídos pelo MEC como sendo verdade absoluta, sem que haja, por parte da maioria dos professores e dos profissionais envolvidos em educação, uma análise crítica desses livros e até do programa. Assim passamos

pelas etapas de aceitação e avaliação positiva, ainda que deliberada, por parte dos beneficiados.

Os editais de todas as edições do PNLD pressupõem o livro didático em seu formato mais cristalizado e difundido, não dando a oportunidade para produções mais inovadoras. Ao contrário, o PNLD corrobora para que o livro didático seja o *material majoritário* em sala de aula, não abrindo espaço para o uso de outros materiais.

Além disso, o programa é contrário a todo e qualquer tipo de preconceito, incluindo o lingüístico. Dessa forma, livros didáticos que valorizem e trabalhem efetivamente com a variação e a heterogeneidade lingüísticas são bem vistos. Nesse sentido, o PNLD é taxativo ao assumir a concepção de adequação lingüística, tanto na modalidade oral quanto na escrita, não admitindo a concepção de certo/errado. Ele prevê a *norma culta* – substituída, no PNLD/2008, por *normas urbanas de prestígio* –, como mais uma possibilidade de uso da língua, limitada aos contextos em que seu uso é socialmente requerido.

Não podemos ignorar que, como quase a totalidade dos autores dos livros didáticos tem sua formação nos grandes centros urbanos, especialmente nos estados de São Paulo, Paraná e Minas Gerais, são as variedades desses centros que são amplamente divulgadas como o padrão da língua portuguesa aos alunos e professores.

Passaremos para uma breve apresentação de algumas leis e documentos governamentais, e o que eles dizem a respeito da Língua Portuguesa, e também de teorias da lingüística e das ciências sociais, apresentando suas concepções de ensino e aprendizagem de língua materna.

### 3 – Políticas lingüísticas e políticas da Lingüística

Algumas leis e documentos governamentais têm fundamentado a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, desde o início do processo de análise pedagógica a partir de 1996.

Além deles, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, muitas das atuais pesquisas em lingüística e educação têm orientado as práticas escolares e o processo de análise qualitativa dos livros didáticos.

Neste capítulo, faremos uma breve apresentação dessas leis<sup>12</sup>, documentos e concepções teóricas, destacando as questões relativas ao ensino da Língua Portuguesa.

#### 3.1 Constituição Federal

A Constituição Federal é a lei maior do Brasil. Nenhuma outra lei, decreto ou programa governamental pode infringi-la. Em seu Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, ela estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família.

O artigo 208, inciso I, estabelece que é dever do Estado garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito. Atualmente, é a única etapa da Educação Básica com esse *status*.

O artigo 205 diz que a educação deve visar “*ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. Isso implica em um ensino contextualizado, estritamente vinculado a situações reais de uso dos conhecimentos e aos contextos sociais de interação.

Considerando o que está no artigo 13, que estabelece a língua portuguesa como idioma oficial da República Federativa do Brasil, o artigo 210 diz:

---

<sup>12</sup> Conforme consta do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (p. 41), as diretrizes norteadoras da educação fundamental estão contidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Conforme já dissemos no primeiro capítulo, a Constituição Federal ignora as várias línguas alóctones presentes no Brasil, línguas maternas de mais de um milhão de brasileiros.

A preocupação em fixar conteúdos mínimos é uma tentativa de garantir o acesso a determinados conhecimentos e bens culturais a toda a população, de forma igualitária.

Interessante observarmos que a Constituição se manifesta em relação aos materiais didáticos, no artigo 208, inciso VII:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº14/96)

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O PNLD é um dos programas suplementares de material didático-escolar que atende ao disposto neste inciso da Constituição, juntamente com o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e outros.

### **3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96**

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>13</sup>, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, disciplina a educação escolar, estabelecendo suas diretrizes e bases.

A LDB recupera e enfatiza o que é dito na Constituição Federal, como, por exemplo, em seu artigo 4º, em que reforça a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental.

Em consonância ao artigo 210 da Constituição, o artigo 26 da LDB diz:

---

<sup>13</sup> Publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

A LDB afirma, como a Constituição, que os currículos devem ter uma base comum nacional sem ignorar as diversidades regionais e sociais que cercam a escola. A língua portuguesa é objeto de ensino obrigatório para todos os alunos no território nacional.

A LDB valoriza a experiência extra-escolar dos alunos, propondo uma estreita relação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Isto é reflexo do fim maior da educação: pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No artigo 32, em seu parágrafo 3º, há o estabelecimento de que a língua portuguesa será a língua instrumental de ensino, sendo substituída, apenas, pelas línguas indígenas, quando for o caso:

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

### **3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram estabelecidas pelo Parecer 04/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 29 de janeiro de 1998, homologadas pelo Ministro da Educação em 27 de março de 1998, em resposta ao Processo nº 23001.000062/98-76. Elas se caracterizam como um conjunto de princípios, critérios e procedimentos que devem ser observados pelos sistemas de ensino, escolas e educadores no desenvolvimento de atividades educacionais, desde a organização e elaboração de planejamentos pedagógicos, até a execução e avaliação de resultados.

As Diretrizes citam e retomam, ao longo de todo o texto, a Constituição Federal e a LDB. Como essas duas últimas, as Diretrizes também objetivam a formação do indivíduo para exercício pleno da cidadania. A própria concepção de currículo é definida como *“uma forma de organizar princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a articulação entre áreas de conhecimentos e aspectos da vida cidadã”* (2001: 42). Esse foco na atuação social real do indivíduo norteia todos os documentos de educação mais recentes, inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais e os critérios de avaliação do PNLD, com uma articulação do ensino fundamental e da vida cidadã.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental são:

I – As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) os princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem comum;
- b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade do respeito à Ordem Democrática;
- c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade da diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

III – As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas da interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como conseqüência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, por meio de ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, dos professores e dos demais participantes do ambiente escolar, expressas por meio de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

IV – Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a Base Nacional Comum e a sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre o Ensino Fundamental com:

a) vida cidadã por meio da articulação entre vários de seus aspectos, tais como:

1. saúde;
2. sexualidade;
3. vida familiar e social;
4. meio ambiente;
5. trabalho;
6. ciência e tecnologia;
7. cultura
8. linguagens.

b) as áreas do conhecimento:

1. Língua Portuguesa
2. Língua materna (para populações indígenas e migrantes);
3. Matemática;
4. Ciências;
5. Geografia;
6. História;
7. Língua estrangeira;
8. Educação Artística;
9. Educação Física;
10. Educação Religiosa.

V – As escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com a comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre o Ensino Fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprender os conhecimentos e os valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos em processo, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI – As escolas utilizarão a Parte Diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a Base Nacional Comum propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades (arts. 12 e 13 da LDB).

VII – As escolas devem, por meio de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais Diretrizes, conforme o exposto na LDB, arts. 12 a 14.

Algumas dessas diretrizes merecem comentários.

No inciso II, as próprias Diretrizes explicam que reconhecer a identidade pessoal dos alunos é reconhecer suas diversidades de gênero, étnicas, etárias, regionais, socioeconômicas, culturais, físicas e emocionais.

O inciso III vincula a aprendizagem às interações entre os vários participantes do contexto escolar. Recorrendo a diversas áreas de pesquisa, como Psicologia, Antropologia, Sociologia, Lingüística etc., as Diretrizes consideram a relação entre conhecimentos, linguagem e afetos como constituinte do processo de ensino/aprendizagem.

Por meio de múltiplas interações entre professores/alunos, alunos/alunos, alunos/livros, vídeos, materiais didáticos e mídia, desenvolvem-se ações inter e intra-subjetivas que geram conhecimentos e valores transformadores e permanentes. (p. 41)

Destacamos, ainda, as áreas do conhecimento, descritas no inciso IV, letra b, que trazem, separadamente, as áreas de Língua Portuguesa e de Língua

materna, dando reconhecimento à existência das línguas autóctones e alóctones, quando reconhece as populações de migrantes.

### **3.4 Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, comumente denominados de PCNs, são um conjunto de publicações do Ministério da Educação que apresentam parâmetros para o currículo do ensino fundamental. Eles se embasaram nas leis e diretrizes analisadas anteriormente – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – e também em estudos e pesquisas nas mais diversas áreas de conhecimento.

Embora sejam parâmetros estritamente curriculares, os PCNs subsidiaram outras ações importantes do MEC, como elaboração de referenciais para a formação inicial e continuada de professores, avaliações nacionais de educação e análise de livros e de outros materiais didáticos.

Sob o rótulo PCN temos dois subconjuntos: 1) os PCNs do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – composto por 10 volumes: Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física, Apresentação dos Temas Transversais e Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual –; 2) os PCNs do terceiro e quarto ciclos – também composto por 10 volumes: Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Temas Transversais.

Eles foram escritos em duas etapas. Uma versão preliminar foi divulgada em maio de 1995, com o objetivo de promover um debate em nível nacional com especialistas, professores, instituições governamentais e não-governamentais e demais educadores. As críticas e sugestões apresentadas foram incorporadas aos documentos, fazendo com que, em agosto de 1996, a versão final dos PCNs fosse lançada.

Os PCNs foram elaborados:

(...) a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (Introdução, 1º e 2º ciclos, 1996: 13)

Apesar disso, eles não pretendem resolver todos os problemas relacionados à qualidade do ensino escolar brasileiro. Eles são taxativos ao afirmar que a busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada dos professores, no plano de carreira, com salários dignos, na qualidade e disponibilidade de livros e materiais didáticos etc.

Os PCNs foram um marco na educação brasileira no final do século XX, sendo uma verdadeira “*reforma curricular*”, conforme diz o Plano Nacional da Educação (2002: 42). Foram uma tentativa de concretizar as discussões em educação que vinham sendo feitas há mais de vinte anos por especialistas e pesquisadores.

Os autores e editoras mais preocupados com as discussões teóricas acadêmicas e com as propostas dos documentos governamentais, passaram a elaborar seus materiais considerando os objetivos para o ensino fundamental propostos pelos PCNs, que se tornou uma espécie de selo de qualidade estampado nas capas dos livros didáticos – “De acordo com os PCNs” ou algo semelhante.

### **3.4.1 *Objetivos dos PCNs***

Analisando o caderno *Introdução*, no texto destinado aos professores, assinado pelo então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, lemos que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (Introdução, 3º e 4º ciclos, 1998: 5)

O objetivo central dos PCNs é, portanto, capacitar os jovens educandos para o exercício pleno da cidadania, que inclui o respeito às diversidades, inclusive as lingüísticas. Inclui também o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados, através do ensino/aprendizagem dos conteúdos que o indivíduo não domine nem venha a ter um acesso espontâneo em sua realidade social. O respeito às diversidades está embasado no respeito às diferenças e não na valorização das desigualdades: *“As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, ao contrário, fator de seu enriquecimento”* (Introdução, 3º e 4º ciclos, 1998: 92).

Na perspectiva de formular orientações que sejam nacionais, ao mesmo tempo em que as diversidades sejam respeitadas e valorizadas, os PCNs dizem:

Se existem diferenças sociais e culturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.

O estabelecimento de parâmetros curriculares comuns para todo o país, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade, busca garantir o respeito à diversidade, que é marca cultural do país, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional. (Introdução, 3º e 4º ciclos, 1998: 50)

Para que os alunos se tornem cidadãos conscientes, o professor tem um papel fundamental. Os PCNs (Introdução, 3º e 4º ciclos, 1998: 38) dizem que *“Os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno”*. O papel mediador do professor é essencial, inclusive no uso dos livros didáticos. Mas não como um mediador autoritário, como único elo entre o aluno e o conhecimento, mas como conhecedor das várias possibilidades de ensino/aprendizagem e de uso dos conhecimentos adquiridos.

O artigo 32 da LDB, citado na página 41 da Introdução do 3º e 4º ciclos dos PCNs, diz que é objetivo do ensino fundamental a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

Com base nesse artigo, os PCNs, ao longo dos seus dez volumes, desenvolvem a máxima “aprender a aprender”, em detrimento de simples transmissão de conteúdos e acúmulo de informações. Valorizando a capacidade de utilização crítica dos conhecimentos, os PCNs não apresentam um currículo mínimo comum ou um conjunto de conteúdos obrigatórios de ensino.

Ainda no caderno Introdução do 3º e 4º ciclos, no que compete à área de Língua Portuguesa, os PCNs “*focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania*” (p. 58). Sintetizados em um quadro (p. 59), os objetivos a serem alcançados no ensino de língua materna são:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística<sup>14</sup>, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

Esses objetivos devem ser alcançados em situações significativas de interlocução e considerando o texto (oral ou escrito), em toda a sua diversidade de circulação social, como unidade básica de trabalho. Didaticamente, a área de Língua Portuguesa é vista subdividida em blocos, que são Língua oral, Língua escrita e Análise e reflexão sobre a língua.

### **3.4.2 Concepção de Ensino e de Aprendizagem**

Partindo da premissa de que “sem aprendizagem não há ensino”, os PCNs voltam o olhar para o aluno, para suas maneiras de aprender e de encarar os conteúdos. Assim, o conhecimento não é visto como exterior ao indivíduo, de forma a ser adquirido através de cópias do que já existe, nem como algo passível de ser construído independente da realidade social na qual o indivíduo está inserido. O

---

<sup>14</sup> Seria mais adequado aqui falar em *variação lingüística*, ou seja, que a língua é heterogênea, é passível de variações. Entendemos que *uma variedade lingüística* é um dos muitos “modos de falar” essa língua que varia. Assim temos a variedade lingüística do Rio de Janeiro, a variedade lingüística dos surfistas, a variedade lingüística das mulheres com mais de 50 anos que moram nos bairros nobres etc. As variedades lingüísticas são as concretizações do fenômeno abstrato da variação lingüística.

conhecimento é “*antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros*” (Introdução, 3º e 4º ciclos, 1998: 71).

Como construção histórica e social, a interação social é fundamental para a aprendizagem e a construção de conhecimentos, pois ela permite interpretações da realidade e construções de significados, a partir de novas possibilidades de ação.

Em termos teóricos, podemos dizer que os PCNs têm sua referência nos enfoques cognitivos. Em uma nota de rodapé, são explicitados os pressupostos teóricos:

Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar ‘enfoques cognitivos’, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a *teoria genética*, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a *teoria da atividade*, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimentos, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência. (Introdução, 3º e 4º ciclos, 1998: 71)

Esses pesquisadores nortearam a elaboração dos PCNs e influenciaram o PNLD, com suas concepções de ensino e aprendizagem focada no desenvolvimento sócio-histórico do indivíduo. Essas teorias ampliaram o olhar que estava exclusivamente sobre o indivíduo, passando a olhar também para o meio no qual ele está inserido. Assim, as relações interativas que o indivíduo estabelece com o meio social ao longo da vida, inclusive com os demais indivíduos, passam a ser identificadas como constituintes do processo de aprendizagem. Por isso o desenvolvimento sócio-histórico é também denominado de sociointeracionista.

### 3.5 Parâmetros Curriculares Nacionais para os 3º e 4º ciclos – Língua Portuguesa

Os PCNs de Língua Portuguesa, doravante PCNs LP, voltados para os dois últimos ciclos do ensino fundamental, ou seja, para as séries de 5ª a 8ª, foram lançados em 1998 com a finalidade de constituir-se como “*referência para as discussões curriculares da área (...) e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas*” (p.13).

Eles estão organizados em duas partes: a primeira apresenta a área de língua portuguesa e a proposta dos PCNs LP; a segunda comenta algumas questões que envolvem o ensino de língua materna, define objetivos e conteúdos, apresenta orientações didáticas, especifica relações existentes entre o ensino de língua portuguesa e as tecnologias (computador, CD-Rom, rádio, televisão, vídeo) e propõe critérios de avaliação. Em todo o texto dos PCNs LP há uma tentativa de incorporação das teorias lingüísticas ao ensino de língua.

No final da década de 1960, começaram algumas discussões sobre a necessidade de melhoria na qualidade da educação no Brasil, e o ensino de Língua Portuguesa ocupava o centro dessas discussões. Apesar de centrarem-se nas questões de leitura e escrita, essas discussões propunham mudanças, sobretudo, no modo de ensinar, deixando de fora questões importantes sobre os conteúdos.

A partir da década de 1980, com pesquisas independentes do normativismo e da filologia, novas discussões criticaram:

- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
  - o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
  - a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade as variedades não-padrão;
  - o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
  - a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.
- (PCNs LP, 1998: 18)

Com isso, as novas propostas de mudança na concepção de ensino de Língua Portuguesa passaram a considerar o *uso da língua* tanto como ponto de

partida quanto de chegada para as práticas escolares. As questões de leitura, escrita e reflexão sobre a língua, inclusive em sua estrutura, têm os seus objetivos redirecionados para a compreensão ativa, a interlocução efetiva e o uso de forma apropriada às diversas situações de comunicação.

Nessa nova perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa passa a ser orientado pelas concepções mais recentes da lingüística, que se fundamentam, entre outras, na *sociolingüística*, na *lingüística textual* e em teorias do desenvolvimento da aprendizagem humana, como o *sociointeracionismo*.

Com essas influências teóricas, os PCNs LP (p. 19-21) trazem vários conceitos novos, ainda que com os mesmos termos, que, aos poucos, começam a fazer parte do vocabulário dos professores de língua portuguesa e dos livros didáticos mais atualizados:

- *Letramento*: é entendido como o produto<sup>15</sup> da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.
- *Linguagem*: fundamentalmente, é uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.
- *Língua*: é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

---

<sup>15</sup> Pesquisas anteriores à publicação dos PCNs já entendiam o *letramento* como um *processo* de apropriação das práticas de leitura e escrita, ou seja, um processo de inserção do indivíduo nas práticas que envolvem a modalidade escrita, e não como um *produto*. Esse conceito é mais abrangente que alfabetização, entendida como decodificação das letras escritas em sons e vice-versa. Uma pessoa pode ser considerada alfabetizada porque “leu” uma frase, ainda que essa frase não seja em nada compreendida pelo “leitor”. Por isso Soares (1998: 24) afirma que “*um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita*”.

- *Discurso*: é interagir pela linguagem, ou seja, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.
- *Texto*: é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja a sua extensão; é uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência.
- *Gêneros*: são instrumentos de comunicação determinados social e historicamente, e que se constituem de formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura. São caracterizados por conteúdos temáticos, construções composicionais e estilos. Subdividem-se em gêneros orais e escritos, apesar dos gêneros orais influenciarem os escritos e vice-versa, fazendo com que todos os gêneros sejam, em alguma medida, híbridos. A escolha de um gênero é determinada “*pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor*”(Schneuwly, 2004: 25)
- *Avaliação*: é um conjunto de ações a serem desenvolvidas durante todo o processo educativo, e não em momentos específicos, exclusivamente separados para isso, com a finalidade de obter informações sobre o que, como e em que condições o aluno aprendeu. Deve possibilitar, também, uma reflexão do professor a respeito de sua própria prática educativa.

A partir do posicionamento das novas teorias de ensino de língua portuguesa, o *texto*, e não a frase, passa a ser a unidade básica de análise e reflexão sobre a linguagem e, como conseqüência, os *gêneros* são tidos como objetos de ensino.

Rojó e Cordeiro (*in* Schneuwly, 2004: 8), dizem que:

(...) o texto como objeto de ensino ou como material sobre o qual se desdobra um ensino procedimental (“processual”), em leitura e compreensão de textos e em produção de textos, afirma-se juntamente com o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna: de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados; preconiza-se, também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais: as atividades epilingüísticas<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> “A atividade epilingüística na escola pode ser definida como uma prática estimulada e consciente da linguagem, com variação dos recursos expressivos e formais como meio de obter novos efeitos de

As práticas escolares que envolvem o texto ainda estão passando por um período de adequação. O texto foi, durante os últimos trinta anos – e ainda é em muitos materiais didáticos, como veremos no próximo capítulo – um objeto de uso e não de ensino. Ele tem servido como “pretexto” não só para o ensino da gramática normativa, mas também da textual, na falsa crença de que “*quem sabe as regras sabe proceder*” (Rojo e Cordeiro, *in* Schneuwly, 2004: 9).

Uma grande quantidade de livros didáticos de língua portuguesa se limita a indicar qual será o gênero para determinada atividade, sem, contudo, desenvolver um trabalho consistente a partir desse conceito. Costa Val (*in* Rojo, 2003: 139) diz que esses livros didáticos não cuidam

dos objetivos ou funções sociais, do perfil dos destinatários mais usuais, das esferas de circulação e dos suportes, fatores que, segundo Bakhtin, são responsáveis pela padronização (ainda que relativa) das abordagens temáticas, da forma composicional e do estilo dos textos pertencentes a um mesmo gênero.

Há também a introdução de novos gêneros nas práticas escolares, como cartuns, charges, anúncios, tirinhas, histórias em quadrinhos, além dos textos orais, ignorados por décadas nas aulas de português. Dessa forma as abordagens mais recentes de ensino de língua consideram mais o texto em uso, com seus contextos de produção e leitura e suas significações, do que as estruturas formais que o compõem.

Os conhecimentos prévios do aluno sobre a língua, que ele já domina ao chegar à escola, também passam a ser considerados no ensino de língua materna, ao contrário da perspectiva teórica anterior que tinha o aluno como uma “tábua rasa”, que nada sabia. A competência lingüística<sup>17</sup>, a competência estilística<sup>18</sup> e a

---

*sentido; é um trabalho sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem.*” (Moura, 1992: 103 *in* Silva, 2004: 18)

<sup>17</sup> Entendida como a capacidade que o usuário da língua tem de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, reconhecidas por esse mesmo usuário como uma seqüência própria da língua em questão.

<sup>18</sup> Entendida como a capacidade do indivíduo escolher quais recursos expressivos se adequam mais a determinados contextos de comunicação.

competência comunicativa<sup>19</sup> passam a ser o ponto de partida para o ensino de novas competências que o aluno ainda não domine.

Nessa nova postura centrada no texto, a atividade metalingüística<sup>20</sup> deve ter como objetivo apoiar a discussão de reflexão sobre os aspectos lingüísticos. Os conteúdos a serem ensinados devem ser selecionados conforme as necessidades e possibilidades dos alunos e não por imposição de programas curriculares de livros didáticos ou de quem quer que seja.

Para cada um dos componentes de ensino de língua portuguesa, há uma orientação específica.

A **leitura de textos escritos** vai além da simples extração de informação e decodificação de letras e palavras. Ela abrange uma atividade que implica diferentes etapas, com diferentes estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, que garantem uma proficiência em leitura.

São listadas diferentes orientações didáticas para a formação de leitores, a fim de capacitá-los para diferentes tipos de leitura – leitura autônoma, leitura colaborativa, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada, leitura de escolha pessoal.

A **produção de textos** deve ser considerada nas modalidades oral e escrita. A produção de textos orais abrange o domínio de procedimentos de preparação prévia e capacidade de monitoramento simultâneo da fala. Para isso, a escola, especialmente o professor, deve oportunizar atividades que envolvam diferentes gêneros orais, como discussões improvisadas ou planejadas, entrevistas, debates, exposições públicas, representações de textos teatrais, leitura expressiva ou recitação pública de textos etc.

Na produção de textos escritos, é importante destacar o entendimento da escrita como um *processo*. A partir disso, é fundamental trabalhar nos alunos os aspectos de revisão, autocorreção e reescrita do próprio texto, até reconhecê-lo como produto final. Os PCNs LP explicitam, no tópico “*A refacção na produção de*

---

<sup>19</sup> Entendida como a progressiva capacidade do indivíduo de adequar seu discurso à situação de comunicação, não apenas nos aspectos lingüísticos, inclusive os pragmáticos, mas também nos aspectos sociais.

<sup>20</sup> Por atividade metalingüística se entende aquela que se relaciona à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos (PCNs LP, 1998: 28). “A atividade metalingüística na escola é caracterizada como a atividade em que se procura falar sobre a própria língua, descrevê-la em quadro nocional intuitivo ou teórico, seja pela teoria da gramática tradicional, seja pelos pressupostos teóricos contemporâneos da ciência da linguagem” (Moura, 1992: 103 in Silva, 2004: 18).

*textos*” (1998: 77), que, através da mediação do professor, “os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (*rasurar, substituir, desprezar*)”. São essas práticas que possibilitam ao aluno apropriar-se, progressivamente, das habilidades de autocorreção.

A **linguagem oral** é colocada pelos PCNs LP como objeto de ensino. Isso não significa ensinar o aluno a falar, mas, sim, a desenvolver o domínio dos gêneros que se apóiam tradicionalmente nessa modalidade da língua, quer como suporte para a aprendizagem escolar, quer como participação efetiva na sociedade, como exposição, entrevista, debate, palestra etc. A dicotomia *fala X escrita* tem sido superada também na Lingüística e nos próprios livros didáticos. A escrita deixa de ser vista como superior à fala ou sua fiel representação. Em contrapartida a fala passa a ser reconhecida como importante instrumento de interação social e, por isso, considerada um objeto de ensino/aprendizagem. Essas duas modalidades de produção textual – oral e escrita – são vistas como complementares, em que uma exerce grande influência sobre a outra.

A **análise lingüística** não deve ser entendida como uma nova denominação para o tradicional ensino de gramática, mas como referência às práticas de reflexão sobre a língua em uso. Segundo Silva (2004: 8) “*A proposta de ensino de gramática explicitada nos PCNs é caracterizada pela legitimação do texto e do gênero textual como unidade e objeto de ensino, respectivamente*”. Por terem essa proposta, os PCNs LP ampliam o escopo do ensino de gramática a fim de abranger, além dos aspectos estruturais da língua, os conteúdos relacionados à pragmática e à semântica, diretamente ligados à produção discursiva de textos, propondo uma real análise lingüística. O ensino de gramática deve ter como objetivo instrumentalizar o aluno para a produção textual. Silva (2004: 15) diz que “os *elementos gramaticais contribuem para compor a semântica do texto*”, e chega a dizer que “*o texto é a gramática em funcionamento*”.

Sem se omitir quanto às questões gramaticais propriamente ditas, os PCNs LP orientam que os conteúdos sejam selecionados de acordo com a necessidade dos alunos em trabalhar determinados gêneros textuais. Uma vez que cada gênero possui sua regularidade lingüística, organizada de acordo com sua condição de produção específica, cabe ao professor selecionar os conteúdos em função do texto, e não ensinar todos e querer adequá-los, forçosamente, ao texto em questão.

Segundo Dolz *et alii* (2004: 116), “(...) é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua”. Aqui, os autores se referem ao que tem sido tratado no Brasil como atividades *epilingüísticas*.

Assim, os PCNs LP propõem, no âmbito da análise lingüística, que o aluno:

seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (PCNs LP, 1998: 52)

Não se trata, portanto, de tentar responder a máxima “Ensinar ou não ensinar gramática?”, mas sim de ter claramente “*o que, para que e como ensiná-la*”, questões levantadas pelos próprios PCNs LP (1998: 28). E as respostas a estas perguntas estão nos próprios PCNs LP (1998: 29; Silva, 2004: 31-32):

O quê?

“A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).”

Para quê?

“O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.”

Como?

“O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte de reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes”.

(todos os grifos de Silva, 2004: 31-32)

Como pudemos perceber, os PCNs LP refutam o trabalho meramente prescritivista e reprodutivo das concepções das gramáticas escolares tradicionais, assim como refutam o trabalho sistemático, preso à organização inflexível e rigorosa

dos conteúdos. Ao contrário, eles privilegiam uma abordagem assistemática, em que os conteúdos são selecionados segundo as necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção textual.

Para Silva (2004: 14), o ensino de gramática nos PCNs LP é de uma gramática descritiva – porque não é normativa, prescritiva – funcional, já que “*está fundamentada no funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua*”. A gramática de cunho descritivo-funcional deve ser ensinada em função do desenvolvimento da capacidade de produção e de compreensão de textos escritos ou falados.

Além dessa concepção, os PCNs LP também vêem o ensino de gramática numa perspectiva da gramática *internalizada*, que corresponde ao conjunto de regras que o falante domina, muito antes de iniciar seus estudos formais, utilizadas nas situações de interação comunicativa espontânea. Percebemos isso quando os PCNs LP tomam “*a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem*” (PCNs LP, 1998: 27), num trabalho de valorização dos conhecimentos prévios e extra-escolares dos indivíduos. No âmbito dessas duas concepções de gramática, o que se propõe é que os alunos sejam orientados a construir os conceitos gramaticais e não a reproduzi-los sem qualquer reflexão crítica.

Em uma tentativa de resumir o posicionamento dos PCNs LP, Silva (2004: 37) afirma que:

o enfoque gramatical assumido implicitamente no corpo do texto do documento corresponde a uma abordagem textual-discursiva dos usos lingüísticos – um percurso da gramática internalizada, passando pela gramática reflexiva, até alcançar a gramática explícita sem interesse normativo. Ademais são sugeridas abordagens em que seja trabalhada a funcionalidade dos elementos lingüísticos de acordo com os usos que lhes são feitos.

A *variação lingüística* é, em diversos momentos, colocada nos PCNs LP como parte integrante de todas as línguas e com implicações nas práticas pedagógicas. Faz parte dos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental “*conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico; reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana (...)*” (p. 33). Com isso, os PCNs se livram da dicotomia certo/errado e

passam a encarar a adequação de determinadas variedades a determinados contextos. Contudo, os PCNs são claros quanto ao espaço privilegiado no ensino da modalidade escrita da língua e das variedades urbanas de prestígio. Isso porque, considerando os conhecimentos prévios dos alunos acerca da língua que já falam ao chegar à escola, cabe aos professores ensinar o que eles não dominam, a fim de ampliar sua competência lingüística, estilística e comunicativa.

Os PCNs LP, e os PCNs como um todo, geraram um processo de mudança nos livros didáticos que ainda está em curso. Percebemos que alguns livros didáticos utilizam concepções teóricas distintas, às vezes até contraditórias, como conseqüência de uma tentativa de se adequar às novas teorias e práticas de ensino de língua portuguesa, sem, contudo, abandonarem por completo as práticas e teorias antigas e tradicionais. É claro que os PCNs LP não esgotam toda a complexidade da Língua Portuguesa e de seu ensino. Mas, sem dúvida, são uma iniciativa e um ponto de partida para futuras discussões sobre a qualidade do ensino de língua materna no Brasil.

### **3.6 Sociointeracionismo**

O Sociointeracionismo, Interacionismo Social ou, ainda, Interacionismo Sociodidático, é uma corrente de pensamento das ciências humano-sociais que se constituiu no início do século XX, graças às obras de Bühler (1927), Claparède (1905), Dewey (1910), Durkheim (1922), Mead (1934), e Vygotsky (1934/1997). Essa corrente considera que entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, lingüísticos, etc., se instauram e se desenvolvem, de um lado, as relações de interdependência e, do outro lado, os processos evolutivos e históricos, pelos quais essas diferentes dimensões foram co-construídas. De modo geral, o sociointeracionismo considera que o ser humano é resultado da sua interação com o meio em que vive, e é dessa interação que provém a sua constituição e o seu desenvolvimento como indivíduo. As relações firmadas entre o indivíduo e o meio em que ele se encontra são mediadas por instrumentos específicos, socialmente elaborados, decorrentes das experiências das gerações precedentes:

(...) 2) desde o nascimento, o jovem humano é mergulhado em um mundo de pré-construtos sócio-históricos: formas de atividade, coletivas, obras e fatos culturais, produções semióticas que emergem de uma língua natural dada, etc.; 3) desde o nascimento, ainda, o ambiente humano empreende caminhadas deliberadas de formação, que visam integrar o jovem humano nessas redes de pré-construtos, ou que guiam sua apropriação destes últimos; 4) no quadro desse processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva assim como signos e estruturas de linguagem que a mediatizam; 5) essa interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades do pensamento consciente. Nessa perspectiva, é, então, a integração de elementos semióticos e sociais que é constitutiva do pensamento propriamente humano.  
(Bronckart, ReVEL, 2006)

Os gêneros possibilitam a comunicação. Bakhtin (2000) afirma que se tivéssemos que criar pela primeira vez os gêneros em cada ato de fala, a comunicação seria impossível. O processo de apropriação dos gêneros utilizados na sociedade é importante para possibilitar a comunicação dos indivíduos. Essa apropriação é facilitada e ampliada através do ensino formal, da mediação do professor e, também, de bons materiais didáticos.

Podemos sistematizar alguns princípios do sociointeracionismo para a prática pedagógica:

1) toda aprendizagem resulta de interações sociais. Isso significa que o aluno precisa se relacionar com outras pessoas, tanto com seus pares, para desenvolver o que já sabe fazer sozinho, quanto com pessoas mais experientes, para aprender a realizar coisas que ainda não domina. Nesse último caso, essas pessoas assumem a função de mediadoras;

2) a escola é o lugar privilegiado – historicamente definido – de aprendizagem, e o professor tem papel central na trajetória dos alunos na ampliação/transformação de seus modos de funcionamento mental (conhecimentos sistematizados);

3) toda aprendizagem se apóia em conhecimentos (significados/conceitos, procedimentos, habilidades) já desenvolvidos, que precisam ser trazidos à tona para apoiar os novos. Nesse sentido, é importante, para o desenvolvimento do aluno, o professor considerar os conhecimentos que o aluno tem ao ingressar na escola, inclusive seu conhecimento da língua, usada fluentemente;

4) toda aprendizagem precisa envolver um conhecimento tal como ele existe na sociedade e na cultura – com suas funções e usos sociais. Por isso os programas governamentais mais recentes, especialmente os PCNs e o PNLD,

valorizam o trabalho com os usos reais da língua, em contextos de uso os mais semelhantes possíveis com os contextos sociais estabelecidos.

Uma vez que o ensino formal se dá na escola, entendemos que o gênero não é, de fato, igual ao uso social real, uma vez que foi adaptado para o contexto de ensino/aprendizagem. Schneuwly explica que:

Quando você aprende um gênero durante as aulas, ele sai da situação social e se transforma num gênero escolar. Uma entrevista feita nessa situação não é a mesma coisa que uma realizada por um profissional. Para nós não há problema nisso, porque acreditamos que a escola é uma instituição social onde as pessoas aprendem. Então, é absolutamente necessário que faça adaptações. (...) porque parece ruim haver diferença entre a vida real e a escola. É claro que não deve haver uma grande diferença. Mas alguma, sim. Na escola há uma situação social real para a aprendizagem. Lá pode-se correr riscos e cometer erros. Um jornal serve para informar as pessoas. Se você o leva para a sala de aula, ele não está lá mais para esse fim, mas para ser aprendido. Queiramos ou não, não é mais o mesmo contexto social. (Nova Escola, ed. 157, nov/2002)<sup>21</sup>

Esses gêneros são o que Schneuwly e Dolz (2004: 77) chamam de *gêneros escolares-guia*, ou seja, são produtos culturais da escola elaborados com a função de desenvolver e avaliar as capacidades de escrita dos alunos, numa dinâmica mais de ensino-aprendizagem que de uso efetivamente; e

5) toda aprendizagem implica um planejamento das ações pelo mediador, articulando:

1. os objetivos;
2. os conteúdos (conceitos, procedimentos e habilidades);
3. o conhecimento real e proximal dos alunos, interesses e necessidades;
4. procedimentos metodológicos (as intervenções de ensino e avaliação).

O livro didático também tem a função de mediar o processo de ensino/aprendizagem. Por isso a ficha de avaliação do PNLD/2008 avalia se o livro fornece o planejamento para a produção textual ou subsídios para que o aluno faça o seu próprio planejamento:

39. definem – ou levam os alunos a definir – adequadamente condições de produção (objetivo, destinatário, contexto de circulação, suporte)?  
(Guia 2008: 38)

---

<sup>21</sup> [http://novaescola.abril.com.br/ed/157\\_nov02/html/fala\\_mestre.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/157_nov02/html/fala_mestre.htm), acessado em 22 de novembro de 2006.

“*Quem fala, para quem fala, o que fala, onde fala e quando fala*” (Travaglia, 2001 [1995]: 23 *in* Silva, 2004: 17) são fatores determinantes para as escolhas discursivas. Tanto para produzir quanto para compreender um texto, seja ele oral ou escrito, é necessário compreender o contexto de produção.

É fundamental saber quem é o destinatário, ainda que hipoteticamente, pois ele é parte constitutiva do enunciado. Costa Val (*in* Rojo, 2003: 125), recuperando Bakhtin (1992: 321-326), diz que “*é sob a influência do destinatário e de sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita*”. A grande maioria dos textos escritos, por exemplo, produzidos nas escolas – a clássica redação, que é a produção textual de uso restrito escolar, usada, normalmente, como instrumento de avaliação – já pressupõe o professor como único destinatário e leitor e, por isso, não explicita o destinatário de forma clara.

O sociointeracionismo não é uma corrente “psicológica” ou “sociológica” ou “lingüística”, mas uma corrente das ciências humanas. No entanto, a linguagem ocupa ali um papel central:

Mas, de uma maneira que é apenas aparentemente contraditória com o que precede, o interacionismo sociodiscursivo considera que a problemática da linguagem é absolutamente central ou decisiva para essa mesma ciência do humano (...) as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas.  
(Bronckart, ReVEL, 2006)

Assim, segundo Bronckart, o ensino de língua passa a ser orientado pela concepção sociointeracionista, uma vez que a própria língua está em constante interação com os sistemas sociais, psicológicos e discursivos.

Em relação à língua e à linguagem, as pesquisas sociointeracionistas atuais têm se voltado para a organização e o funcionamento dos textos/discursos, que passam a ser a unidade mínima para análise e reflexão – em contraposição com a análise da frase. Dos pesquisadores atuais, podemos citar Bronckart (1985, 1993, 1995, 1996), Adam (1999, 1992, 1999), Dolz (1987, 1994, 1996) e Schneuwly (1988, 1991, 1994, 1995) que se inspiraram, declaradamente, em Vygotsky (1934/1997, 1999), Volochinov (1929/1977) e Bakhtin (1953/1979; 1992 em português).

Segundo Bronckart (ReVEL, 2006), “*nosso questionamento central (...) é o papel que a linguagem desempenha, e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos*”. Essas práticas de linguagem foram organizadas sob a forma de textos e/ou discursos. E a conceituação de *texto*, para Bronckart, abrange todas as produções de linguagem situadas, que são construídas mobilizando-se os recursos lexicais e sintáticos de uma língua natural e considerando-se os modelos de organização textual disponíveis nessa mesma língua. Toda produção verbal situada é um texto e todo texto é uma unidade comunicativa. Dessa forma, os textos são vistos sempre em seu caráter interacional, não havendo diferenciação se foram produzidos na modalidade oral ou escrita.

Os textos são agrupados em *gêneros*, que são as formas mais ou menos convencionais, tipos relativamente estáveis, que os textos assumem em determinados contextos. E nesse ponto, Bakhtin (2000: 291) teve grande influência, pois para ele “*A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve*”, ou seja, há uma diversidade das produções linguageiras decorrentes da diversidade das atividades humanas.

Há uma classificação dos gêneros em primários e secundários. Essa classificação proposta inicialmente por Bakhtin (1953/1979), foi retomada por Bronckart (1993, *in* Schneuwly 2004: 30). Nessa classificação, gêneros primários são aqueles produzidos em contextos de produção verbal espontânea, estabelecendo uma relação ‘imediate’ com as situações nas quais são produzidos; os gêneros secundários são produzidos em contextos de produção mais complexos, que privilegiam a modalidade escrita, estabelecendo uma relação ‘mediata’ com a situação de produção. Bronckart (*ibidem*) diz que “*Enquanto os discursos primários seriam assim ‘estruturados pela ação’, os discursos secundários (narração, discurso teórico etc.) (...) seriam ‘estruturados na ação’*”. É importante destacarmos que os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários.

Os textos orais e escritos são considerados como unidades comunicativas de nível superior, que se efetivam nas e pelas operações de linguagem. Nessa perspectiva, o essencial no ensino de língua é ensinar a ler e a produzir textos, inclusive nas aulas de análise lingüística. Assim os alunos adquirem, principalmente, capacidades gerais de comunicação.

### 3.7 Concepções de Língua

É importante não ignorarmos que as concepções de língua são fundamentais para direcionar as práticas de ensino escolares. As diversas teorias lingüísticas têm influenciado, em diferentes graus, o ensino de língua nas escolas, como reflexo de uma tentativa de lingüistas e professores de superar a dicotomia existente entre teoria e uso real.

Marcuschi (2000) indica cinco noções/concepções de língua relevantes que foram se estabelecendo, sem, necessariamente, se sobreporem, ao longo da história da Lingüística no século XX:

#### *(1) Língua como fator de identidade nacional*

A idéia de vincular a língua à nação se iniciou, no Brasil, com o Diretório dos Índios, em 1757, que estabeleceu a Língua Portuguesa como a única língua de ensino da então colônia. Nessa época, a Filologia comandava o estudo da língua, e seus preceitos, copiados do ideal greco-latino, diziam que a língua formava o quadro da identidade nacional, uma vez que atuava como depositário da cultura nacional. Essa cultura se manifestava na Literatura, que era tida como o padrão de língua a ser imitado. Para Humboldt, na língua estariam o patrimônio e a pátria de um povo, inclusive sua visão de mundo. Essa concepção perdura, de certa forma, até hoje nas visões mais conservadoras que só admitem o ensino da norma-padrão inspirada na literatura de prestígio.

Do final do século XIX até meados da década de 1940, inexistiam, no Brasil, manuais ou gramáticas pedagógicas tais como as que temos hoje. Nas últimas décadas do século XIX, havia as disciplinas *Gramática*, *Retórica* e *Poética*, que posteriormente viriam a se unir na disciplina única de *Português* ou *Língua Portuguesa*.

#### *(2) Língua como sistema de regras*

Nos anos 1920, houve um deslocamento da visão da cultura para o sistema estrutural da língua, embora essa mudança só tenha chegado à escola nos anos 1950. A filologia foi lentamente substituída pelo estruturalismo lingüístico, enquanto

os estudos sincrônicos vão se sobrepondo aos diacrônicos. É divulgada uma língua como sistema de regras, que poderia ser estudada em si mesma, já que tinha uma estabilidade interna determinada, uma estrutura e uma imanência. O estruturalismo fez análises fonológicas, morfológicas e sintáticas, ignorando os aspectos semânticos, pragmáticos, sociais, discursivos e cognitivos, que só foram incorporados nos anos seguintes. Segundo Marcuschi (2000: 4) “*Dos anos 1910 aos anos 1950 predominavam os estudos no plano descritivo e explicativo das formas (...) sem a percepção dos atores e usuários da língua. Era o ensino de uma língua descarnada e que parecia agir por si só*”.

### (3) Língua como fenômeno social

Na década de 1960, a noção de *variação lingüística* é retomada e reconceitualizada em novas bases e, como consequência indireta desse desdobramento teórico, surge uma nova perspectiva para o ensino de língua. Com o nascimento da Sociolingüística, que afirma que a variação lingüística é um reflexo da variação social, a escola começa a trabalhar com as variedades como fatos normais em uma língua. Isso implicou em um combate a todo tipo de preconceito lingüístico e na valorização das variedades desprestigiadas. Mas esse trabalho com as variedades lingüísticas ainda está, aos poucos, ganhando espaço nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas.

### (4) Língua como forma de ação

Também nos anos 1960, John Austin apresentou a *Teoria dos Atos de Fala* para mostrar a língua como uma forma de ação. “*É a visão da língua como fenômeno não apenas envolvido na situação social e reproduzindo em certo sentido a variação social em suas formas, mas é a visão da língua em funcionamento diretamente ligada a contextos situacionais e não apenas sociais e cognitivos*”, conforme sintetiza Marcuschi (2000: 6). No entanto, essa abordagem da pragmática não foi imediatamente assimilada para o ensino de língua, já que ela teve uma origem complexa no seio da Filosofia Analítica da Linguagem e desenvolvia uma perspectiva muito formal, desvinculada das situações sociais cotidianas.

(5) *Língua como atividade sociointerativa*

A partir da década de 1960, em oposição aos estudos estruturais da língua que predominavam até então, a postura teórica em relação aos estudos lingüísticos passa a valorizar a língua em contextos de uso naturais e reais, em atividades cotidianas autênticas de produção de textos, sejam eles orais ou escritos, conforme vimos acima no tópico Sociointeracionismo. A unidade lingüística deixa de ser a frase e passa a ser o texto. Surge a Lingüística Textual, que teve grande aceitação e aplicabilidade no ensino de línguas. O foco dessa nova abordagem se dá na produção ou na compreensão do texto, redirecionando drasticamente a análise gramatical que vinha sendo realizada:

Definindo o texto como evento e observando-o como processo e não como produto, a LT (Lingüística Textual) passou a incorporar domínios cada vez mais amplos, tendo que dar conta da integração de aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos no funcionamento da língua. Novos estudos são desenvolvidos e uma enorme renovação dos materiais didáticos passa a acontecer com base nesses desenvolvimentos recentes.  
(Marcuschi, 2000: 7)

A Análise da Conversação, do início dos anos 1970, também vem adquirindo um papel importante e crescente no ensino, pois ela vê a oralidade não apenas como parte da vida dos indivíduos e do uso que eles fazem da língua, mas como objeto e objetivo do ensino formalizado. Os livros didáticos têm mostrado uma preocupação maior com a oralidade, por meio de propostas de trabalho com a linguagem oral em sala de aula.

A Etnometodologia, a Etnografia da Fala e a Antropologia Lingüística, juntamente com a Análise da Conversação, da denominada Sociolingüística Interacional, têm apresentado questões relevantes à metodologia educacional, pois analisam as trocas comunicativas. Nessas disciplinas “*a questão da inserção social da língua na sua relação com as atividades cotidianas nas interações verbais é ponto central de análise*” (Marcuschi, 2000: 8).

Em relação ao ensino de português no Brasil, Magda Soares (1998, *in* Marcuschi, 2000: 4) identifica três momentos com concepções de língua diferentes (grifos da autora):

1) de meados do século XIX até os anos 1950-70, em que predominou a noção de **língua como sistema**: aqui o estudo se dava no reconhecimento das normas e regras da língua e dos bons escritores;

2) o segundo momento foi o dos anos 1960 ao final dos anos 80 com as novas condições sócio-políticas que conduziram até mesmo à mudança do nome da disciplina para **Comunicação e Expressão**, nas quatro primeiras séries e **Comunicação em Língua Portuguesa**, da 5ª a 8ª séries do primeiro grau e, **Língua Portuguesa e Literatura Brasileira**, no segundo grau. Nesse período a língua era vista como **instrumento de comunicação** e todo o aparato teórico foi o da teoria da comunicação, que tomou conta do ensino de língua com suas noções de **emissor-codificador** e **receptor-decodificador**. O saber a respeito da língua não era o centro do ensino, mas sim a compreensão e o estudo dos códigos comunicacionais;

3) o terceiro momento se inicia no final dos anos 1980 e perdura até hoje, com a influência das novas teorias lingüísticas tais como a Lingüística de Texto, Análise da Conversação, Sociolingüística, Psicolingüística etc. Volta a disciplina de **Língua Portuguesa** ou simplesmente **Português**. Surge aqui o predomínio do estudo da unidade textual, dos processos de produção e compreensão textual e **a língua sendo vista como uma atividade sociocognitiva**.

Todas essas abordagens exemplificam que a Lingüística hoje, no início do século XXI, está com ênfase na análise da língua em contextos situacionais autênticos, nos usos manifestados tanto na oralidade quanto na escrita, transpondo uma dicotomia tradicional: fala X escrita. Além disso, a escrita passa a ser vista como um processo e uma modalidade de produção discursiva complementar e interativa em relação à fala, e não mais como uma simples representação desta última.

Toda essa compreensão da língua como uma atividade interativa tem influenciado os estudos lingüísticos e o ensino escolar. Todas essas perspectivas integram de maneira significativa as questões pragmáticas, sociais, cognitivas e lingüísticas.

O ensino de língua, atualmente, não pode ser visto desvinculado da sociedade, das relações sociais que o indivíduo estabelece com o meio e com outros indivíduos, por meio de textos/discursos. Soares (1994: 78) afirma:

Um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de

apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade lingüística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e lingüísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo<sup>22</sup> não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade.

Essas novas concepções de língua, de aprendizagem e de desenvolvimento humano têm influenciado os programas educacionais mais recentes do governo. O PNLD, por exemplo, reforça essas novas concepções e possibilita, por meio da influência e direcionamento das produções editoriais dos livros didáticos, novas práticas pedagógicas nas salas de aula de todo o Brasil.

Em certo sentido, o que se observa é que a visão mais dinâmica e interativa da língua e a consideração de sua inserção em contextos sociais relevantes e de suas diversas formas de representação e manifestação tem trazido uma extraordinária renovação nas práticas de ensino. Isto vai se refletir na própria política de ensino de língua (...). (Marcuschi, 2000: 9)

### **3.8 O PNLD como uma Política Lingüística Implícita – Mais alguns pontos**

Além dos pontos levantados ao final do capítulo anterior, após a análise dessas leis e documentos, especialmente dos PCNs, e da *Teoria Sociointeracionista de Desenvolvimento Humano*, podemos levantar mais alguns pontos que caracterizam o PNLD como uma política lingüística implícita.

Tendo como unidade básica de ensino os gêneros e tipos textuais, em ambas as modalidades oral e escrita, considerando como fundamentais as esferas sociais de circulação e os contextos de produção desses textos, *o PNLD assume uma posição sociointeracionista*. São os usos reais da língua que devem nortear o ensino do português.

---

<sup>22</sup> *Bidialetalismo*, segundo a própria Magda Soares (1994: 80), designa a situação lingüística em que o mesmo falante utiliza dois dialetos sociais diferentes, segundo o contexto. São variedades funcionais que o falante utiliza para adequar sua linguagem à situação de uso em questão.

Isso é explicitamente comprovado pela Ficha de Avaliação que orienta a avaliação dos livros didáticos de português, especialmente a ficha do PNLD/2008, como vimos no Capítulo 2 dessa dissertação. Nela constam termos que refletem a opção sociointeracionista, centrada nas situações comunicativas de interação social, como: "coletânea multimodal", "gênero/tipo textual", "letramento", "processos inferenciais", "textos multissemióticos", "escrita como processo", "condições de produção", "intertextualidade", "variação lingüística" etc.

Com isso, o PNLD não é favorável a um *ensino prescritivista, essencialmente metalingüístico*, exclusivamente transmissivo, com mera memorização de conceitos e atividades descontextualizadas e distantes da realidade de uso.

Em relação ao trabalho com a variação lingüística, há orientações específicas no próprio edital do PNLD/ 2008 (p. 56). O livro didático deve:

- *valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade lingüísticas, introduzindo a norma culta* relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral, *sem no entanto silenciarem-se ou menosprezarem-se as variedades*, quer dialetais, quer regionais, quer sociais, quer estilísticas;

Ainda nos *Objetivos gerais do ensino de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental*, é dito que:

- considerar os papéis assumidos pelos participantes numa dada situação (ouvintes, leitores) e ajustar seu texto (oral ou escrito) à variedade lingüística adequada;

- não discriminar lingüisticamente os usuários das variedades não-valorizadas (formas populares e regionais; formas adotadas por classes, regiões ou grupos socialmente dominados).  
(Edital PNLD/2008: 52)

Portanto, afirmar que existem variedades no português do Brasil, e que uma não é mais certa ou mais errada que a outra, é uma determinação legal, explicitada no edital do programa, para a elaboração dos livros didáticos. Os livros didáticos que não trabalhem com as variedades lingüísticas, seja na seleção de seu material textual ou até mesmo no trabalho de análise lingüística, além de não estarem de acordo com as pesquisas mais recentes da Lingüística, vão de encontro ao edital do programa, sendo passíveis de exclusão.

É claro que, enquanto programa de governo, o PNLD não assume explicitamente sua posição. De acordo com os critérios de exclusão dos editais, as

coleções não podem ser excluídas por adotarem uma postura mais tradicional. Quando isso acontece, as coleções, muitas vezes, ou são excluídas por apresentarem preconceitos lingüísticos – quando julgam “erradas” as variedades lingüísticas desprestigiadas – ou recebem uma baixa classificação por não trabalharem com a variação e a heterogeneidade lingüísticas, com a linguagem oral, com a produção textual como um processo etc. Mesmo a partir do PNLD/2005, em que as coleções passaram a ser classificadas apenas como aprovadas ou excluídas, por meio de uma leitura atenta das resenhas constantes do Guia, é possível ver que as mais tradicionais, embora aprovadas, são consideradas deficientes em vários aspectos que o PNLD julga relevantes.

Dessa forma, o PNLD pode ser considerado uma política lingüística implícita, pois privilegia coleções de postura sociointeracionista. E são essas coleções sociointeracionistas que são distribuídas para a maioria das escolas públicas brasileiras.

Mostraremos, no próximo capítulo, como essas teorias têm sido colocadas nos livros didáticos inscritos no PNLD – Língua Portuguesa e como elas são consideradas no processo de avaliação.