

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

RICARDO SOUZA NETTO

**A APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD PELO
PROFESSOR DE PORTUGUÊS**

**Belo Horizonte
2021**

RICARDO SOUZA NETTO

**A APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD PELO
PROFESSOR DE PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino do Português

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2021

Ficha Catalográfica

N476a Netto, Ricardo Souza.
A apropriação do livro didático do PNLD pelo professor de português
[manuscrito] / Ricardo Souza Netto. – 2021.
94 f., enc.: il., tabs, grafs (color)
Orientadora: Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Ensino do Português.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 74-77.
Anexos: f. 78-85
Apêndices: f. 86-94

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 3. Linguística aplicada – Teses. 4. Professores de português – Formação – Teses. I. Guimarães, Daniela Mara Lima Oliveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

A APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD PELO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

RICARDO SOUZA NETTO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 23 de julho de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães - Orientadora
UFMG

Prof(a). Ivanete Bernardino Soares
UFOP

Prof(a). Aderlande Pereira Ferraz
UFMG

Belo Horizonte, 23 de julho de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Aderlande Pereira Ferraz, Professor do Magistério Superior**, em 23/07/2021, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Mara Lima Oliveira Guimaraes, Professora do Magistério Superior**, em 01/08/2021, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivanete Bernardino Soares, Usuário Externo**, em 05/08/2021, às 14:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site



https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0826977** e o código CRC **D7B578A0**.

Dedico este trabalho a Soraya e a Sofia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador, nosso Deus, acima de todas as pessoas, pelas bênçãos e oportunidades.

A minha esposa e filha pelo apoio permanente.

À professora Daniela, por aceitar ser minha orientadora, pelas sugestões e correções, pelo carinho e pela firmeza.

Aos amigos, orientandos da professora Daniela, pela colaboração em nosso grupo.

Aos professores participantes, anônimos colaboradores do trabalho de campo que deu suporte a essa pesquisa, pela riqueza das respostas e dos comentários espontâneos.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz e Profa. Dra. Ivanete Bernardino Soares pelas valiosas contribuições.

A todos que, em trabalho caseiro, envidaram o máximo de esforços para atenderem minhas solicitações de documentos e assinaturas.

Agora tudo indica que o livro, nessa forma tradicional, encaminha-se para o seu fim.

Walter Benjamin - 1926

RESUMO

Esta pesquisa teve origem em uma sondagem realizada com alunos de licenciatura dos estágios supervisionados de análise e prática da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Os resultados e as percepções próprias obtidas durante esses estágios sinalizaram certo distanciamento de professores de escolas públicas de Belo Horizonte em relação à utilização na sala de aula do livro didático de Português (LDP) adotado. Dessa observação, originou-se a convicção da necessidade de investigar o LDP para compreender a materialidade desse fenômeno e suas circunstâncias. Assim, o presente trabalho pretende mapear a utilização do LDP, para responder à questão fundamental: Como o livro didático é apropriado pelos professores das escolas públicas do Ensino Fundamental II e Médio de Belo Horizonte? Desta forma, partiu-se para a realização de uma investigação documental e bibliográfica para compreender a evolução do livro didático no País e as concepções que deram origem ao LDP atual. A fundamentação teórica está baseada: na classificação de Choppin (2020c p. 21), que estabelece o livro didático como “o livro que serve para ensinar”; e na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem utilizada na orientação dos currículos, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e na elaboração dos LDP, em decorrência dos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O levantamento de resultados comparativos de alunos brasileiro em “leitura” no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) apontou a possibilidade de verificar outra possibilidade teórica, o que foi feito por meio de sucinta análise de extratos do currículo inglês. Metodologicamente, foi realizada, ainda, uma pesquisa de campo com “survey” utilizando como instrumento um questionário estruturado não identificado que foi respondido on-line por uma amostra de 42 professores de Português, do Ensino Fundamental II e Médio, de escolas públicas de Belo Horizonte. Os dados obtidos, analisados e interpretados quantitativa e qualitativamente, confirmaram a utilização parcial do LDP pelos professores causada principalmente por razões decorrentes da estrutura e do conteúdo do LDP, e ainda por aspectos relacionados à própria formação dos professores, às características dos alunos e à perspectiva enunciativo-discursiva que orienta a elaboração dos LDP e da BNCC. Além dessas conclusões, foi verificada também a conveniência da realização de novos estudos – para aprofundar e detalhar os achados deste trabalho – que poderão contribuir para a melhor compreensão do cenário do ensino da Língua Portuguesa no País.

Palavras-chave: livro didático de Português, escola pública, professor de Português.

ABSTRACT

This research originated from a survey carried out with undergraduate students from the supervised internships of analysis and practice at the Faculty of Languages of the Federal University of Minas Gerais (FALE/UFMG). The results and self-perceptions obtained during these internships signaled a certain distancing of public school teachers in Belo Horizonte in relation to the use of the adopted Portuguese textbook (LDP) in the classroom. This observation gave rise to the conviction of the need to investigate the LDP in order to understand the materiality of this phenomenon and its circumstances. Thus, the present work intends to map the use of the LDP, to answer the fundamental question: How is the textbook appropriated by public school teachers of Elementary (6th to 9th grade) and High School in Belo Horizonte? In this way, a documental and bibliographic investigation was carried out to understand the evolution of the textbook in the country and the conceptions that gave rise to the current LDP. The theoretical foundation is based on: Choppin's (2020c p. 21) classification, which establishes the textbook as “the book that serves to teach”; and in the enunciative-discursive perspective of the language used in the orientation of the curricula, through the Common National Curriculum Base (BNCC), and in the elaboration of the LDP, as a result of the National Textbook Program (PNLD) notices. The survey of comparative results of Brazilian students in “reading” in the International Student Assessment Program (PISA) pointed to the possibility of verifying another theoretical possibility, which was done through a succinct analysis of extracts from the English curriculum. Methodologically, a field survey was also carried out with a survey, using an unidentified structured questionnaire as instrument that was answered online by a sample of 42 Portuguese teachers, from Elementary School (6th to 9th grade) and High School, from public schools in Belo Horizonte. The data obtained, analyzed and interpreted quantitatively and qualitatively, confirmed the partial use of the LDP by teachers, caused mainly by reasons arising from the structure and content of the LDP, and also by aspects related to the teachers' own training, the characteristics of the students and the perspective enunciative-discursive that guides the elaboration of the LDP and the BNCC. In addition to these conclusions, it was also verified the convenience of carrying out further studies – to deepen and detail the findings of this work – which may contribute to a better understanding of the scenario of Portuguese Language teaching in the country.

Keywords: Portuguese school textbook, public school, Portuguese teacher

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 –Evolução das proficiências médias dos estudantes em língua portuguesa – 1995/2019.....	34
Gráfico 2 – IDEB Total - Anos finais do ensino fundamental - Brasil 2005-2019.....	34
Figura 1 Extrato do resultado dos alunos brasileiros comparados aos do Chile em Leitura no PISA.....	36
Figura 2 – Extrato do resultado dos alunos brasileiros comparados aos do México em Leitura no PISA.....	36
Figura 3 – Extrato do resultado dos alunos brasileiros comparados aos da Turquia em Leitura no PISA.....	36
Figura 4 – Extrato do resultado dos alunos brasileiros comparados aos de Portugal em Leitura no PISA.....	37
Figura 5 – Extrato do resultado dos alunos brasileiros comparados aos do Reino Unido em Leitura no PISA.....	37
Figura 6 – Extrato do resultado dos alunos brasileiros por faixas, comparados ao Mundo, em Leitura no PISA.....	37
Figura 7 – Extrato do resultado dos alunos brasileiros, com tendência de estabilidade em Leitura no PISA.....	38
Quadro 1 – Extrato de conteúdo para o “Year 2”	51
Quadro 2 – Extrato de conteúdo para o “Year 3”	51
Figura 8 – Faixa etária dos participantes.....	56
Figura 9 – Formação dos participantes.....	56
Figura 10 – Pós-graduação dos participantes.....	57
Figura 11 – Local de conclusão da graduação dos participantes.....	57
Figura 12 – Tempo de exercício do magistério dos participantes.....	58

Figura 13 – Ano/série para que cada participante lecionou em 2019/2020.....	58
Gráfico 3 – Situações vivenciadas em sala de aula pelos participantes.....	60
Quadro 3 – Percentual de Não por gênero.....	68

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Dados estatísticos do PNLD 2020.....	32
Tabela 2 – Dados estatísticos do PNLD 2014 – 2020.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF 88	Constituição Federal de 1988
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EF 1	Ensino Fundamental 1
EF 2	Ensino Fundamental 2
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GCSE	Certificado Geral do Ensino Secundário (Reino Unido)
HMC	Conferência de Diretores e Diretoras (de escolas) (Reino Unido)
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDP	livro didático de Português
LDB	Lei das Diretrizes Básicas
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	O LIVRO DIDÁTICO: DO SURGIMENTO A COADJUVANTE DO PROFESSOR.....	21
2.1	O livro didático.....	21
2.2	O livro didático de Português	25
2.3	O livro didático e o currículo	28
2.4	O livro didático do PNLD	30
2.4.1	O custo do livro didático do PNLD.....	31
3	O DESEMPENHO DOS ALUNOS.....	33
4	PERSPECTIVA TEÓRICA	39
4.1	Teorias linguísticas	39
4.2	A teoria sociointeracionista	39
4.3	A teoria sociolinguística	44
4.4	Algumas ideias de Morin.....	44
4.5	Outra possibilidade – A orientação curricular no Reino Unido.....	47

4.5.1	O currículo de Inglês.....	48
4.5.2	Os apêndices do currículo de Inglês.....	50
4.5.3	Considerações parciais.....	52
5	METODOLOGIA	53
5.1	Procedimentos de pesquisa.....	53
6	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	55
6.1	Perfil dos participantes.....	55
6.2	A apropriação do livro didático.....	59
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS	74
	ANEXO A – VISÃO GERAL DA ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE INGLÊS APLICÁVEL À INGLATERRA, NO REINO UNIDO.....	78
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	81
	ANEXO C – QUADRO DE RESPOSTAS ESPONTÂNEAS AO FORMULÁRIO.	82
	APÊNDICE A – FORMULÁRIO SUBMETIDO AOS PARTICIPANTES.....	86

1. INTRODUÇÃO

Os livros didáticos adquiridos pelo Governo Federal e incluídos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) são disponibilizados de forma gratuita para os alunos das escolas públicas. Não obstante, algumas coleções de livros didáticos possuem uma versão comercial, adotada por escolas privadas. A inclusão de obras didáticas no PNLD compreende várias fases das quais se destacam: a concepção do conteúdo desejável, a orientação aos autores, a seleção, a aquisição e a distribuição às escolas públicas. Todo esse processo consome uma gama considerável de recursos públicos (FNDE, 2020).

Durante a graduação, em Letras Inglês e Letras Português, foi possível vivenciar de perto as disciplinas denominadas de “Análise da Prática e Estágio”, que são de realização obrigatória pelos alunos das licenciaturas. Por ocasião desses estágios, os licenciandos observam as condições de ensino e, normalmente, praticam a regência de classe em uma escola, preferencialmente pública, com o acompanhamento de um professor da disciplina na escola.

Durante o estágio a intervalos regulares, ou ao final, há a previsão da reunião dos alunos na faculdade para aulas nas quais se compartilham as experiências vividas. Foi possível verificar, nessas ocasiões, que muitos alunos descreviam as atividades desenvolvidas em sala de aula, deixando evidente uma utilização reduzida do livro didático por parte dos professores. Durante as apresentações dos relatórios de alunos-estagiários das disciplinas de Análise da Prática e Estágio, percebeu-se que a apropriação do livro didático pelo professor, em sala de aula, era, eventualmente, fragmentária, descontínua, não progressiva e, algumas vezes, inexistente. Os estagiários reportavam o uso de: esquemas, atividades com cópia de conteúdo do quadro-negro: xerox de imutáveis atividades escritas preparadas há tempos pelo professor e muitas atividades preponderantemente, para não dizer exclusivamente, lúdicas. Muitas delas, mais lúdicas do que didáticas. Foi possível também supor a existência de uma proporcionalidade inversa entre o tempo dos professores no exercício da docência e sua disposição em abandonar o material próprio, acumulado ao longo dos anos, em benefício de novas atividades, sejam elas preparadas por si mesmos, sejam elas propostas constantes dos livros didáticos adotados na escola ou de outras fontes.

De forma semelhante, ao descrever o planejamento de suas aulas, os alunos-estagiários, em número expressivo, relataram não terem balizado sua regência pelas atividades previstas para o assunto, no livro didático. Foi um fato recorrente, explicarem esse procedimento alegando

“praticarem um exercício de criatividade própria”; ou que “era uma forma de escapar à monotonia das aulas” que presenciaram o professor da escola ministrar, no início do estágio; ou porque acreditavam que o aprendizado do aluno seria melhor; ou, ainda, porque “queriam evitar ministrar uma aula essencialmente conteudista”. Alguns alunos informaram que basearam suas aulas em atividades encontradas na internet.

Essas evidências foram de tal forma interessantes, que surgiu a ideia da execução de uma pequena pesquisa de sondagem com aqueles colegas, graduandos da faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que se encontravam realizando o estágio. Os resultados desse levantamento empírico sinalizaram que aquela amostra de professores de escolas públicas em Belo Horizonte, que apoiavam os alunos em seus estágios, demonstrava, em índice expressivo, certo distanciamento em relação à utilização, na sala de aula, do livro didático adotado.

Esses levantamentos empíricos iniciais foram realizados sob a modalidade de enquetes “on-line” com os alunos dessas disciplinas, durante os anos de 2017 e 2018. Os resultados indicaram que, entre os alunos de Análise da Prática e Estágio de uma Língua Estrangeira Moderna, 1 e 2,¹ o índice de utilização fragmentária, ou de não utilização, do livro didático pelo professor da escola acompanhante do estágio superou 70%. O resultado entre os alunos de Análise da Prática e Estágio de Português, 1 e 2, foi diferente, entretanto o índice de pouca ou de nenhuma utilização do livro didático pelo professor orientador do estágio foi superior a 50% em ambos. Em face da maior relevância e da abrangência do ensino de Português no currículo das escolas públicas, o que se evidencia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), neste trabalho optou-se por tratar apenas da utilização do livro didático de Português (LDP).

Considerando uma situação hipotética ideal e levando em conta quem são os atores envolvidos na elaboração e seleção do livro didático, o que seria esperado? Os professores participam da escolha do livro pela escola. As universidades e faculdades participam do processo tanto na formação dos professores das escolas, como na atuação junto ao Ministério da Educação (MEC), na elaboração das diretrizes para os autores. Estes, por outro lado, detêm a experiência como professores nas escolas e nas universidades e devem seguir essas diretrizes, para que suas obras estejam habilitadas a serem selecionadas. Permeando todos esses passos, uma concepção

¹ O Estágio 1, no currículo de então da FALE, era realizado no Ensino Fundamental e o 2, no Ensino Médio.

do ensino e da aprendizagem, advinda da academia, quanto a métodos, práticas, conteúdos, currículos, etc perpassa e orienta todo o processo.

Tendo em conta tudo isso, como pode o produto final – o livro didático – ser, por vezes, pouco apropriado pelos professores das escolas públicas? Que motivos causam esse distanciamento do professor? Essas inquietações conduziram à percepção de que havia um problema e de que ele merecia ser investigado, afinal os fatos e fenômenos descritos anteriormente permitem supor uma tendência de pouca utilização do livro didático disponibilizado às escolas públicas pelo PNLD por parte dos professores. Confirmar essa tendência e aferir suas circunstâncias se incluem entre os propósitos desta pesquisa.

Com a finalidade de verificar estudos anteriores, foi realizada em agosto de 2018 uma busca pela expressão “livro didático de português” no banco de dados da biblioteca da UFMG, que resultou em 25 publicações, dentre teses e dissertações. No catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busca semelhante, resultou, na mesma data, em 95 publicações. Em sua maioria, como, por exemplo, em Santos (2015), são estudos analíticos sobre o livro didático, suas partes constitutivas e as atividades.

São estudos que utilizam o LDP para fazer uma “análise do conteúdo” e discutir a maneira com que algum objeto de interesse científico (oralidade, variação, discurso reportado, texto injuntivo, coesão, etc.) está sendo tratado pelos autores de livros didáticos. (BUNZEN, 2005, p. 558)

Foram identificadas pesquisas que se referem ao “uso”, ou “utilização”, do livro didático, com o objetivo de verificar o ponto de vista do aluno, como, por exemplo, em Souza (2014); e as que verificam a opinião do professor, com análise qualitativa e o uso de amostra mais reduzida, o que ocorre, por exemplo, em Aparício (1999) e em Cavalcanti (2015). Não foram identificados estudos recentes que se propusessem a obter o posicionamento dos professores em relação ao livro didático e as razões de sua pouca utilização em sala, por meio do uso de amostra quantitativamente mais significativa.

O objetivo geral deste trabalho é dimensionar qualitativa e quantitativamente o posicionamento em relação à utilização do LDP em sala de aula por parte de uma amostra de professores de escolas públicas em Belo Horizonte – MG, do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Uma questão fundamental é: Se o livro didático é, por vezes, pouco apropriado pelos professores das escolas públicas, por que isso acontece? Especificamente, pretende-se:

- ⇒ Descrever como a preparação/capacitação do professor afeta seu posicionamento em relação à utilização do LDP em sala de aula.
- ⇒ Examinar a influência das características do livro didático (concepção, tipo de atividades, atualização, etc.) nesse posicionamento.
- ⇒ Apontar a interferência das características dos adolescentes (estilo de vida, interesses, visão da escola, etc), alunos do Ensino Fundamental em escolas públicas de Belo Horizonte – MG, no posicionamento dos professores.
- ⇒ E, por último, refletir se as características do suporte teórico, que vem norteando a elaboração do LDP, limitam ou prejudicam sua apropriação pelos professores.

Esses objetivos foram buscados nas análises qualitativas e quantitativas procedidas a partir das respostas da amostra de professores ao instrumento de pesquisa.

Esta dissertação é organizada em sete capítulos com seções e subseções. O primeiro capítulo refere-se à “*Introdução*”. O segundo é denominado “*O livro didático: do surgimento a coadjuvante do professor*”. Este se organiza em quatro seções, a saber: “*O livro didático*”, “*O livro didático de Português*”, “*O livro didático e o currículo*” e “*O livro didático do PNLD*”, que inclui uma subseção sobre “*O custo do livro didático do PNLD*”. O terceiro capítulo aborda “*O desempenho dos alunos*”. O quarto capítulo estuda a “*Perspectiva teórica*” e é subdividido em cinco seções: “*Teorias linguísticas*”, “*A teoria sociointeracionista*”, “*A teoria sociolinguística*”, “*Algumas ideias de Morin*” e “*Outra possibilidade – a orientação curricular no Reino Unido*”; esta seção contendo três subseções: “*O currículo de Inglês*”, “*Os apêndices do currículo de Inglês*” e “*Considerações Parciais*”. O quinto capítulo é dedicado à “*Metodologia*”, incluindo uma subseção com os “*Procedimentos de pesquisa*”. O sexto capítulo refere-se à “*Análise dos dados e discussões dos resultados*”, contando com duas seções: “*Perfil dos participantes*” e “*A apropriação do livro didático*”. Após isso, tem-se o sétimo capítulo, dedicado às “*Considerações Finais*”, seguido das “*Referências*”, “*Anexos*” e “*Apêndice*”.

2. O LIVRO DIDÁTICO: DO SURGIMENTO A COADJUVANTE DO PROFESSOR

Este capítulo aborda um extrato do percurso do livro didático, desde sua concepção até a forma como é tratado nos documentos curriculares atuais. Posto isso, o capítulo assim se organiza: na seção “*O livro didático*”, verificam-se as origens, as definições e as funções do livro didático; em “*O livro didático de Português*”, é sintetizada uma trajetória do LDP em nosso país naquilo que é pertinente para observar a origem de seu vínculo com o currículo, que é tratado na seção seguinte – “*O livro didático e o currículo*”. Nessa seção e na seguinte, “*O livro didático do PNLD*”, examina-se a estreita e sequencial relação que se estabelece entre a BNCC, os editais do PNLD e o LDP.

2.1. O livro didático

O surgimento da denominação livro didático não é antigo, como ensina Choppin (2020c):

É preciso sublinhar de imediato que o *conceito* de livro escolar é historicamente recente. As obras, as quais os pesquisadores concordam que têm um estatuto pouco ou muito escolar, só recentemente têm sido percebido pelos contemporâneos como fazendo parte de um conjunto coerente. Assim, a língua francesa não conhece, antes da Revolução, o termo genérico que designa essa categoria de obras. A situação é comparável em outros países ocidentais: os livros escolares são há muito tempo apresentados ao seus contemporâneos sob uma multiplicidade de denominações. Portanto, existe uma série de termos, o mais frequentemente retirado da minuta dos títulos, que remete à matéria em que a obra é conhecida. Alguns fazem referência a sua organização interna, especialmente quando se referem a um conjunto de textos (português *antologia*; italiano *florilegio*; francês *recueil, jardin*; etc.); outros designam sua função sintética (espanhol *compendio*; português *compêndio*; francês *précis, abrégé, tableau*; feroien² *samandrattur* - de *saman*, conjunto; italiano *ristretto*; etc.) (CHOPPIN, 2020c, p. 15-16) (em itálico no original)

Embora o surgimento do termo seja comparável em países ocidentais, a evolução do livro didático seguiu caminhos diversos em cada nação. Assim é que as características dos autores, a maneira de elaboração, a utilização em sala de aula e a organização da produção e do fornecimento aos alunos são atualmente diversificadas, de país a país. Compreender isso, é importante, no momento em que estudamos o LDP, para examinar soluções distintas das que o Brasil adota.

Veja-se a situação na França – como um exemplo apenas – já que é senso comum a inadequabilidade da importação de soluções externas, seja de cunho prático ou teórico, na área

² Língua falada pelos habitantes das Ilhas Faroé/Dinamarca (Nota do tradutor do original)

da educação. Em entrevista ao Portal Educativo do Ceale, em 2008, Alain Choppin, um especialista em livros didáticos que “criou o banco de dados Emmanuelle, que mantém amplo acervo de material didático publicado na França desde 1789 e é professor do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), na França” (CHOPPIN, 2020b), apresenta algumas características do livro didático naquele país. O livro didático na França é obrigatório, escolhido em conselhos de professores e, uma vez prescrito pelas escolas, será adquirido e emprestado aos alunos pelas comunas³. Os autores dos livros são professores que os redigem, nos tempos livres, para uso de professores. Não há um esquema de autoria profissional, tampouco há uma avaliação de livros regulamentada pelo Estado francês. Choppin (2020b) denomina como livros paradidáticos aqueles livros “complementares” que não são prescritos nem fornecidos pela escola (pelo Estado), mas que têm uma aceitação grande entre os pais que os adquirem, voluntariamente, com recursos próprios:

Muitos pais de alunos compram essas obras que, hoje em dia, contêm o que os livros didáticos não trazem mais. Nos anos 60, a gente tinha livros didáticos que eram como cursos, com um discurso todo pronto. Hoje, a gente parte dos exercícios, das atividades e, finalmente, o conteúdo não está mais nos livros, o professor é quem o domina. (CHOPPIN, 2020b).

Segundo a classificação de Choppin (1992, apud BATISTA e ROJO, 2005, p. 14-16), os livros escolares, quanto a sua função no processo de ensino-aprendizado, se dividem em: “manuais ou livros didáticos; livros paradidáticos ou paraescolares; livros de referência; e edições escolares de clássicos”.

Choppin (1992, apud BATISTA e ROJO, 2005, p. 14-16) estabelece que: os “manuais ou livros didáticos”, ou seja, “utilitários da sala de aula” são:

... obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula). (CHOPPIN. 1992, apud BATISTA e ROJO, 2005, p. 15)⁴

A expressão “livro didático” será utilizada com esse sentido, ou seja, “o livro escolar é um livro que serve para ensinar” (CHOPPIN 2020c, p. 21); é o livro-texto utilizado diretamente pelo professor em sala, com seus alunos.

³ A menor unidade administrativa do Estado francês.

⁴ As traduções do trabalho de Alain Choppin são de Batista e Rojo (2005)

As funções desempenhadas por um livro didático podem assumir feições bastante diversificadas tendo em vista as diretrizes que orientaram sua elaboração, o tipo de usuário a quem é destinado, a disciplina envolvida e a conjuntura econômica de produção. Os especialistas definem essas funções de forma semelhante, mas com peculiaridades que são relevantes verificar.

Choppin (2020a, p. 553) esclarece que o livro didático pode assumir quatro funções essenciais “que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”. Essas funções são as seguintes:

1. **Função referencial**, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações.

2. **Função instrumental**: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

3. **Função ideológica e cultural**: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes.

4. **Função documental**: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. (negrito adicionado) (CHOPPIN, 2020a, p. 553)

Já para Gérard e Roegiers (1998, p. 74), o livro didático “preenche determinadas funções quando está nas mãos do aluno [...], mas preenche outras, quando está na mão do professor.” e os autores descrevem, portanto, essas funções relativamente a cada um deles”. Aqui, serão consideradas apenas as funções relativas ao aluno:

1. AS FUNÇÕES RELATIVAS AO ALUNO

1.1 As funções relativas à aprendizagem

A) Função de transmissão de conhecimentos

É a função tradicionalmente mais conhecida dos manuais escolares e a que motiva mais críticas. [...] O manual escolar permite transmitir conhecimentos quando o aluno adquire dados, conceitos, regras, fórmulas, factos, uma determinada terminologia, convenções. etc[...]

B) Função de desenvolvimento de capacidades e de competências

Um manual não permite apenas assimilar uma série de conhecimentos, mas visa igualmente a aprendizagem de métodos e atitudes ou, até mesmo, de hábitos de trabalho e de vida. [...]

C) Função de consolidação das aquisições

Depois de se ter aprendido determinado saber ou saber-fazer, trata-se de o exercer em diferentes situações a fim de lhe assegurar uma certa estabilidade. Este é o papel das aplicações, dos exercícios[...]

D) Função de avaliação das aquisições

Esta função é indispensável a qualquer aprendizagem. Não se trata tanto de uma avaliação certificativa, isto é, da avaliação que visa determinar se o nível de saberes adquiridos pelo aluno é suficiente. [...] a avaliação praticada no âmbito de um manual deveria ser sobretudo do tipo formativa. [...]

1.2 As funções de interface com a vida quotidiana e profissional

E) Função de ajuda na integração das aquisições

[...] utilizar os saberes escolares numa situação apenas um pouco diferente das que se encontram na escola. [...]

F) Função de referência

um manual escolar pode ser considerado como um instrumento de que o aluno se serve para referenciar uma informação precisa e exacta [...]

G) Função de educação social e cultural

Esta função diz respeito a todos os saberes ligados ao comportamento, às relações com o outro, à vida na sociedade em geral. [...] (GÉRARD; ROEGIERS, 1998, p. 74-83) (negrito adicionado)

A compilação e a análise das funções descritas pelos dois autores permitem constatar que um livro didático será tanto mais adequado quanto maior for o número das funções que for capaz de desempenhar. No entanto, essa intenção não deve conduzir o autor a incluir no livro didático uma quantidade tal de material, de conteúdo ou de atividades, que se torne impossível ao professor abordá-los durante o ano letivo por absoluta falta de tempo. Já se tornou lugar comum entre os professores afirmar que a dificuldade não é saber o que ministrar e sim o que vai ser eliminado ao longo do ano, justamente por falta de tempo para abordar tudo o que consta dos livros didáticos atuais. Não obstante, não é rara a situação em que o professor é levado a produzir notas de aula adicionais para acrescentar assuntos e atividades que julga conveniente aprofundar, ou acrescentar.

A opção adotada de forma costumeira nas escolas públicas do país atribui ao professor a tarefa de mediar o conteúdo previsto no currículo, as atividades constantes do livro didático e o que será efetivamente abordado em sala de aula. Ainda que se levem em conta as diferenças de contexto, é interessante apontar que, em alguns países, como se verá mais à frente neste trabalho, no caso do Reino Unido, essa definição do que ensinar tem a proteção de uma prescrição legal que escolas e professores devem cumprir de forma compulsória, como se verá na seção 4.5 do Capítulo 4.

A profundidade e o detalhamento com que os especialistas franceses mencionados analisam os constituintes do livro didático só reforçam as ideias que deram origem e nortearam a elaboração

desta investigação. Assim, o entendimento do livro didático ultrapassa sua caracterização apenas como o objeto de trabalho de professores e alunos.

Objeto de natureza complexa, resultante de um processo de produção que envolve dimensões econômicas, técnicas, sociais, políticas e educacionais, a literatura escolar demanda e ensina o estudo dessas diferentes dimensões. Apesar do surgimento recente de novas temáticas e abordagens metodológicas, a fixação do interesse da pesquisa brasileira sobre apenas uma dessas dimensões — sobre a educacional e, particularmente, sobre sua faceta didática, em seus conteúdos e metodologia — dá mostras, portanto, da necessidade de superar esse forte desequilíbrio e de atribuir à literatura escolar, vale dizer, da necessidade de tomar esse fenômeno não apenas como um meio para o estudo de conteúdos e de metodologia de ensino, mas como um objeto de investigação. (BATISTA; ROJO, 2005, p. 43)

Como Batista e Rojo (2005) ensinam, a importância do livro didático é, por vezes, subestimada pela pesquisa acadêmica, mas é fundamental tomar o LDP como objeto de estudos que possam subsidiar ações e orientações do MEC que o tornem mais próximo de professores e alunos. Na seção seguinte, se buscará compreender a evolução do livro didático no País e as concepções que deram origem ao LDP atual.

2.2. O livro didático de Português

Tendo como foco a premissa de que a disciplina Português “visa, entre outras coisas, mas talvez principalmente, a formar leitores”, Soares (2001, p. 31) parte em busca da resposta à indagação de “que concepções do professor como leitor estão supostas nos livros didáticos [...] para a disciplina Português”, utilizando como base os seguintes pressupostos:

- o livro didático de português tem por finalidade instrumentalizar o professor para o ensino da língua;
- considerando-se a área da leitura, o livro didático para o ensino de Português busca instrumentalizar o professor para formar o aluno-leitor; e
- o modo como o livro didático faz essa instrumentalização evidencia a concepção que o autor tem do professor como leitor... (SOARES, 2001, p. 31-32)

Ao se analisar a evolução histórica, não só do LDP, mas do livro didático de maneira geral, verifica-se uma sequência de fatos que atestam a materialização do primeiro pressuposto em nosso país. É importante, contudo, entender que não se trata de um princípio universal. Em outros países, a evolução do livro didático teve outras feições, como foi possível verificar anteriormente, no exemplo francês relatado por Choppin (2020b).

A discussão desse pressuposto, que envolve aceitações ou rejeições, parciais ou totais, está no cerne das cogitações que levaram à concepção do projeto que originou este trabalho. Foi a

verificação de que esse pressuposto não tinha aceitação tácita entre professores das escolas públicas que levou à busca de motivos no livro, no aluno, no professor, ou mesmo na teoria.

O surgimento do LDP em nosso país remonta à expulsão dos jesuítas e do seu sistema de catequese e ensino pelo Marquês de Pombal, em meados do Século XVIII. Até então, por paradoxal que seja, o Português não havia adquirido “estatuto de disciplina curricular” nos dizeres de Soares (2002, p. 159).

Nos primeiros tempos de nosso país, a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercuro social (e certamente esta segunda ausência explica, ainda que parcialmente, a primeira). É que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o *latim* era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. No convívio social cotidiano, por imposição das necessidades pragmáticas de comunicação - entre portugueses e indígenas e dos indígenas, falantes de diferentes línguas, entre si - e para a evangelização, a catequese, prevalecia a *língua geral*, sistematizada pelos jesuítas (particularmente por José de Anchieta, em sua *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*). (SOARES, 2002, p. 157-8) (em itálico no original).

Com a expulsão dos Jesuítas, o Português foi considerado a língua oficial e obrigatória no Brasil, sendo a utilização das demais – a língua geral, outras línguas indígenas e até o Latim (a gramática latina passou a ser ensinada em Português) – proibidas. Os livros didáticos produzidos a partir desse momento tinham como característica o fato de serem elaborados por professores brasileiros. Destinavam-se a professores e alunos, abrangendo gramática, retórica e poética, disciplinas curriculares de então, e incluíam textos de autores portugueses. Como menciona Soares (2002):

Interessante é observar que, embora a polêmica sobre uma possível *língua brasileira* tenha surgido já em meados do século XIX, o ensino da gramática manteve-se alheio a essa polêmica e foi sempre, durante todo esse século, o ensino da gramática da *língua portuguesa*. E mais, foi o ensino da gramática de uma única modalidade da língua portuguesa; [...] (SOARES, 2002, p. 162) (em itálico no original).

A fundação do Colégio Pedro II, em 1837, reforçou a situação em que estudiosos da língua e da literatura, trabalhando como bons professores em colégios de referência, se constituíram em autores de livros didáticos, característica essa, que perduraria até a segunda metade do século XX. As gramáticas eram, até então, independentes das coletâneas de textos de autores

canônicos, denominadas “antologias”⁶. Não havia indicações aos professores sobre que prática adotar em sala de aula. A partir da segunda metade do século XIX, tem início um processo de integração em um mesmo volume da gramática e da antologia, que foi acompanhado pelo aumento progressivo da inserção de orientações dos autores aos professores, sugerindo formas de utilização didática do material que o livro lhes colocava à disposição.

Até a década de 1950, os materiais didáticos impressos mais comuns entre os professores de língua para o ensino da leitura/escrita, das regras gramaticais e da literatura eram: cartilhas, livros de leitura, gramáticas e antologias. Surge, então, entre os anos 1950 e 1960, no contexto brasileiro, um “novo” tipo de material didático, que retoma características dos materiais anteriores, mas propõe um novo funcionamento e uma nova organização. Sua principal característica era fazer conviver no mesmo impresso uma coletânea de textos para o ensino da leitura e os conteúdos gramaticais, assim como atividades de “composição”, “redação”. (BUNZEN, 2014)

No bojo do processo de democratização do ensino iniciado no século passado e intensificado a partir dos anos 40, o número de escolas públicas foi expressivamente aumentado ocasionando, sequencialmente: (i) grande incremento do número de alunos matriculados; (ii) o correspondente aumento do volume exigido de professores, o que causou a diminuição dos critérios de sua seleção; (iii) paradoxalmente – mas compreensível do ponto de vista econômico – a diminuição dos níveis salariais dos professores, com a redução do prestígio da classe; (iv) a redução dos índices de capacitação adequada desses professores; (v) a preferência dos professores por livros que incluíssem cada vez mais a previsão das atividades didáticas a serem desenvolvidas em sala de aula; e (vi) alterações na concepção do livro didático atual ao ponto de incluir um manual do professor com respostas sugeridas para as atividades propostas.

Sobre esse último ponto, Soares (2001) expressa seu ponto de vista:

A principal justificativa apresentada por editores e autores para as características atuais dos livros didáticos (orientação minuciosa ao aluno e ao professor, “Livro do professor” com respostas aos exercícios) é que os professores não leem ou não sabem ler e, portanto, não sabem formar leitores. (SOARES, 2001, p. 75)

Afirmção da qual ela discorda frontalmente, citando, como hipótese mais provável para essa situação dos professores, a falta de “condições necessárias para o exercício pleno de sua profissão” (Soares, 2001, p. 75.)

⁶ Vide citação de Choppin (2020c), à página 21.

A síntese histórica que permitiu visualizar a evolução do LDP até a situação atual, aliada à experiência de atuação como professor de português do EF 2 em escola pública, torna possível constatar que o primeiro pressuposto de Soares (2001)⁷ é um aspecto a ser considerado. O LDP atualmente colocado à disposição do professor na escola pública evidencia, entre outras, a intenção de instrumentalizar o professor para o ensino da língua. Nas seções seguintes, novos elementos vão ser acrescentados a essa constatação, ao se verificar a influência da normatização curricular sobre a elaboração do LDP.

2.3. O livro didático e o currículo

A BNCC representa o desfecho de uma sequência de documentos legais e normativos orientadores dos currículos, que tem origem na Constituição Federal de 1988 (CF 88), passa pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 e começa se especificar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 (Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano – EF1), nos PCN de 1998, do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano – EF 2 e nos PCN do Ensino Médio (PCNEM) de 2000. De 2008 a 2010, funcionou o Programa Currículo em Movimento. Em 2010, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) e as DCN para a Educação Infantil. Seguem-se, em 2011, as DCN para o EF já com 9 anos e, em 2012, as DCN para o EM. Ainda em 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, em 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE). Finalmente, em 2015, surge a 1ª versão da BNCC, seguida pela 2ª versão, em 2016, até que, em 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC e posta em prática em 2018. (BRASIL, 2018, p. 10-12).

A BNCC explicita a perspectiva teórica que adota em relação ao componente Língua Portuguesa:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de

⁷ Vide citação de Soares (2001) à página 25.

habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

Destaca-se, nesse trecho, a preocupação com o desenvolvimento de habilidades, um conceito relacionado à “Função instrumental” definida por Choppin (2020a) e à “Função de desenvolvimento de capacidades e de competências” estabelecida em Gérard e Roegiers (1998). A BNCC expressa possuir dois fundamentos pedagógicos. Um deles é o foco em competências, o outro é o compromisso com a educação integral. Na BNCC, as habilidades decorrem das competências estabelecidas.

Utilizando-se como exemplo o 8º ano do EF, um exercício de análise quantitativa aponta:

- a. 6 (seis) Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental.
- b. 10 (dez) Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.
- c. 56 (cinquenta e seis) Habilidades a serem adquiridas em conjunto do 6º ao 9º ano.
- d. 37 (trinta e sete) Habilidades a serem adquiridas no 8º ano e no 9º ano.
- e. 16 (dezesesseis) Habilidades a serem adquiridas apenas no 8º ano.
- f. Das 53 (cinquenta e três) Habilidades a serem adquiridas no 8º ano, 14 (quatorze)

referem-se a análise linguística.

Dessa situação, podem ser obtidas algumas observações:

- a. Como não poderia deixar de ser, haja vista a perspectiva adotada, as habilidades relacionadas ao conhecimento linguístico são minoritárias.
- b. O autor do livro didático se defronta com uma tarefa complexa que é a de incluir conteúdo e atividades que permitam adquirir todas essas habilidades.
- c. O professor se vê face a uma tarefa muito mais complexa ainda, que é a de aferir que os seus alunos tenham adquirido toda essa gama de habilidades. Sem contar a administração do tempo em sala para tratar de tudo que foi proposto.

Outro aspecto a ser verificado na BNCC é a ênfase que é dada aos gêneros textuais na parte relativa ao EF2:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. [...] Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. [...] Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já

salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados. (BRASIL, 2018, p. 136-139)

Embora uma interpretação possível seja de que a BNCC veja a abordagem dos gêneros textuais/discursivos como uma sugestão para os currículos, eles se encontram inseridos nas habilidades e objetos de conhecimento da BNCC. O edital 2020 do PNLD trata esse aspecto de maneira distinta, como se verá a seguir.

2.4. O livro didático do PNLD

Para estabelecer a estreita relação existente entre a BNCC e o livro didático, é suficiente verificar, no edital do PNLD – 2020, os critérios para a avaliação de obras didáticas, inseridos no Anexo III. Por este anexo, é possível verificar que, para ser aprovada, a obra didática deve permitir que os alunos adquiram as competências e habilidades constantes da BNCC.

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (em negrito, no original) (PNLD – EDITAL 2020, 2020, p. 37)

Não obstante, para não restar dúvida de sua intenção, o edital estabelece a desclassificação da obra que não atender a esse requisito:

2.1.3 Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica

Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação escolar, a obra deve propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento. Assim, serão excluídas as obras didáticas que não atenderem aos seguintes requisitos:

a. Apresentar uma abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades dispostos na BNCC, visando o desenvolvimento integral dos estudantes; [...](PNLD – EDITAL 2020, 2020, p. 39)

Mas o edital vai além e assegura que está se referindo à integralidade das competências e habilidades:

São critérios de avaliação das obras disciplinares destinadas aos anos finais do ensino fundamental:

a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;

b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC. (PNLD – EDITAL 2020, 2020, p. 42) negrito adicionado)

Como se verifica acima, o edital do PNLD 2020 impõe aos autores do livro didático a contemplação de todas as habilidades e objetos de conhecimento constantes na BNCC. Em decorrência, podemos supor que os gêneros textuais/discursivos incluídos nessas habilidades e objetos de conhecimento deverão ser necessariamente abordados pelos livros didáticos que se proponham a concorrer ao edital.

Os apontamentos até aqui levantados convergem para uma situação de possível excesso de material nos livros didáticos, principalmente em relação ao número de gêneros textuais/discursivos – que poderá ser solucionada pela escola em alguns casos – mas que, caso concretizada, demandará uma ação do professor. A seleção do que ensinar e do que não ensinar traz consequências: o descompasso dos currículos efetivamente ministrados com o currículo previsto; esse descompasso pode ocorrer entre as escolas, mas também entre as classes, dentro da mesma escola; e a heterogeneidade do aprendizado dos estudantes de uma mesma comunidade, o que só agrava as diferenças individuais, familiares e sociais que o aluno carrega consigo quando chega à escola, ou quando entra, transferido, em determinado ano escolar.

Como consideração parcial, pode-se verificar que a instrumentalização do professor para o ensino da língua, mencionada na seção 2.2 “O livro didático de Português”, parece estar-se materializando em excesso no LDP. As origens dessas distorções estão situadas na área do MEC, mais precisamente, na BNCC e nos editais do PNLD. Essa instrumentalização em excesso poderia significar um avanço no processo de ensino-aprendizagem não fosse o parco conhecimento do aluno sobre o texto, tanto na leitura (e na compreensão), quanto na escrita, conforme tem sido demonstrado em diversas pesquisas e que será objeto do Capítulo 3. A seguir, serão verificados os custos do livro didático do PNLD, ao longo dos anos recentes.

2.4.1 O custo do livro didático do PNLD

O PNLD consome expressiva quantidade de recursos federais alocados ao MEC, conforme pode ser verificado na tabela abaixo:

TABELA 1 – DADOS ESTATÍSTICOS DO PNLD 2020

Etapa de Ensino	Escolas	Alunos	Total de	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
EF1	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
EF2	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
Total Geral –	123.342	32.010.093	172.571.931	R\$ 1.390.201.035,55

Fonte: FNDE (2020)

Não é objetivo deste trabalho avaliar as influências políticas a que, eventualmente, o PNLD possa ter sido submetido ao longo dos últimos governos. No entanto, é possível constatar que, independentemente da orientação ideológica do governo federal ou do Ministro da Educação, o planejamento financeiro do PNLD tem-se mantido de forma relativamente estável nos anos recentes, de acordo com a série sistematizada a seguir:

TABELA 2 – DADOS ESTATÍSTICOS PNLD 2014-2020

PNLD	Escolas	Alunos	Total de	Valor de Aquisição
2020	123.342	32.010.093	172.571.931	R\$ 1.390.201.035,55
2019	147.857	35.177.899	126.099.033	R\$ 1.102.025.652,17
2018	117.566	31.137.679	153.899.147	R\$ 1.467.232.112,09
2017	117.690	29.416.511	152.351.763	R\$ 1.295.910.769,73
2016	121.574	34.513.075	128.588.730	R\$ 1.070.680.044,28
2015	123.947	30.601.344	144.291.373	R\$ 1.175.967.978,38
2014	121.279	39.403.259	157.134.808	R\$ 1.217.893.067,42

Fonte: FNDE (2020)

Como considerações parciais, deve-se observar que: (i) há um desequilíbrio, desfavorável para o Ensino Médio, no dispêndio de recursos para o PNLD, em que pesem o maior número de disciplinas nessa etapa de ensino em relação ao das etapas de ensino do Ensino Fundamental; e, sobretudo, (ii) é inaceitável, em um país com tantas carências, o gasto desse impressionante volume de recursos, na aquisição de livros didáticos para serem subutilizados, ou mesmo para não serem aproveitados.

No próximo capítulo, será verificado como tem sido o desempenho do aluno brasileiro em Português e discutida a relação com o livro didático.

3. O DESEMPENHO DOS ALUNOS

Ao lado das pesquisas a respeito da escola e dos professores, os trabalhos sobre problemas que afetam o livro didático são considerados como parcela essencial dos estudos realizados em prol da melhoria da Educação em nosso país, sempre tendo como foco a melhoria do aprendizado e do desempenho do aluno em competências e habilidades, conforme preconizam as BNCC.

Para evidenciar resultados da aprendizagem, foram verificadas as medidas para avaliação do sistema educacional brasileiro, que estão consolidadas em um índice geral, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Reynaldo Fernandes, presidente de 2005 a 2009, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao MEC, explica que o IDEB “é um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb.” (FERNANDES, 2018).

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (BRASIL, 2021)

No sítio do INEP, verifica-se que:

O Ideb é obtido pelas notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pela taxa média de aprovação percentual. (INEP, 2018)

O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos. (INEP, 2020)

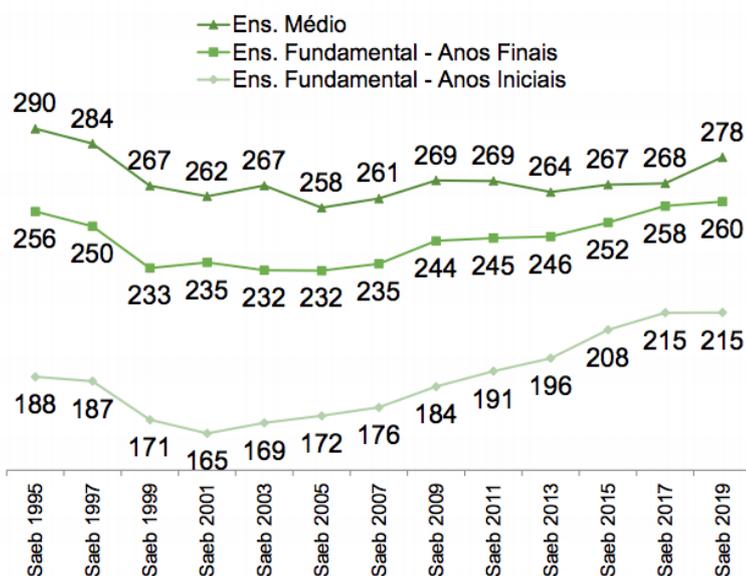
As duas primeiras décadas deste século podem ser consideradas como uma fase lacunar, no que se refere ao ensino de Português. Os dados constantes do Relatório PISA 2000 e do SAEB 2001 foram homoganeamente negativos, como afirmam Rojo; Batista (2003):

Os resultados configuram, em geral, problemas. Na falta de espaço, comentaremos apenas o fato de que, no Relatório Pisa 2000, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura. [...] De fato, os dados do SAEB 2001 não são muito diferentes. (ROJO; BATISTA, 2003, p. 11-12)

O SAEB é aplicado na rede pública e em uma amostra da rede privada. Seus resultados variam de 0 a 500. Os gráficos a seguir evidenciam que os níveis referentes especificamente ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa se mantêm estavelmente baixos ao longo desses últimos 20 anos.

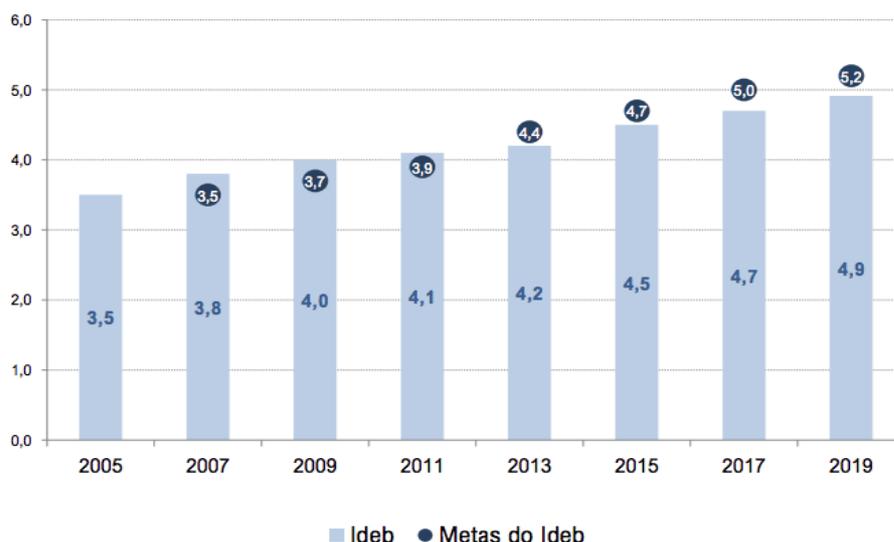
GRÁFICO 1 –EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS DOS ESTUDANTES EM LÍNGUA PORTUGUESA – 1995/2019.

Evolução das proficiências médias dos estudantes em língua portuguesa – 1995/2019
(5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio)



Fonte INEP (2020c).

GRÁFICO 2 – IDEB TOTAL - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - BRASIL 2005-2019.



Fonte: INEP (2020b)

A esses dados juntam-se as informações de outro instrumento de avaliação educacional de que o país participa, agora em âmbito comparativo internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Rojo; Batista (2003) explicam que os dois exames – PISA e SAEB – apresentam diferenças em sua perspectiva:

O PISA tem uma concepção cognitiva de leitura como extração e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens, tais como folhetos, gráficos retirados de atlas, diagramas, os quais constituem práticas de leituras escolares e não escolares. [...] O ENEM e o SAEB aproximam-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos (e às capacidades cognitivas de leitura mencionadas na grade do PISA), mas também a sua situação de enunciação. (ROJO; BATISTA, 2003, p. 10-11)

Isso não constitui surpresa, uma vez que a formulação tanto do ENEM, quanto do SAEB, foi realizada já em pleno efervescer das ideias decorrentes da chamada “virada pragmática”, que representou a afirmação na academia da adoção da perspectiva enunciativo-discursiva no ensino do Português⁸.

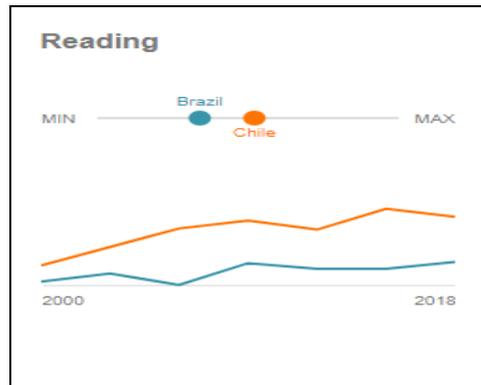
O país participou do PISA pela primeira vez no ano 2000, como convidado, já que não integra a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade que desenvolve o programa. Segundo o Relatório Nacional do PISA 2000:

o Pisa é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. (PISA, 2018)

O PISA avalia, em ciclos trienais, as áreas de Ciências, Matemática e Leitura. A cada ciclo, uma dessas três áreas é avaliada com mais intensidade. Os resultados do país no PISA 2018 continuam ruins, conforme já atestavam Rojo; Batista (2003) em relação ao PISA 2000, e isso pode ser verificado, de forma comparativa com países de diferentes condições econômicas, sociais e políticas, nas figuras a seguir, referentes a Leitura. Além disso, a análise dos resultados dos alunos brasileiros, caracteriza uma situação de estabilidade em um nível baixo, como se verifica em todas as figuras e, mais explicitamente, na Figura 7.

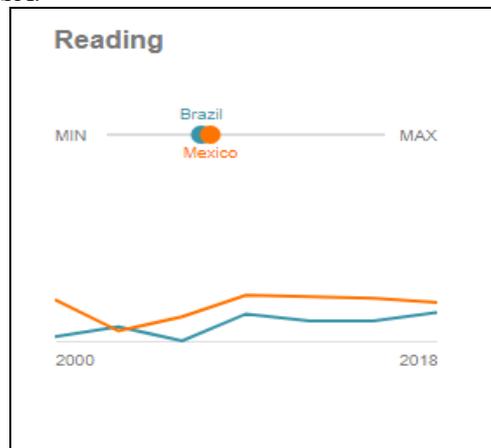
⁸ Vide item 4.2.

FIGURA 1 – EXTRATO DO RESULTADO DOS ALUNOS BRASILEIROS COMPARADOS AOS DO CHILE EM LEITURA NO PISA



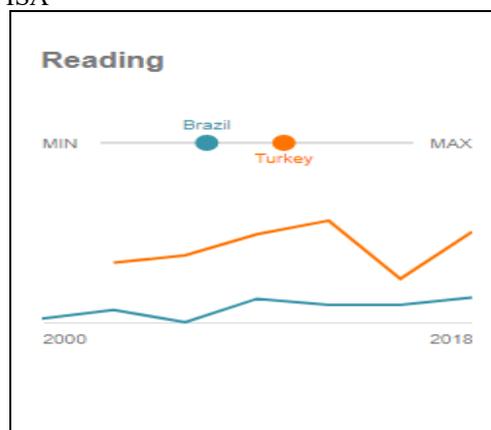
Fonte: PISA 2018 (2020)

FIGURA 2 – EXTRATO DO RESULTADO DOS ALUNOS BRASILEIROS COMPARADOS AOS DO MÉXICO EM LEITURA NO PISA.



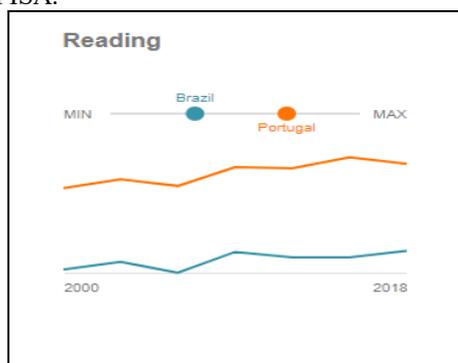
Fonte: PISA 2018 (2020)

FIGURA 3 – EXTRATO DO RESULTADO DOS ALUNOS BRASILEIROS COMPARADOS AOS DA TURQUIA EM LEITURA NO PISA



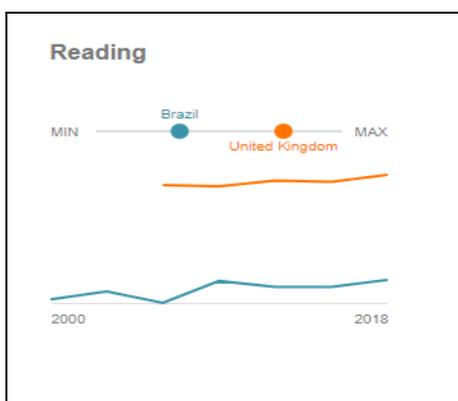
Fonte: PISA 2018 (2020)

FIGURA 4 – EXTRATO DO RESULTADO DOS ALUNOS BRASILEIROS COMPARADOS AOS DE PORTUGAL EM LEITURA NO PISA.



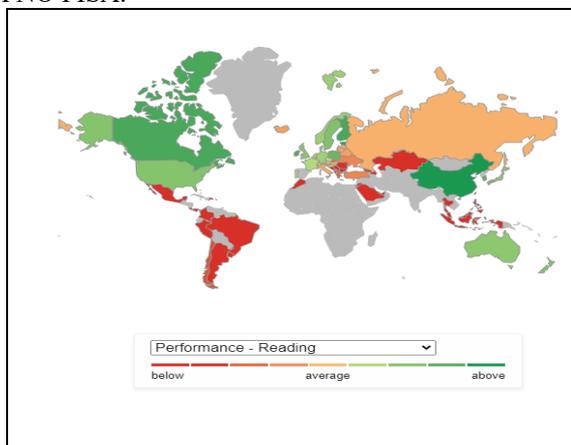
Fonte: PISA 2018 (2020)

FIGURA 5 – EXTRATO DO RESULTADO DOS ALUNOS BRASILEIROS COMPARADOS AOS DO REINO UNIDO EM LEITURA NO PISA.



Fonte: PISA 2018 (2020)

FIGURA 6 – EXTRATO DO RESULTADO DOS ALUNOS BRASILEIROS POR FAIXAS, COMPARADOS AO MUNDO, EM LEITURA NO PISA.



Fonte: PISA 2018 (2020)

FIGURA 7 – EXTRATO DO RESULTADO DOS ALUNOS BRASILEIROS, COM TENDÊNCIA DE ESTABILIDADE, EM LEITURA NO PISA.



Fonte: PISA 2018 (2020)

Como considerações parciais, pode-se destacar o seguinte: (i) em que pese o crescimento socioeconômico do país no período, não obstante a sucessão de governos distintos, a despeito da mudança de perspectiva teórica no ensino do Português, e, principalmente, apesar de todo o investimento na aquisição de livros didáticos, os resultados se mantêm em um patamar abaixo do esperado, principalmente considerando-se o longo decurso de tempo em que foram medidos; (ii) não é crível esperar melhores resultados sem alguma intervenção no processo; e (iii) poderá ser necessário suplantar concepções teóricas consagradas, em busca de mudanças que tragam melhores resultados.

O aprendizado e o desempenho escolar sofrem a influência de muitos fatores além do livro didático. Eliminadas as individualizações biológicas da pessoa, podem ser citados alguns fatores, normalmente, relacionados a essas esferas: (i) a família e suas características socioeconômicas; (ii) os professores e suas capacitações; (iii) a infraestrutura escolar; e (iv) a organização do ensino, em que se inserem os currículos, os livros didáticos e os processos e métodos de letramento e de ensino-aprendizagem. A melhoria do nível do sistema educacional brasileiro e do desempenho de seus alunos está relacionada à melhoria de cada um desses fatores. Ouvir o posicionamento do professor da escola pública em relação ao livro didático de Português configura-se, portanto, como mais uma justificativa para a investigação das situações descritas e relacionadas ao LDP, em prol do ensino de Português e com o foco na melhoria do aprendizado por parte do aluno.

4. PERSPECTIVA TEÓRICA

Neste capítulo, será abordada a perspectiva teórica que orienta este trabalho, apoiada, no que diz respeito às concepções do livro didático, nas ideias de Allain Choppin (2020c), Gérard e Roegiers (1998), que foram detalhadas no item 2.1 “O livro didático”. Quanto à elaboração do livro didático do PNLD, a perspectiva adotada é a enunciativo-discursiva, decorrente dos trabalhos de Mikhail Bakhtin (2016) e Lev Vigotskii (2010). Para compreender a perspectiva teórica que fundamenta o processo de elaboração do LDP, é necessário fazer um apanhado das formulações teóricas concebidas para entender o fenômeno da língua.

4.1. Teorias linguísticas

Uma das primeiras formulações teóricas linguísticas decorreu dos trabalhos de Saussure [1916] (2006). O Estruturalismo entende a língua como um sistema fechado – a estrutura – em que a fala (parole) deve refletir a codificação (símbolos, signos) que rege a língua (langue) em sua relação com as referências no mundo. O que escapa às padronizações estruturais (normativas) é considerado errado. Outra visão da língua está presente nas concepções de Chomsky (1980). O Gerativismo considera que existe uma capacidade inata do ser humano de desenvolver qualquer língua, a partir de uma gramática, com regras universais, internalizada na mente de qualquer indivíduo. A língua não é entendida como um sistema fechado, e sim como uma entidade de expansão ilimitada, porque vinculada à criatividade mental do homem e subordinada apenas às regras universais inatas. Em ambas as correntes, o ensino da língua se faz a partir da palavra e da frase, consideradas como unidades da língua.

4.2. A teoria sociointeracionista

Outra corrente, o sociointeracionismo, baseada nas ideias de Bakhtin [1929] (2006) e Vygotsky (2020) defende que não é possível conceber a língua apenas a partir do conhecimento das palavras faladas e escritas pelas pessoas. Há um componente adicional que é o enunciado. É ele que permite atribuir intenção a essas unidades, palavra e frase e que permite criar a atitude responsiva entre interlocutores, se constituindo assim o “enunciado como unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 22). Assim, por meio do enunciado, há um alargamento, pode-se dizer assim, do sentido da palavra e da frase.

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras

quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. (BAKHTIN, 2006, p. 99-100)

Orientando suas concepções para o aprendizado da língua pelas crianças, o trabalho de Vygotsky (2020) está inserido na psicologia da aprendizagem, campo em que revê e complementa as teorias de Piaget, chegando, na área da linguagem, a conclusões às quais as ideias de Bakhtin se alinhariam: “No discurso interior, a predominância do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase constitui a regra. (VYGOTSKY, 2020, p. 145)

Como se pode perceber, para o sociointeracionismo, a língua, como um fenômeno social, se materializa na interlocução, seja falada ou escrita, que é expressa em enunciados plenos de intenções discursivas, impregnados pela ideologia dos interlocutores. A analogia entre *palavra e frase* (o corpo físico), carregados de esterilidade literal (sua natureza própria), e o *enunciado* (a ideologia), pleno de intenções, pleno de discurso e pleno de simbolismo fica evidente:

... as bases de uma teoria marxista da criação ideológica [...] estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem. Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. (BAKHTIN, 2006, p. 99-100)

Claramente, essa concepção teórica não pode ficar restrita à palavra ou à frase. Então, o estudo da língua, para os defensores da corrente sociointeracionista, forçosamente se baseará no texto. O que faz surgir o conceito dos gêneros textuais ou discursivos: “... cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2016, p. 12) (em itálico no original). Baseada nessas ideias corporificou-se uma perspectiva teórica que veio a orientar o ensino de Português nas escolas brasileiras.

A evolução do pensamento científico, considerando, entre outras, a teoria enunciativo-discursiva da linguagem no ensino de Português, começou a encontrar eco na avaliação do livro didático, promovida pelo MEC a partir do final da década de 1990, como demonstra Santos (2015):

A partir de 1996, os LDs começaram a incorporar algumas das teorias discutidas no âmbito da academia. Isso se deve, em grande parte, às avaliações de coleções didáticas realizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (SANTOS, 2015, p. 13)

Desde então, a documentação normativa e orientadora do PNLD passou a incluir essa perspectiva que, obviamente, os LDP (e os livros didáticos em geral) produzidos no país para utilização das escolas públicas pretenderam incorporar.

Ela⁹ se baseia numa perspectiva de alargamento dos horizontes dos estudos da linguagem, em que as práticas de ensino-aprendizagem são redimensionadas, priorizando-se a abordagem dos conhecimentos linguísticos no nível do texto e do discurso, conforme o Manual do Professor. Nesse contexto, a metalinguagem é praticada com fins de aplicação discursiva, para que se explore a construção de sentido na materialidade textual. Concebe-se o ensino de português como uma integração entre os eixos da leitura, produção textual e reflexão sobre a língua. Além disso, ainda no MP, há a definição da tendência metodológica seguida, a da reflexão/construção, entendida como auxiliar para que o aluno possa ter elementos para operar efetiva e conscientemente a língua nas diversas situações do cotidiano. (SANTOS, 2015, p. 135-136)

Não obstante, ao aprofundar sua análise, Santos (2015) demonstra as dificuldades para se efetivar plenamente essa incorporação, o que justifica o exame dessa relação teoria – livro didático – aprendido:

Ocorre que, no caso do ensino de gramática, mesmo que seja feita a tentativa em incitar os estudantes à reflexão/construção do próprio conhecimento, a coleção, muitas vezes, faz esse processo de modo abreviado e não atinge o objetivo de priorizar a reflexão, a construção ativa dos objetos de ensino-aprendizagem. Desse modo, muitas vezes, o predomínio é da transmissão de conteúdo. (SANTOS, 2015, p. 137)

A incorporação da perspectiva enunciativo-discursiva ao LDP já está consolidada como se vê nos manuais do professor de duas coleções, tomadas como exemplo: Borgatto; Bertin; Marchezi (2015) e Delmanto; Carvalho (2018). Na primeira, a mesma citação de Bakhtin (2016, p.12) – na página 42 deste trabalho – também serve como epígrafe para o item “Concepções que fundamentam este projeto”. A intenção é declarada logo ao início:

Os gêneros textuais constituem o eixo norteador da organização didática dos conteúdos nesta coleção. [...]
A abordagem estruturada nos diversos gêneros do discurso favorece o desenvolvimento da percepção de que, no mundo das **linguagens**, a produção de sentidos é sempre **contextualizada, em circunstâncias específicas de comunicação e carregada de intenções**. Trata-se da dimensão social da linguagem e dos textos. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 373)

⁹ A coleção *Português: Linguagens* analisada por Santos (2015).

Na segunda, isso se passa de forma semelhante: “O projeto desta coleção desenvolve-se no bojo de uma concepção de linguagem que tem a língua como fenômeno integrado ao universo cultural e histórico-social.” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. VI). O aprendizado deve ser obtido por meio da interação, tendo como princípio a “centralidade do texto”:

Segundo a psicologia sócio-histórica, que tem como fundamento a teoria do psicólogo Lev Vigotski [1896-1934], que se dedicou a pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e da construção do conhecimento como resultante das relações humanas nesse processo, o indivíduo se constitui em ser humano com base nas relações que estabelece com os outros. (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. VII)

... a aprendizagem dos diversos gêneros [textuais] que circulam socialmente não somente amplia a competência linguística e discursiva dos estudantes, mas também propicia-lhes formas de participação social, (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. VIII)

Outros pensadores, como Rangel (2006) esclarecem que o sucesso no ensino-aprendizagem de Português só terá plenas condições de ser atingido se o aluno se vir mergulhado em um contexto pedagógico que não traga a ele, aluno, algum estranhamento. Nesse contexto, o conhecimento linguístico construído junto ao aluno, com a mediação de pessoal e material especializados, deverá estar associado às necessidades de relacionamento social do aluno e de sua comunidade.

Grosso modo, podemos caracterizar essa virada como uma brusca mas global mudança na concepção do que seja ensinar/aprender língua materna num contexto escolar. Apesar de brusca, tal mudança decorreu de um processo bem mais lento, que podemos configurar como um efeito combinado dos resultados de pesquisas acadêmicas fundamentais, em ao menos duas áreas decisivas para a educação e para o estudo da língua e da linguagem. (RANGEL, 2006, p. 25)

Ao mesmo tempo, nas ciências da linguagem, a virada pragmática operou um deslocamento do conceito de língua como estrutura para o de língua como produto do enunciado e do discurso. Assim, tornou-se menos relevante considerar o que a palavra e a frase aportavam ao significado pelo efeito simbólico de sua relação com o mundo, do que identificar as intenções trazidas de forma global pelo discurso inserido no enunciado e expresso no texto. É verdade que essa mudança não se deu de forma rápida. A utilização do texto como objeto de ensino passou por uma transição, de perspectiva cognitiva, como nos ensinam Rojo e Cordeiro (2011):

Tem lugar o ensino de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual. ... O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento. (ROJO; CORDEIRO, 2011, p. 8.)

Para que essa utilização do texto como objeto de ensino pudesse se implementar nos documentos orientadores dos currículos, foi necessário operar-se uma segunda “virada”, no dizer de Rojo e Cordeiro (2011, p. 10), “uma virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula”. E isso faz emergir “a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.” (ROJO; CORDEIRO, 2011, p. 10). Essa última citação caracteriza a convergência do pensamento acadêmico no Brasil com as ideias defendidas pelos sociointeracionistas, particularmente por Bakhtin (2016).

O movimento de ideias descrito por Santos (2015) foi o que se convencionou denominar de “virada pragmática”. Ele se concretizou no seio de um processo que teve início na recepção das ideias de pensadores da linguagem e da psicologia da aprendizagem de origem russa; passou pela assimilação desses conceitos por parcela preponderante da academia brasileira; foi, progressivamente, integrada aos documentos orientadores da organização dos currículos; e desaguou em sua introdução pelos autores na elaboração do livro didático.

Todos os autores de LDP julgam relevante o trabalho com a compreensão de texto, o que é atestado pelo fato de sempre inserirem farta dose de exercícios neste campo. Portanto, o problema não é a ausência deste tipo de trabalho e sim a natureza do mesmo. (MARCUSCHI, 2005, p. 51)

As coleções inscritas no PNLD, como estão hoje, se adequam aos PCNs, em sua grande maioria, apenas quando se trata de aplicar os seus pressupostos teóricos, mas, quando se trata de aplicar os conteúdos em sala, não propõem nada de novo que possa provocar interação do conhecimento de mundo que o aluno já traz com as propostas apresentadas. (BRANDÃO; MARTINS, 2003, p. 274)

Não é objeto deste trabalho discutir em que medida os autores foram efetivos em introduzir esses princípios no conteúdo e nas atividades do LDP, mas julga-se relevante comentar que há trabalhos de especialistas que analisam esse aspecto, com conclusões, algumas vezes, negativas, ou seja, foi declarada pelo autor a intenção de adotar a perspectiva, mas as atividades inseridas nos livros didáticos não refletiam plenamente tal intenção, como se vê nas citações acima. Assim, é possível perceber que a perspectiva enunciativo-discursiva é plena de aceitação e receptividade, mas de implementação ainda passível de questionamentos.

4.3. A teoria sociolinguística

É importante mencionar também a teoria sociolinguística, bastante difundida a partir dos trabalhos de Labov (2008), que, semelhantemente aos sociointeracionistas, enxergava a língua como um fenômeno social e, como tal, decorrente das interações entre os seres humanos. O fundamento mais importante desta teoria é o estudo da variação linguística, entendida como um fenômeno natural, permanente e inerente à linguagem, não podendo ser considerado como um erro no emprego da língua. Na concepção sociolinguística, a variação e a mudança determinam a evolução da língua estando, portanto, integradas ao sistema linguístico. A perspectiva enunciativo-discursiva recepcionou os preceitos da teoria sociolinguística relacionados à variação e à mudança linguística.

Essa breve e sucinta compilação tentou, além de realizar uma revisão sistematizadora, mostrar a situação existente, do ponto de vista teórico, dos preceitos que orientam a produção do LDP em nosso país.

Como considerações parciais a partir de tudo que foi exposto anteriormente, é possível supor que: (i) a fundamentação teórica que orienta a formulação da BNCC e a elaboração do LDP possa ter influência nos resultados¹⁰ evidenciados por alunos brasileiros em Português, tanto no SAEB, como no PISA; e (ii) embora a perspectiva enunciativo-discursiva tenha boa aceitação entre os educadores do país, o desempenho dos alunos, tanto tempo após a “virada pragmática”, permanece baixo.

4.4. Algumas ideias de Morin

Interessante ponto de vista pode ser obtido das ideias do professor e filósofo Edgar Morin (1999)¹¹ ao discorrer sobre os saberes necessários à educação no futuro. O pensamento complexo, introduzido em Morin (2006) foi detalhado nos quatro livros da série “O método”. Do pensamento complexo, é oportuno pinçar a concepção de Morin acerca da necessidade da tomada de consciência para a organização do conhecimento.

[...] por todo lado, erro, ignorância e cegueira progredem ao mesmo tempo que os nossos conhecimentos. [...] esses erros, ignorâncias, cegueiras e perigos têm um caráter comum resultante de um modo mutilador de organização do

¹⁰ Obviamente, não é o único aspecto e os resultados da pesquisa de campo aduzem novos argumentos.

¹¹ O título original em francês “Las sept savoirs necessaires à l’éducation du futur” foi traduzido para o inglês como “Seven complex lessons in education for the future”, antecipando, nesse idioma, o uso do termo “complexo”, uma teoria que Morin viria a desenvolver.

conhecimento, [...] Qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: (MORIN, 2006, p. 9-10)

Para caracterizar a necessidade de superar o engessamento de concepções diante de novas ideias, Morin (2006) recorre ao exemplo do momento em que as ideias heliocêntricas colidiam com o arcaico geocentrismo de Ptolomeu:

[...] no momento incerto da passagem da visão geocêntrica (ptolomaica) à visão heliocêntrica (copérnica) do mundo, a primeira oposição entre as duas visões residia no princípio de seleção/rejeição dos dados: os geocêntricos rejeitavam como não significativos os dados inexplicáveis segundo sua concepção, enquanto que os outros se baseavam nestes dados para conceber o sistema heliocêntrico. O novo sistema engloba os mesmos constituintes do antigo (os planetas), utiliza com frequência os antigos cálculos. Mas a visão do mundo mudou totalmente. (MORIN, 2006, p. 10).

Não é difícil estabelecer a analogia do processo descrito por Morin (2006) com o que ocorreu na sucessão das diversas teorias linguísticas, nos debates entre estruturalistas, gerativistas, sociointeracionistas, etc. Debate que, de resto, subsiste até hoje em alguns pontos ou “dados”, no dizer de Morin (2016).

Voltando aos saberes necessários à educação no futuro, Morin (1999) lista os saberes seguintes: (i) a detecção do erro e da ilusão; (ii) os princípios do conhecimento pertinente; (iii) o ensino da condição humana; (iv) a identidade com o planeta; (v) o confronto com a incerteza; (vi) o entendimento do outro; e (vii) a ética para o gênero humano. Para os objetivos deste trabalho, julga-se adequado tratar apenas do saber relacionado à detecção do erro e da ilusão, na construção do conhecimento. Em resumo, Morin (2016) afirma que o objetivo da educação tem sido a transmissão do conhecimento e não ensinar o que é o conhecimento. Saber o que é o conhecimento é considerado fundamental para preparar a mente para a constante ameaça do erro e da ilusão, que paralisam a mente.

Error and illusion have been parasitizing the human mind from the first days of homo sapiens. When we consider the past, including the recent past, it seems to us that people were blinded by countless errors and illusions. In *German Ideology*, Marx and Engels observed that men have always had misconceptions about themselves, about what they are doing and what they ought to do, and about the world in which they live. But neither Marx nor Engels was able to avoid the same kind of errors.¹² (MORIN, 1999, p. 5) (em itálico no original).

¹² O erro e a ilusão têm parasitado a mente humana desde os primeiros dias do “homo sapiens”. Quando consideramos o passado, incluindo o passado recente, parece-nos que as pessoas foram cegadas por incontáveis erros e ilusões. Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels observaram que os homens sempre tiveram conceitos errados sobre si mesmos, sobre o que estão fazendo e o que devem fazer e sobre o mundo em que vivem. Mas nem Marx nem Engels foram capazes de evitar o mesmo tipo de erros. (tradução livre do autor).

O filósofo prossegue em seu raciocínio, defendendo que a educação deve lutar para desenvolver a habilidade de detectar fontes de erro, ilusão e cegueira. Continua, apreciando os tipos de erro, (mentais, intelectuais e racionais) e os paradigmas. No que diz respeito aos erros intelectuais, ele se mostra incisivo quanto à necessidade de combater o pensamento engessado:

Our systems of ideas (theories, doctrines, ideologies) are subject to error and, in addition, they protect errors and illusions contained in themselves. Resistance to unsuitable or indigestible information is inherent to the organizational logic of all system of ideas. Theories resist attack from adverse theories and arguments; even, scientific theories, which are the only ones that accept the possibility of refutation, tend to manifest this resistance. Doctrines are self-enclosed theories absolutely convinced of their truth and invulnerable to all criticism that shows up their errors.¹³ (MORIN, 1999, p. 6)

As ideias de Morin (1999) acima referidas servem de alerta às ideias dogmáticas e refratárias a tentativas de mudança. Identificar a falta de resultado e não se imobilizar diante dela é um dos saberes requeridos aos educadores do futuro, seja qual for o seu posicionamento político ou econômico. A perspectiva enunciativo-discursiva foi construída sobre forte base teórica. Não obstante, os resultados do desempenho do aluno, após quase quarenta anos de “virada pragmática”, não são o que se esperava. Pode-se dizer, no mínimo, que a situação permanece a mesma. Em que pese esteja clara a multiplicidade de fatores que podem influir no desempenho escolar, conforme referido nas considerações parciais da seção anterior, o suporte teórico que orienta currículos e a elaboração de livros didáticos é um dos mais relevantes.

Diante desse quadro, as opções visualizadas são: (i) estudar e conceber uma metodologia para medir os impactos da perspectiva sobre o desempenho dos alunos; (ii) discutir um novo suporte teórico que proporcione maiores influências sobre os níveis de leitura, escrita e compreensão dos alunos; e (iii) modernizar a perspectiva enunciativo-discursiva de modo a incorporar novos achados, por exemplo nas áreas da neurociência e da psicolinguística, incrementando a importância do conhecimento interativo de professores, alunos e suas peculiaridades, além de rever a forma com que impacta a elaboração de currículos e dos livros didáticos.

Seria viável considerar outra concepção para aplicar ao ensino, aos currículos e, principalmente, à elaboração do LDP? É o que se discutirá na seção seguinte.

¹³ Nossos sistemas de idéias (teorias, doutrinas, ideologias) estão sujeitos a erros e, além disso, protegem erros e ilusões contidos em si mesmos. A resistência a informações inadequadas ou indigestas é inerente à lógica organizacional de todo sistema de ideias. As teorias resistem ao ataque de teorias e argumentos adversos; mesmo, as teorias científicas, que são as únicas que aceitam a possibilidade de refutação, tendem a manifestar essa resistência. As doutrinas são teorias fechadas em si mesmas, absolutamente convencidas de sua verdade e invulneráveis a todas as críticas que revelam seus erros. (tradução livre do autor).

4.5. Outra possibilidade – A orientação curricular no Reino Unido¹⁴

O sistema educacional britânico, à semelhança do brasileiro, compreende escolas públicas custeadas pelo governo¹⁵ e escolas particulares custeadas pelos pais dos alunos. Não obstante o sistema não ser totalmente homogêneo nos quatro países: Inglaterra, Escócia, Gales e Irlanda do Norte, há similaridades fundamentais:

- ⇒ Todos os alunos devem frequentar a escola em tempo integral até a idade de 16 anos.
- ⇒ Após essa idade e até os 18 anos, os alunos podem permanecer na escola preparando-se para ingressar na universidade ou em outras carreiras técnicas.

Em relação ao currículo, subsistem particularidades entre Inglaterra e Gales, por um lado e a Escócia, por outro. Para os propósitos deste trabalho, vai-se deter mais detalhadamente na situação inglesa. No Anexo A desta dissertação, é possível ter uma visão geral dos documentos que compõem a orientação curricular às escolas inglesas, em relação ao ensino de Inglês. Foram destacados os aspectos legais que envolvem o cumprimento da orientação curricular. O Currículo Nacional foi estabelecido, desde 1988, para a Inglaterra e Gales, contendo prescrições para a educação dos 5 aos 18 anos. Todas as escolas públicas desses países são obrigadas por lei a seguir o Currículo Nacional. No currículo específico de cada disciplina, essa prescrição é enfatizada, definindo que apenas o conteúdo disposto entre [colchetes] e aqueles que expressamente recebem a designação de “não previsto na lei” podem deixar de ser ministrados pelas escolas. (REINO UNIDO, 2020a)

O Currículo Nacional é organizado em 5 fases:

- Fase 1 – Ano de ingresso e anos 1 a 2 – para alunos de 5 a 8 anos de idade;
- Fase 2 - Anos 3 a 6 - para alunos de 8 a 11 anos de idade;
- Fase 3 - Anos 7 a 9 - para alunos de 12 a 14 anos de idade;
- Fase 4 - Anos 10 a 11 - para alunos de 15 a 16 anos de idade; e
- Fase 5 - Anos 12 a 13 - para alunos de 17 a 18 anos de idade.¹⁶

¹⁴ As informações desta seção constam de HMC (2020), a não ser quando especificamente identificado de outra forma.

¹⁵ No Brasil, diferentemente do sistema unitário britânico, as escolas públicas são custeadas pelos três entes: federal, estadual e municipal.

¹⁶ Tradução livre, do autor.

Ao final da fase 4, todos os alunos realizam uma série de exames, normalmente abrangendo de 8 a 10 disciplinas, e que, obrigatoriamente devem incluir Inglês e Matemática. Esses exames permitem ao aluno obter o Certificado Geral do Ensino Secundário (GCSE), na sigla em inglês. Após a fase 5 a maioria das escolas conduzem o exame para o Nível Avançado que, grosso modo, corresponderia ao nosso ENEM.

As escolas têm liberdade para organizar o horário de aulas e é possível encontrar escolas com tempos de aula durando 35, 40, 45, 55 ou 60 minutos. Semanalmente, cada disciplina compreende em média 5 horas de aula semanais e 6 horas de estudo individual, o que equivale dizer que nem todas as disciplinas são ministradas em todos os anos do currículo. Há a previsão de disciplinas como: Estudos gerais e Filosofia. As atividades extracurriculares, não sujeitas a avaliação, compreendem: Educação Física e Esportes, Música, Teatro, Grêmios de Literatura e de Ciências. Nessas áreas, as escolas também têm a liberdade de estabelecer sua própria programação.

4.5.1. O currículo de inglês.¹⁷

A obediência ao documento orientador do currículo na Inglaterra decorre de prescrição legal, não sendo lícito a professores ou escolas deixarem de seguir seus preceitos, seja de que esfera – pública ou privada – pertencerem. Esses preceitos estão divididos em áreas ou aspectos: (i) linguagem oral; (ii) leitura; (iii) escrita, que inclui ortografia, vocabulário, gramática e pontuação; e (iv) nomenclatura¹⁸, ou seja, generalizando, traduzem as habilidades tradicionais de ensino de línguas: falar, ler, compreender e escrever. Em parte alguma, há a definição de uma perspectiva teórica adotada em sua elaboração e tampouco há menção explícita a gêneros textuais ou discursivos. Pode-se perceber, no entanto que, das teorias linguísticas anteriormente mencionadas, as ideias estruturalistas são predominantes, em que pese se possa inferir a aceitação implícita de concepções oriundas da sociolinguística:

Pupils should be taught to:

- write accurately, fluently, effectively and at length for pleasure and information through:
 - **adapting their writing for a wide range of purposes and audiences:** to describe, narrate, explain, instruct, give and respond to information, and argue

¹⁷ As informações desta seção constam de Reino Unido (2020a), a não ser quando especificamente identificado de outra forma.

¹⁸ No original “glossary”, dirigido aos professores e não previsto na lei para ensino obrigatório.

- selecting and organising ideas, facts and key points, and citing evidence, details and quotation effectively and pertinently for support and emphasis
- selecting, and using judiciously, **vocabulary, grammar, form, and structural and organisational features**, including rhetorical devices, to reflect audience, purpose and context, and using **Standard English** where appropriate (REINO UNIDO, 2020a)¹⁹

O estudo de Inglês ocupa lugar de destaque na educação e na sociedade inglesas. As habilidades buscadas não apresentam novidades, estando relacionadas ao intercâmbio de ideias e emoções por escrito e por meio da fala, com fluência; e ao desenvolvimento cultural, emocional, intelectual, social e espiritual, principalmente por meio da literatura – “alunos que não aprendem a falar, ler e escrever com fluência e confiança são, efetivamente, destituídos de direitos”. (REINO UNIDO, 2020a)

O Currículo Nacional, em resumo, tem o objetivo de assegurar que todos os alunos leiam e compreendam, adquiram um vocabulário abrangente, um entendimento de gramática e das convenções linguísticas, apreciem a rica herança literária, escrevam clara, precisa e coerentemente, em contextos variados, e usem o debate para aprender.

Compulsando os preceitos curriculares para a fase 4, que corresponde aproximadamente ao 8º e 9º anos do EF, verifica-se que os alunos devem ser ensinados a:

- a. No aspecto “escrita”: conforme a citação acima.
- b. No aspecto “gramática e vocabulário” destaca-se: (i) analisar algumas das diferenças entre a linguagem oral e a escrita, incluindo as **diferenças associadas com registros formais e informais e entre o Inglês padrão e outras variedades de Inglês**; e (ii) **usar a terminologia literária e linguística** com precisão e confiança ao debater leitura, escrita e a linguagem oral.
- c. No aspecto “leitura” enfatiza-se: ler e apreciar a profundidade e a força da herança literária inglesa por meio da **leitura de extensa relação de literatura clássica, desafiadora e de alta-qualidade** e adicionalmente de literatura de não-ficção como ensaios, resenhas e jornalismo. **Estes escritos devem incluir textos integrais.** A relação incluirá: (i) ao menos uma peça de

¹⁹ Os alunos devem ser ensinados a escrever com precisão, fluência, efetividade e afinal por deleite e informação, por meio da: (i) **adaptação de sua escrita a diversos públicos e objetivos** para: descrever, narrar, explicar, instruir, informar e argumentar; (ii) seleção e organização de ideias, fatos e pontos-chave, mencionando evidências, detalhes e citações, com efetividade e pertinência para justificar e dar ênfase; (iii) seleção e utilização judiciosa **de vocabulário, de gramática, de características formais, estruturais e organizacionais**, incluindo recursos teóricos adequados a cada público, objetivo e contexto e usando o **Inglês Padrão**, quando apropriado. (tradução livre do autor) (negrito adicionado).

Shakespeare; (ii) obras dos séculos XIX, XX e XXI; (iii) poesia desde 1789, contemplando destaques da poesia Romântica.

d. No aspecto “Inglês falado” distingue-se: (i) **utilizar o Inglês Padrão** quando o público e o contexto o requeiram.

4.5.2. Os apêndices do currículo de Inglês

As informações desta subseção constam de Reino Unido (2020b), a não ser quando especificamente identificado de outra forma. O currículo de Inglês possui 2 apêndices: Apêndice 1 – Ortografia, aplicável às fases 1 e 2 (correspondem aos primeiros anos do nosso EF); e Apêndice 2 – Vocabulário, gramática e pontuação, aplicável às fases 1, 2 e 3 (correspondem aos primeiros anos do nosso EF e ao 6º e 7º anos do EF2).

Considerando o alcance deste trabalho, voltado para o EF2, serão verificados aspectos de interesse do Apêndice 2 (vocabulário, gramática e pontuação). Na introdução, destaca-se a repetição do princípio que norteia a orientação curricular para o ensino de Inglês:

The grammar of our first language is learnt naturally and implicitly through interactions with other speakers and from reading. Explicit knowledge of grammar is, however, very important, as it gives us more conscious control and choice in our language. Building this knowledge is best achieved through **a focus on grammar within the teaching of reading, writing and speaking.** (Reino Unido, 2020b).²⁰ (negrito adicionado)

O Apêndice 2 inclui tabelas de conteúdo gramatical baseado no Inglês Padrão, que cumprem o requisito legal obrigatório. As tabelas definem quando o conteúdo deve ser inicialmente apresentado ao aluno, mas fica clara a necessidade de repetição de conteúdos em anos subsequentes, para consolidação do conhecimento. A terminologia gramatical que os alunos devem aprender é assinalada como “terminologia para alunos”, como nos quadros a seguir, relativos ao “Year 2”, equivalente ao 1º ano do EF e ao “Year 3”, equivalente ao 2º ano do EF.

²⁰ A gramática da nossa primeira língua é aprendida naturalmente e implicitamente por meio de interações com outros falantes e pela leitura. O conhecimento explícito da gramática, no entanto, é muito importante e nos dá maior consciência no controle e nas escolhas em nossa linguagem. A construção do conhecimento é melhor obtida por meio do **foco em gramática, no ensino da leitura, da escrita e da fala.** (tradução livre do autor) (negrito adicionado)

QUADRO 1 – EXTRATO DE CONTEÚDO PARA O “YEAR 2”

Year 2: Detail of content to be introduced (statutory requirement)	
Text	<p>Correct choice and consistent use of present tense and past tense throughout writing</p> <p>Use of the progressive form of verbs in the present and past tense to mark actions in progress [for example, <i>she is drumming, he was shouting</i>]</p>
Punctuation	<p>Use of capital letters, full stops, question marks and exclamation marks to demarcate sentences</p> <p>Commas to separate items in a list</p> <p>Apostrophes to mark where letters are missing in spelling and to mark singular possession in nouns [for example, <i>the girl's name</i>]</p>
Terminology for pupils	<p>noun, noun phrase</p> <p>statement, question, exclamation, command</p> <p>compound, suffix</p> <p>adjective, adverb, verb</p> <p>tense (past, present)</p> <p>apostrophe, comma</p>

Fonte: Reino Unido (2020b)

Como se pode ver, o aluno do equivalente ao 1º Ano do EF é apresentado a termos como: nomes (substantivos), frases nominais, adjetivo, advérbio, verbo, modo imperativo e os tempos verbais passado e presente, sufixo, composição, etc.

QUADRO 2 – EXTRATO DE CONTEÚDO PARA O “YEAR 3”

Year 3: Detail of content to be introduced (statutory requirement)	
Terminology for pupils	<p>preposition, conjunction</p> <p>word family, prefix</p> <p>clause, subordinate clause</p> <p>direct speech</p> <p>consonant, consonant letter vowel, vowel letter</p> <p>inverted commas (or 'speech marks')</p>

Fonte: Reino Unido (2020b)

No equivalente ao 2º ano do EF, o aluno é apresentado a uma nomenclatura gramatical que já inclui: preposições, conjunções, grupos de palavras, oração, oração subordinada, discurso direto, etc. Para efeito de comparação, na BNCC, conteúdo semelhante, como as orações, é

abordado apenas nas habilidades a serem adquiridas pelo aluno no EF2 e, nos anos iniciais do EF, só é mencionado em habilidades referentes ao:

3º ano EF: substantivos, adjetivos, verbos, composição, sufixos e prefixos, discurso direto e indireto;

4º ano EF: modo imperativo; e

5º ano EF: tempos verbais, conjunções.

4.5.3. Considerações Parciais

Um aspecto interessante a notar é que o aluno inglês é apresentado a toda a nomenclatura gramatical até o final da fase 3 (“year” 9), correspondente ao nosso 7º ano do EF. Como já mencionado, parte desse conteúdo e dessa terminologia gramatical continua a ser desenvolvida e detalhada nos anos seguintes.

É possível questionar: a que resultado queremos chegar em termos de proficiência na Língua Portuguesa, com os nossos alunos? Se os alunos ingleses conseguem se acostumar desde cedo a esse tipo de terminologia gramatical, por que não o brasileiro? Não representaria isso uma vantagem para o aluno? Conhecer logo de início aspectos da estrutura da sua língua não tornaria mais produtivo seu desempenho ao conhecer e elaborar os diversos gêneros textuais e discursivos? Não seria melhor conhecer bem significados literais, antes de identificar intenções e sentidos figurados no discurso e inseridos nos enunciados? São aspectos que podem ser estudados e debatidos, para avaliar a viabilidade e a conveniência da utilização daquilo que for julgado compatível e aplicável à nossa realidade.

Em relação à característica do sistema inglês em que o conhecimento a ser ministrado em sala de aula decorre de uma determinação legal, impositiva e em nada semelhante a um documento orientador de currículo como a BNCC, não se visualiza, em futuro próximo, qualquer possibilidade e até mesmo necessidade de se cogitar medida semelhante em nosso país.

5. METODOLOGIA

Este capítulo explicita os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Basicamente, constitui-se da pesquisa documental e a bibliográfica e a pesquisa de campo com “survey” que, por razões fora de controle, (a pandemia do Covid 19) teve que ser realizada, em sua parte principal, no campo virtual. Para atingir seus objetivos, esta pesquisa utilizou tanto o método qualitativo, como o quantitativo.

5.1. Procedimentos de pesquisa

Logo ao início da elaboração do projeto desta pesquisa, ficou evidente a constatação do encadeamento existente entre a perspectiva teórica, a orientação para a elaboração de currículos, a orientação para a confecção dos livros didáticos e o livro didático propriamente dito como resultado dessa “linha de produção”. Assim, verificou-se a necessidade de estudar uma série de documentos que permitissem compreender a perspectiva enunciativo-discursiva, as definições da BNCC, os preceitos do PNLD e a transposição de tudo isso para o livro didático, pelos autores. Para examinar a efetividade desse processo, foram estudados também documentos elaborados no âmbito do INEP. Com o surgimento de novas cogitações, foram estudados documentos externos, da OCDE e do Governo do Reino Unido.

Em todas essas situações, foram realizadas tanto pesquisas documentais com material descritivo e de elaboração primária, como pesquisas bibliográficas com documentos apreciativos e analíticos referentes aos objetos da pesquisa documental. Esses critérios seguem as definições de Fonseca (2002 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37)

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, P. 37)

A pesquisa de campo com “survey” foi realizada utilizando como instrumento um questionário estruturado não obrigatoriamente identificado. A população-alvo da pesquisa foi uma amostra de cerca de 60 (sessenta) professores de português, de 30 (trinta) escolas públicas estaduais de Belo Horizonte. A opção por trabalhar apenas com professores das escolas públicas se justifica pelo fato de que esse segmento é majoritário no país e trabalha exclusivamente com livros

didáticos incluídos no PNLD. As escolas escolhidas refletiram a distribuição das escolas estaduais pelas regiões em que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) subdivide o município de Belo Horizonte²¹, (embora as respostas obtidas não tenham podido ser controladas em relação a isso, em virtude do anonimato requerido no formulário on-line).

Inicialmente, o planejamento previa um contato pessoal do pesquisador com os professores que seriam solicitados a responder os questionários distribuídos individualmente, e sua restituição se faria por envelope previamente selado e endereçado para resposta, a ser entregue ao professor. As restrições de funcionamento de bibliotecas, universidades e, principalmente, das escolas públicas, em função da pandemia originada pelo coronavírus (Covid19), impediram o seguimento do planejamento original, motivando a necessidade da prorrogação do prazo para a conclusão da pesquisa e a adaptação do questionário para um formulário destinado à resposta on-line por parte dos professores. Essa metodologia foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, que a aprovou em parecer Nr 4.623.569 de 31/mar/21.

Após a análise quantitativa, foi realizada a interpretação qualitativa desses dados, consideradas duas categorias: práticas dos professores e utilização de gêneros textuais/discursivos.

Em síntese, a metodologia desta pesquisa constou de:

- (i) investigação documental e bibliográfica inicial;
- (ii) elaboração do questionário com perguntas diretas e espaço para resposta aberta;
- (iii) contato com a SEE e obtenção da autorização para a ida às escolas, conforme ANEXO – B;
- (iv) entrada da documentação no COEP;
- (v) revisão e adaptação do questionário para o formulário on-line;
- (vi) contato com a direção das escolas, após autorização, conforme ANEXO – C;
- (vii) parecer do COEP e envio dos formulários, conforme APÊNDICE – A;
- (viii) recebimento dos questionários pelo pesquisador;
- (ix) tabulação dos dados;
- (x) análise quantitativa; e
- (xi) análise qualitativa.

- Do universo de cerca de 60 professores, 42 responderam (aproximadamente 70% do total de procurados). Passamos, na seção seguinte a apresentar os resultados relativos às perguntas.

²¹ A distribuição das escolas pode ser verificada em Minas Gerais (2021)

6. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, os dados serão analisados e, dessa análise, serão verificadas as conclusões passíveis de serem obtidas a partir dos resultados. O formulário que incluiu o instrumento da pesquisa, um questionário para os professores e professoras, consta do Apêndice A – Formulário submetido aos participantes.

Como registrado no capítulo anterior, do universo de cerca de 60 professores, 42 aceitaram participar da pesquisa e responderam ao instrumento proposto. Este total passou a representar o valor de 100%, nos dados e nas opções referidas. A meta buscada havia sido fixada em 30 respostas e o resultado obtido foi considerado bastante satisfatório. A delimitação de uma meta de recepção de respostas em torno de 50% do universo solicitado decorreu da percepção de que: (i) alguns professores afastados das atividades por pertencerem a grupos de risco em relação ao Covid-19 poderiam se recusar a participar; (ii) a necessidade de informar o e-mail (fundamental para que o pesquisador pudesse comunicar aos participantes os resultados da pesquisa) poderia se constituir em fator inibidor; (iii) uma eventual situação de desestímulo e insatisfação profissional poderia levar alguns a não considerarem relevantes os objetivos da pesquisa e sua participação nela; (iv) a participação em pesquisas anteriores, sem evidência de mudanças consequentes, poderia ser um fator desfavorável à realização do questionário por causa de uma eventual descrença dos professores quanto à efetividade de trabalhos semelhantes; e, talvez o mais importante, (v) a impossibilidade do contato pessoal entre pesquisador e participantes, um momento planejado para “conquistar” o professor, olho no olho, e convencê-lo a participar por meio do pleno entendimento da relevância dos objetivos buscados, seria um aspecto desfavorável quanto à motivação da participação do professor.

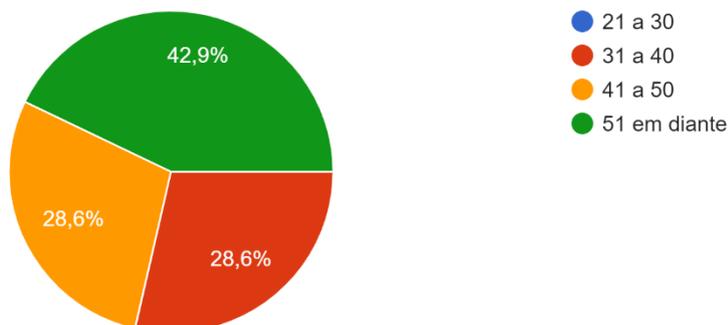
Antes dos resultados direcionados aos objetivos da pesquisa, serão apresentadas as características do universo de professores participantes.

6.1 Perfil dos participantes

Em relação à faixa etária, os participantes se distribuíram conforme o gráfico abaixo, evidenciando: (i) a ausência de participantes com menos de 30 anos de idade; e (ii) uma maioria simples de participantes com mais de 50 anos de idade e ainda não aposentados, o que talvez indique o início tardio na profissão. Esse fato terá outras consequências que serão avaliadas mais adiante, na avaliação dos resultados relativos aos gêneros textuais.

FIGURA 8 – FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES.

Faixa etária
42 respostas

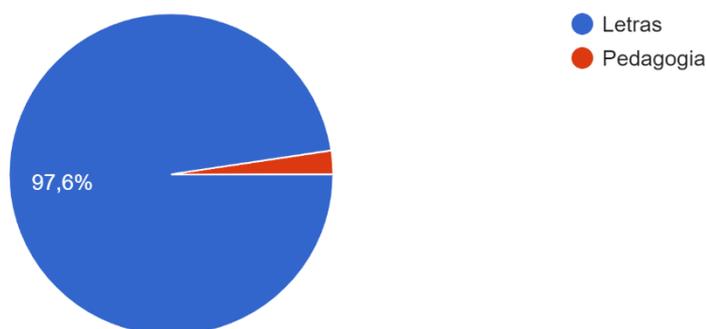


Fonte: Apêndice A (2021)

Quanto à área de formação, a graduação em Letras é amplamente majoritária, com apenas um(a) participante detendo a graduação em Pedagogia embora essa graduação, como se sabe, só o(a) habilite à atuação no EF1. Nas respostas abertas foi detectado(a) um(a) participante com mais de uma graduação, no caso, em Jornalismo:

FIGURA 9 – FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES.

Formação
42 respostas

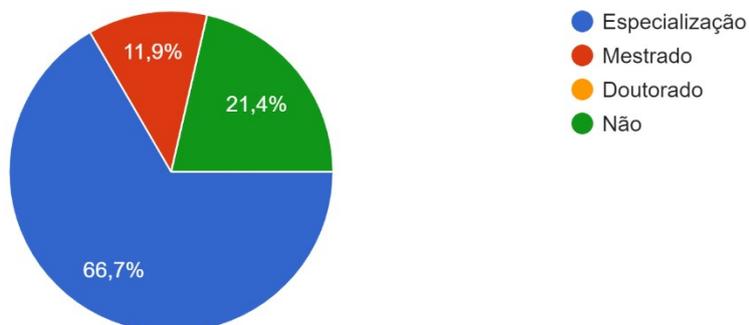


Fonte: Apêndice A (2021)

Em relação aos cursos realizados após a graduação, foi interessante verificar que aproximadamente um quarto dos participantes não buscou esse objetivo, não havendo ainda detentores do grau de doutorado:

FIGURA 10 – PÓS-GRADUAÇÃO DOS PARTICIPANTES.

Pós-graduação (o de maior nível) (cursando ou completa)
42 respostas

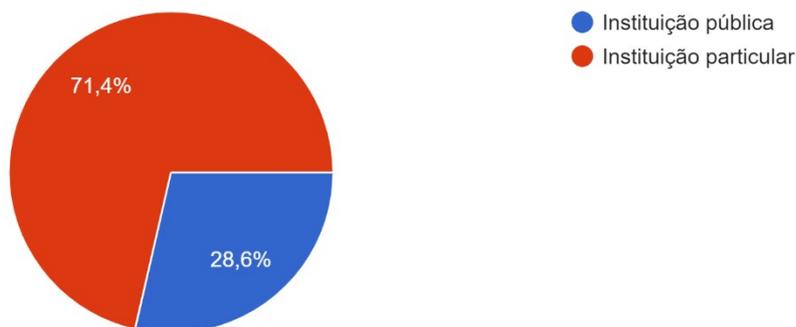


Fonte: Apêndice A (2021)

Quanto ao local da graduação, expressivamente, a formação da maioria dos participantes ocorreu em instituição particular:

FIGURA 11 – LOCAL DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO DOS PARTICIPANTES.

Local da conclusão da graduação
42 respostas



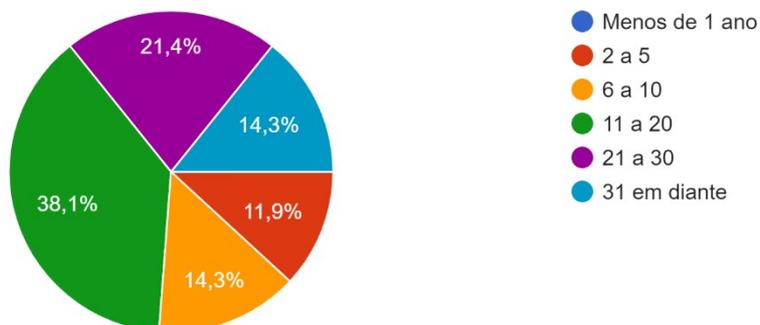
Fonte: Apêndice A (2021)

A experiência profissional do universo participante é bastante diversificada, com distribuição relativamente variada pelo tempo de exercício docente;

FIGURA 12 – TEMPO DE EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO DOS PARTICIPANTES.

Tempo de exercício do magistério, em anos

42 respostas



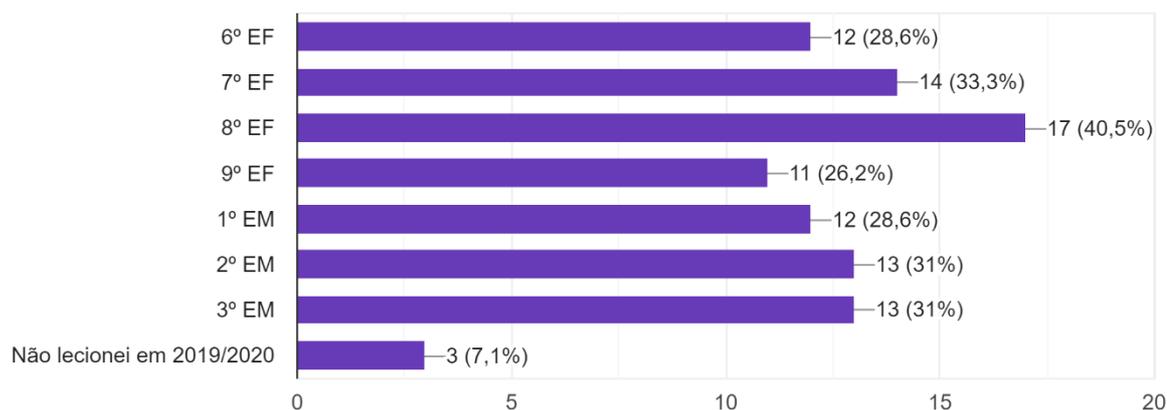
Fonte: Apêndice A (2021)

Os percentuais da informação do ano em que lecionou comprovam que esse universo de professores de escolas públicas de Belo Horizonte atua, praticamente como um todo, de forma simultânea ou não, em mais de um ano didático, ao longo do ano letivo.

FIGURA 13 – ANO/SÉRIE PARA QUE CADA PARTICIPANTE LECIONOU EM 2019/2020.

Ano/série para que lecionou em 2019/2020 (o ano/série para que tiver lecionado presencialmente por mais tempo; no caso de igualdade, é possível marcar mais de um ano/série)

42 respostas



Fonte: Apêndice A (2021)

Há uma pequena amostra de professores que não lecionaram em 2019/2020, o que pode ser explicado pela ocupação de cargos de direção no período ou pelo início da pandemia causada pelo Covid-19. De qualquer forma, essa opção foi incluída no formulário, para aproveitar as

experiências dos professores que tivessem contribuições a oferecer sobre o LDP, ainda que tivessem lecionado há mais tempo.

6.2 A apropriação do livro didático

No que diz respeito à utilização do livro didático, deve ser destacado o percentual de 9,52% de professores que declararam não haver utilizado o livro didático de Português no último ano em que lecionaram, ou que não se lembravam do nome do livro (4,76%); totalizando 14,28% de professores para os quais a utilização LDP adquire contornos de irrelevância. Esse percentual chama a atenção, pois confirma uma das suposições que conduziram à decisão da realização da pesquisa. Em outros termos: a não utilização total do LDP, neste universo de professores, atinge 9,52%. Mais adiante, serão verificados os percentuais relativos à utilização parcial do LDP.

As respostas em relação a opiniões e a situações vivenciadas em sala de aula encontram-se dispostas no gráfico abaixo:

GRÁFICO 3 – SITUAÇÕES VIVENCIADAS EM SALA DE AULA PELOS PARTICIPANTES.

N r	SITUAÇÕES	Quantidade / Percentual	
		Quantidade	Percentual
1	Procuo seguir o LDP adotado por minha escola como um guia nas minhas aulas da disciplina.	24	57,1%
2	Utilizo as anotações, resumos e exercícios que formulei ou juntei ao longo desses anos de magistério, em substituição aos exercícios constantes do LDP.	7	16,7%
3	Discordei da escolha do LDP adotado por minha escola.	1	2,4%
4	Praticamente todos os meus alunos possuem seus celulares. Acredito que, se dispusessem de acesso mais barato à internet, poderiam usar os celulares em atividades escolares, com autorização da escola.	14	33,3%
5	Caso eu decidisse abordar todo o conteúdo e todas as atividades que constam do LDP, com certeza faltaria tempo no calendário escolar.	18	42,9%
6	As atividades que colete na internet são mais dinâmicas que os exercícios do LDP adotado por minha escola. Com elas, consigo atrair mais a atenção dos alunos e obter melhor rendimento.	12	28,6%
7	O conteúdo constante do LDP adotado por minha escola é apresentado em uma sequência inadequada e não é possível segui-lo linearmente.	8	19,0%
8	O LDP adotado por minha escola possui um excesso de conteúdo linguístico e gramatical.	3	7,1%
9	O LDP adotado em minha escola é excelente. Não sinto necessidade de complementá-lo.	3	7,1%
10	As tirinhas existentes no LDP adotado por minha escola não fazem parte do dia a dia dos meus alunos. Eles praticamente só as encontram no livro didático.	5	11,9%
11	No LDP adotado por minha escola, os textos são de difícil interpretação. Algumas vezes, eu fico em dúvida e até discordo da resposta constante do livro de apoio ao professor.	4	9,5%
12	Acredito que o aprendizado da interpretação de textos é mais importante que o conhecimento de como utilizar as normas gramaticais.	15	35,7%
13	Acredito que o LDP adotado por minha escola contém uma quantidade exagerada de gêneros textuais/discursivos.	3	7,1%
14	Raramente utilizo o livro de apoio ao professor relativo ao LDP adotado em minha escola.	5	11,9%
15	Percebo que muitos de meus alunos manuseiam um livro apenas na sala de aula. Creio que livros em geral não fazem parte do seu cotidiano familiar.	20	47,6%
16	Falta tempo para abordar adequadamente todos os gêneros textuais/discursivos existentes no LDP usado em minha escola.	9	21,4%
17	O livro de apoio ao professor relativo ao LDP usado em minha escola tem sido muito útil em minha prática.	20	47,6%
18	Não consigo ministrar todas as atividades que o LDP contém, porque algumas atividades são ruins.	10	23,8%
19	Acho que o LDP adotado por minha escola não possui um livro de apoio ao professor.	2	4,8%
20	Acho que conhecer a estrutura e as situações de emprego dos gêneros textuais/discursivos possibilita ao aluno aprender como usar a Língua Portuguesa.	26	61,9%
21	Creio que, na faculdade, poderíamos ter dedicado mais tempo para compreender a razão pela qual os livros didáticos apresentam essa estrutura e esse tipo de atividades. Tive que tentar entender isso já em sala de aula.	15	35,7%
22	Falta tempo para abordar adequadamente o conteúdo linguístico e gramatical previsto no LDP que minha escola utiliza.	5	11,9%
23	Após todos esses anos em regência, ainda não tenho certeza de que aplico as atividades na forma imaginada pelo autor do LDP adotado por minha escola.	9	21,4%
24	Não participei da escolha do LDP adotado por minha escola.	6	14,3%
25	Acredito que o LDP usado em minha escola contém uma quantidade insuficiente de conteúdo e atividades ligadas à análise linguística e à gramática. Procuo complementá-los com notas de aula ou assemelhados.	10	23,8%
26	Acredito que meus alunos prefeririam ter um livro online, do que impresso.	9	21,4%
27	Não consigo ministrar todas as atividades que o LDP contém, por falta de tempo.	14	33,3%

Fonte: Apêndice A (2021)

As informações constantes do gráfico anterior foram sintetizadas e agrupadas conforme se segue. A ideia que norteou a elaboração dessas assertivas foi caracterizar o posicionamento majoritário dessa amostra de professores, o que levou em alguns casos à inversão da proposição original. Os posicionamentos não majoritários, mas julgados relevantes, foram objeto de comentários após a síntese.

Desta forma, a maioria dos professores que compõem o universo desta pesquisa:

- a. Segue o LDP como um guia em suas aulas (57,1%).
- b. Não utiliza anotações próprias em substituição às atividades do LDP (83,3%).
- c. Não coleta atividades na internet em substituição às do LDP (71,4%).
- d. Sente necessidade de complementar o LDP (92,9%).
- e. Não sente necessidade de complementar o conteúdo e as atividades gramaticais (76,2%)
- f. Não concorda com a utilização de celulares em atividades escolares. (66,7%).
- g. Considera adequadas(os) no LDP:
 - 1) a quantidade de atividades existentes (57,1%);
 - 2) o nível de qualidade das atividades (71,4%);
 - 3) a sequência em que as atividades são apresentadas (81,0%);
 - 4) o grau de dificuldade na interpretação de textos (90,5%);
 - 5) a quantidade de gêneros textuais/discursivos (92,9%);
 - 6) o tempo disponível para abordar todos os gêneros textuais/discursivos (78,6%)
 - 7) a quantidade de conteúdo da parte gramatical (76,2%);
 - 8) o tempo disponível para abordar a parte gramatical (88,1%); e
 - 9) o tempo disponível para ministrar todas as atividades (66,7%).
- h. Acredita:
 - 1) que o estudo dos gêneros textuais/discursivos possibilita o aprendizado do Português (61,9%);

- 2) que a interpretação de textos não é mais importante do que a gramática (64,3%);
 - 3) na preferência dos alunos por livros impressos em relação aos on-line (78,6%);
 - 4) que o contato dos seus alunos com livros ocorre também no ambiente familiar (52,4%); e
 - 5) as tirinhas do LDP fazem parte do cotidiano dos alunos (88,1%).
- i. Julga adequada a preparação que recebeu na graduação para trabalhar com o livro didático (64,3%).
 - j. Sente-se segura ao utilizar as atividades do LDP (78,6%).
 - k. Participou da escolha do LDP na escola (85,7%).
 - l. Concordou com a escolha do LDP em sua escola (97,6%).
 - m. Utiliza habitualmente o livro de apoio ao professor (88,1%).
 - n. Não julga muito útil para sua prática o livro de apoio ao professor (52,4%).
 - o. Sabe da existência de um livro de apoio ao professor (95,2%).

Os participantes informam utilizar material próprio (proposição 2 – 16,7%), ou coletado na internet (proposição 6 – 28,6%) ou procuram complementar a parte gramatical do LDP com notas de aula (proposição 25 – 23, 8%). A situação caracterizada nessas três proposições configura uma utilização parcial do LDP.

Outro aspecto que pode ser percebido é a aceitação por parte dos professores da perspectiva enunciativo-discursiva, apoiada no estudo do texto e dos gêneros textuais/discursivos (proposição 20). Em um expressivo percentual de 61,9% os participantes entendem a importância dessa abordagem para o ensino de Português, no entanto apenas 35,7% consideram a interpretação de textos mais relevante que o ensino de normas gramaticais. O posicionamento desta amostra de professores de escolas públicas de Belo Horizonte parece clara, a favor do estabelecimento de um equilíbrio entre esses dois aspectos no LDP.

Interessante notar, também, o relativo desalinhamento entre o percentual de professores que julgam adequada a quantidade de gêneros textuais/discursivos incluídos no LDP utilizado (92,9%), em relação ao dos que julgam adequado o tempo disponível para abordá-los (78,6%),

ou mesmo para tratar da parte gramatical (88,1%) e de todas as atividades, em geral (66,7%). Dada a inflexibilidade da duração do ano letivo, essa avaliação pode ser considerada, a princípio, uma incoerência. Se o tempo disponível no ano letivo para o professor ministrar as atividades previstas é fixo, considerá-lo insuficiente, deveria levar à conclusão do excesso de conteúdo. Não obstante, parecem óbvias as práticas, que se entendem como senso comum, da utilização de tempos reduzidos, em relação aos previstos no LDP, para conduzir cada atividade, ou a eliminação de atividades a critério do professor ou da escola. Neste ponto, deve-se referir que 33,3% dos professores informaram não conseguir abordar todas as atividades que o LDP contém, por falta de tempo (proposição 27). Embora não se possa aqui caracterizar uma utilização parcial do LDP, há a sinalização de uma inadequação que é o excesso de conteúdo presente no LDP. A sinalização não é majoritária, mas é uma opinião expressiva, recaindo em um terço dos participantes.

A preparação, nos cursos de graduação, para trabalhar com o LDP é insuficiente para 35,7% dos professores, o que leva à percepção da conveniência de se propor o reexame dos currículos mínimos das licenciaturas em letras, de forma a adensar o conteúdo relacionado ao livro didático. Esse conteúdo poderia incluir: (i) processo de escolha na escola (14,3% afirmam não ter participado do processo); (ii) fatores para avaliação do LDP (não foi objeto deste trabalho); (iii) atividades típicas incluídas (21,4% afirmam não se sentir seguros na condução de atividades constantes do LDP); (iv) uso do livro de apoio (a maioria, 52,4%, não o considera muito útil, em que pese 88,1% declarem utilizá-lo habitualmente – possivelmente, como livro de respostas apenas); (v) a alteração do currículo das disciplinas de observação, prática e estágio supervisionado nas licenciaturas, para incluir a utilização do livro didático, etc.

As observações acima confirmam os indícios obtidos nos estágios supervisionados na licenciatura, que despertaram a intenção de realizar esta pesquisa. Somando-se o maior percentual de utilização parcial (42,9% de professores que não usam o LDP como um guia para suas aulas) ao percentual da não utilização total (9,52%), tem-se um total de 52,42% de professores que não utilizam o LDP, ou o fazem de forma parcial.

A proposição 15 merece um comentário destacado por evidenciar, em percentual importante (47,6%) nesta amostra de professores, o livro como um objeto ausente do universo familiar dos alunos. Ao chegar à escola, o aluno entra em contato com um instrumento de aprendizagem que lhe é estranho, bem mais estranho que o celular ou “smartphone” cuja posse, mesmo nas classes menos favorecidas economicamente, é uma realidade inegável neste século. Não obstante, na

proposição 4, os professores, também em percentual importante e majoritário (66,7%), não vislumbram a utilização desses aparelhos em atividades escolares. Curiosamente, um quinto dos professores (21,4%) acreditam na preferência de seus alunos por livros on-line em detrimento do impresso. O universo do aluno parece tender a se tornar cada vez mais digital! Embora isso não seja um aspecto exclusivamente direcionado ao aprendizado do Português e escape das preocupações primeiras deste trabalho, os resultados indicam que é, no mínimo, interessante, talvez conveniente, que se realizem novos estudos para verificar se essa afirmativa é comprovada e, em o sendo, como seria possível aproximar mais o instrumento de aprendizagem – o livro didático – do universo do aluno. Imaginar que talvez um dia seja possível “deslizar” o livro didático; pensar nele, no futuro, como um serviço digital cujo acesso o aluno receberia em seu “smartphone”, como hoje recebe na escola o livro do PNLD. Obviamente, essas são conjecturas para um futuro que pode estar distante, ou que não venha se concretizar dessa maneira.

Os gêneros textuais/discursivos constituíram um aspecto que mereceu atenção na pesquisa de campo, devido à verificação, na BNCC, do elevado número de gêneros inseridos nas habilidades a serem, obrigatoriamente, abrangidas nos LDP relativos ao EF. Foram compilados 61 gêneros textuais na BNCC, os quais foram inseridos no instrumento de campo para averiguar se a atividade relativa a eles, na escola, foi complementada pela utilização desses gêneros, no universo de professores participantes, em sua vida como cidadãos. A hipótese da pesquisa foi que haveria uma grande quantidade de gêneros a ser trilhada no EF com escassa utilização posterior pelo aluno em sua vida futura, pessoal e profissional.

A questão proposta foi:

Com exceção de sua atividade como aluno(a) na escola e de sua atividade como professor(a) também na escola, você já teve necessidade pessoal, fora desses contextos, de elaborar os gêneros textuais/discursivos relacionados abaixo? Caso você não conheça o gênero, poderá marcar "não". Caso você tenha elaborado um tipo particular do gênero citado, poderá marcar "sim". Em cada linha horizontal, deverá haver uma marcação, SIM ou NÃO, sua.

Os dados obtidos constam do quadro abaixo, em relação à opção NÃO, tendo sido destacados em negrito os resultados acima de 50% no percentual de NÃO. A descrição completa de alguns gêneros mais extensos consta do APÊNDICE A – FORMULÁRIO SUBMETIDO AOS PARTICIPANTES.

QUADRO 3 – PERCENTUAL DE NÃO POR GÊNERO.

Nr	GÊNERO	NÃO	% NÃO	Nr	GÊNERO	NÃO	% NÃO
1	Carta pessoal	8	19,0	32	Manchetes e lides em	18	42,9
2	Carta do leitor	17	40,5	33	Roteiro para edição de	29	69,0
3	Bilhete	5	11,9	34	Fotorreportagem	29	69,0
4	Recado	6	14,3	35	Foto-denúncia	30	71,4
5	Aviso	7	16,7	36	Resenha digital em áudio	28	66,7
6	Convite	8	19,0	37	Curiosidades	22	52,4
7	Nota	21	50,0	38	Entrevista	11	26,2
8	Lista	9	21,4	39	Relatório de pesquisa	15	35,7
9	Agenda	15	35,7	40	Narrativa ficcional	16	38,1
10	Calendário	19	45,2	41	Artigo de opinião	8	19,0
11	Diário	16	38,1	42	Editorial	20	47,6
12	Receita culinária	6	14,3	43	Resenha crítica	16	38,1
13	Instrução de montagem	23	54,8	44	Crônica	11	26,2
14	Regulamentos ou regras	10	23,8	45	Texto teatral	16	38,1
15	Legenda para foto ou	10	23,8	46	Resumo	5	11,9
16	Álbum noticioso	32	76,2	47	Poema	9	21,4
17	Reportagem	18	42,9	48	Verbete	20	47,6
18	Notícia	15	35,7	49	Vlog	32	76,2
19	Abaixo-assinado	21	50,0	50	Meme	25	59,5
20	Texto de campanha de	18	42,9	51	Charge	18	42,9
21	Carta de reclamação	18	42,9	52	“Political remix”	38	90,5
22	Comentário em site	13	31,0	53	“Jingle”	31	73,8
23	e-mail	4	9,5	54	“Spot”	37	88,1
24	Anúncio publicitário	18	42,9	55	Infográfico	23	54,8
25	Slogan publicitário	23	54,8	56	“Podcast”	27	64,3
26	Cartaz	8	19,0	57	“Gameplay”	36	85,7
27	Folheto	18	42,9	58	Detonado	41	97,6
28	Panfletos	19	45,2	59	“Fanzine”	36	85,7
29	Banner	18	42,9	60	“Fanclip”	39	92,9
30	Diagrama	29	69,0	61	“e-zine”	38	90,5
31	Foto legenda em notícias	26	61,9				

Fonte: Apêndice A (2021)

Como é possível verificar, 24 dos gêneros textuais/discursivos inseridos nas habilidades relativas ao EF 2 na BNCC — e com abordagem impositiva no LDP, por força do edital 2020 do PNLD — apresentaram índices de não utilização superiores a 50% pelos professores na condição de cidadãos participantes desta pesquisa. Deve ser observado que o universo de professores está situado acima dos 30 anos de idade, o que justificaria em parte não terem eles a necessidade de utilização de gêneros mais ligados à contemporaneidade digital. Não obstante, parece clara a preocupação por vezes exacerbada com a utilização dos gêneros. É possível supor que o professor tenha dificuldades em oferecer aos alunos uma prática real com gêneros que não use, nem compreenda sua real utilidade. Não seria mais produtivo reduzir esse número a uma organização central de gêneros mais relevantes e mais usados e uma organização mais periférica com gêneros possíveis?

A inclusão dessa gama de gêneros textuais/discursivos na BNCC e no LDP (via edital 2020 do PNLD), em função da perspectiva enunciativo-discursiva que norteia todo o processo de elaboração desses documentos, não é efetiva. Falta tempo para abordar todos esses gêneros em profundidade, durante o ano letivo; e não se obtêm resultados práticos com a ampla análise de gêneros como os eminentemente digitais ou jornalísticos²², que terão uso apenas em situações específicas, muitos deles conforme escolhas profissionais.

A última parte do formulário foi dedicada às respostas espontâneas, às colaborações que professores e professoras desejassem prestar sobre o tema, fora das amarras de um questionário dedicado à tabulação estatística de dados. Como não podia ser diferente, foram de uma riqueza relevante a ponto de serem todas transcritas em um anexo (ANEXO - C) a este trabalho. Dos 42 participantes, 27 professores enviaram colaborações. Gostaria de destacar alguns trechos das observações.

Sobre o conteúdo:

“O livro didático nunca atende ao conteúdo cobrado na escola”;

“são tantas as atividades que me perco no livro. Elas deveriam ser elaboradas por bimestre e conteúdo factível”;

“alguns conteúdos apresentados no livro didático requerem um conhecimento de algum conteúdo anterior”;

“com ele, ganho tempo, pois muitas vezes não preciso passar o conteúdo no quadro (às vezes, só complemento), assim como os exercícios. Depois da limitação de número de páginas dos livros, os conteúdos ficaram mais

²² Embora seja essa uma opção da BNCC, vide citação às páginas 29 e 30.

resumidos (gerando maior necessidade de complementação) e a quantidade de exercícios também caiu”;

“acho os textos presentes, insuficientes a prática pedagógica”;

“os livros didáticos são desatualizados, trabalham gêneros textuais básicos, muitos dos quais nem fazem parte da realidade do aluno. A contextualização gramatical é super básica e os exercícios não ajudam a consolidar a matéria, isso faz com que, ou o professor utilize material e metodologias próprios, como é o meu caso, ou deixem de ensinar [...] No princípio do ano, trabalhei por conta própria gêneros textuais digitais, o livro didático não aborda.”;

“As vezes o nível de aprendizado dos alunos da escola pública está muito abaixo das atividades do livro didático, sendo assim, **precisamos constantemente recorrer à atividades extras.**” (Apêndice B)

As observações dos professores caracterizam de fato algumas lacunas no LDP. Alguns justificam a necessidade de complementar o conteúdo pela falta, outros se sentem perdidos no excesso. Outros aspectos que sobressaem das respostas são as diferenças entre os livros didáticos e as preferências individuais de cada professor em relação ao tipo de aula a ser dada. No entanto, fica nítida a aspiração de contar com um LDP melhor, seja qual seja o tipo de aula que cada professor prefira. Os professores parecem ver o seu valor reconhecido ao afirmar as lacunas do LDP e as providências que tomam para minimizá-las. Longe de ser um problema, considera-se esse um fato positivo em relação à classe, e também é um estímulo à busca de melhoria do LDP.

Sobre a utilização:

“De modo geral, são tantas as atividades que me perco no livro”;

“O livro didático é uma excelente ferramenta de trabalho, mas não é o único instrumento utilizado em sala de aula. **Muitas vezes não temos livros didáticos suficientes para que os alunos possam levar para casa e fazer atividades complementares.** Outras vezes, os conteúdos que são abordados pelo livros estão em um nível acima da compreensão da turma”;

“sei que muitos professores não gostam de usar o livro didático, preferem trabalhar com conteúdos e exercícios que eles mesmos preparam”;

“Gosto de ter um livro didático que eu possa usá-lo em determinadas situações, como: análise de uma questão do Enem; interpretação de textos; exercícios de gramática aplicados ao texto; informações de autores e obras literárias[...] **Não gosto de fazer o uso sequencial, pois, muitas vezes não condiz com a realidade do aluno por trabalhar com textos muito antigos”;**

“Não gosto muito de utilizar livros didáticos com frequência em sala de aula. **Prefiro ministrar aulas utilizando objetos de aprendizagem aliados à tecnologia educacional, tenho visto que eles tornam as aulas mais interessantes e produtivas.”;**

“Sobre a utilização do livro didático, eu procuro usá-lo, quando a escola adota um.”;

“Sempre uso o livro didático como apoio em minhas aulas.”;

“Uso o livro didático mais como apoio ou complemento na minha prática de sala de aula, uma vez que **em grande parte os alunos não têm interesse e consideraram as atividades complicadas.**”;

“Sou uma professora que não fico presa somente aos Livros Didáticos. **Gosto muito de inovar as minhas aulas, utilizando rodas de conversas literárias, ciclo do livro, produções livros de cordéis, produção de jornais em grupo, júri simulado, gincanas literárias, bingos de ortografia, excursões etc. Tudo que puder fazer com que minha aula fique mais prazerosa para os meus alunos.**”; (Apêndice B)

O professor se justifica por não utilizar o livro e os motivos listados nessas observações incluem, como no item “conteúdo”, também a inadequação do LDP; preferências pessoais; e um aspecto distinto que é a atração do interesse do aluno, o que, em algumas respostas, tangencia o conceito da “gamificação”. Um dos objetivos particulares deste trabalho buscava indicações de que as características dos alunos pudessem interferir no posicionamento dos professores em relação ao LDP. A procura por atividades extralivro que tornem a sua aula mais atual e prazerosa ao aluno foi mencionada por alguns professores. Assim, os professores evidenciaram uma utilização fragmentária do LDP, afirmando como motivo a necessidade de atrair a atenção do aluno para atividades as quais, normalmente, envolviam aspectos lúdicos. No entanto, os depoimentos são lacunares em evidenciar que essas atividades alternativas ao LDP resultassem em ganhos de aprendizado.

Sobre a escolha:

“**Trabalho no ensino médio e fundamental e participei da escolha de ambos.** O livro do fundamental, na maioria das vezes, é mais adequado ao nível dos nossos alunos e uso mais. [...] Também sou formada em jornalismo e contribuí bastante na escolha do livro didático no que diz respeito aos gêneros textuais abordados no livro.”;

“Eu respeito a decisão da maioria na escolha.”;

“Acho o LDP importantíssimo para a prática docente. É um grande apoio ao trabalho em sala e fora dela. Uso-o com frequência, apesar de não ser o único material de trabalho. Me lembro que, nos anos 1990, lecionava no Pitágoras Cidade Jardim, no qual **adotávamos o livro da excelente Magda Soares.** Esse material, de vanguarda para a época, trazia, nos comentários/respostas ao professor, um verdadeiro apoio ao trabalho: tínhamos certeza e segurança do que fazíamos em sala, pois a material nos dava isso. Textos selecionados dos melhores autores nacionais, sobretudo os cronistas. **Aí, o colégio resolveu, em 1995, trocar o livro da Magda pelo material próprio, cujo conteúdo parecia rascunho se comparado ao excelente livro que usávamos até então.** Tive grandes dificuldades em me adaptar ao novo material, pois, apesar de os autores dele serem colegas e professores da escola, era gritante o quanto perdemos em qualidade.”;

” Acho que o mercado editorial está mais interessado nas grandes licitações das escolas públicas do que apresentar uma ferramenta educacional de qualidade.”;

“Ultimamente, os livros que chegam nas escolas públicas, nem sempre são os livros escolhidos por nós professores. Então, vamos trabalhando o que é possível dentro do contexto livro didático /público alvo.”;

“Queria comentar sobre algo que já ocorreu comigo. O livro adotado na escola foi substituído por um livro bem pior. Eu estava em férias, quando decidiram a mudança.”;

“Na educação pública, muitas vezes, precária, o livro didático acaba sendo o maior e único recurso que temos além do quadro, por esse motivo considero muito importante e séria a tarefa de escolha do livro.”. (Apêndice B)

O professor demonstra a seriedade com que encara sua profissão quando fala com paixão sobre a escolha do seu instrumento de trabalho. Nesta amostra, as respostas que tocam no tema evidenciam que o processo de escolha e adoção na escola ainda não é perfeito e que os professores se ressentem disso, com consequências para a apropriação do LDP.

Em suma, compilando as observações dos professores participantes da pesquisa, tanto na parte objetiva do formulário, quanto na parte das respostas espontâneas, verifica-se que os resultados obtidos confirmam que, nesta amostra de professores de escolas públicas de Belo Horizonte, o livro didático é, realmente, um objeto complexo, considerado por vezes inapropriado pelo professor, o que era a cogitação primeira do objetivo geral estipulado neste trabalho.

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa de campo logrou êxito em confirmar a influência na apropriação do LDP por parte dos professores:

- (i) da capacitação recebida na licenciatura, principalmente para lidar com as atividades do LDP e com os livros de apoio ao professor;
- (ii) das características do LDP, em particular, do seu conteúdo e do tipo e quantidade de suas atividades;
- (iii) de algumas especificidades dos alunos atualmente matriculados em nossas escolas públicas (essas especificidades incluem carências de conhecimento, desinteresse por tipos de linguagem que fogem às linguagens do seu entorno social e o maior e, obviamente, natural interesse por atividades de aprendizagem que envolvam uma parte lúdica); e

- (iv) das características da perspectiva enunciativo-discursiva que foi adotada pela BNCC e via de consequência pelo LDP, principalmente em relação à excessiva quantidade de gêneros textuais/discursivos incluídos nos LDP do EF, o que dificulta à escola cumprir a previsão curricular estabelecida na BNCC e ao professor realizar todas as atividades inseridas no LDP.

Assim, consideram-se verificados, pelo instrumento de campo, os objetivos propostos para esta pesquisa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação tem como objetivo geral refletir sobre o livro didático de Português constante do PNLD e sua apropriação pelo professor na escola pública, utilizando uma amostra de professores de escolas situadas em Belo Horizonte. O ponto de partida foi uma suposição, obtida empiricamente, de que a subutilização do LDP do PNLD na escola pública era um fato e que esse fato representava uma contradição, à luz do volume expressivo de recursos financeiros alocados pelo povo brasileiro por intermédio do Governo Federal e do MEC para a aquisição de livros didáticos. Constatado o fenômeno, buscar-se-iam indicações das razões, entendidas como objetivos específicos. Os motivos da utilização apenas parcial do LDP estariam relacionados a quatro possibilidades: (i) os professores; (ii) os alunos; (iii) o LDP em si; e (iv) o suporte teórico por trás tanto da elaboração do LDP, como da forma de ministrar a disciplina.

No que diz respeito ao objetivo geral, este trabalho obteve indicações de que o LDP é utilizado de forma parcial pela amostra de professores participantes. Essa constatação sugere a necessidade de que semelhante investigação seja conduzida em diferentes ambientes: áreas rurais, pequenas e grandes cidades e em outras regiões do país para a resposta a essa hipótese.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, a indicação obtida informa que parcela expressiva da amostra de professores pesquisados confirma não receber, na graduação, uma preparação mais adequada para trabalhar com o LDP. Além disso, o livro de apoio ao professor não foi suficiente e efetivo para fazê-la sentir-se segura quanto aos objetivos de seu trabalho, durante a condução de atividades didáticas inseridas no livro.

Quanto ao segundo objetivo específico, as indicações verificadas na opinião da maioria dos professores que compõem a amostra, revelam que o conteúdo, as atividades e a organização do LDP são adequadamente apropriadas pelo professor. Não obstante, a esmagadora maioria (92,9%) considera que ele deva ser complementado, 23,8%, em aspectos gramaticais. O professor considera que o LDP da sua escola é incompleto. Quase a metade da amostra (42,9%) não o segue como um guia curricular.

No que tange ao terceiro objetivo específico, constata-se que parcela expressiva dos professores integrantes da amostra considera que seus alunos são apresentados a um livro apenas quando chegam à escola. Entretanto, o uso didático de “smartphones” em sala de aula não é aceito pela maioria dos professores participantes. Algumas características dos adolescentes levam os

professores a buscarem atividades mais lúdicas, em alguns casos, mais digitais, fora do LDP para atrair a atenção do aluno. Ou seja, o professor busca adequar-se à linguagem e ao universo do aluno. Uma questão que tangencia essas constatações é: essa estratégia conduz à melhoria do aprendizado?

Em relação ao quarto objetivo específico, percebeu-se que há espaço para se conduzirem estudos acerca da perspectiva enunciativo-discursiva, ou de outro suporte teórico para orientar a elaboração da BNCC, os documentos e editais do PNLD, e o LDP. O objetivo ao verificar outra possibilidade teórica foi tão somente alargar os horizontes.

Especificamente, foram identificados dois aspectos em relação à perspectiva e à apropriação do LDP do PNLD pela amostra de professores de escolas públicas de Belo Horizonte. O primeiro deles se refere ao desequilíbrio percebido entre os assuntos relativos à gramática e os referentes aos gêneros textuais/discursivos. A quantidade de gêneros constantes da BNCC e de utilização obrigatória nos LDP submetidos aos editais do PNLD (considerado o edital do PNLD 2020) é muito elevada. Para abordá-los em sua totalidade, e no tempo requerido, o autor do LDP pode ser forçado a ser muito sucinto nos assuntos gramaticais. Parcela ponderável da amostra de professores sente a necessidade de complementar esses assuntos por meio de atividades extralivro.

O outro aspecto diz respeito ao questionamento, surgido no curso da pesquisa documental, durante o estudo da BNCC e do edital do PNLD 2020, em que se cogitou acerca da real necessidade da inclusão obrigatória no LDP de todos os gêneros mencionados nas habilidades constantes da BNCC, conforme disposto no edital. Como se viu, embora a BNCC centre a sua prioridade na abordagem dos gêneros textuais/discursivos e os insira em seus objetos de conhecimento e habilidades, ela os caracteriza como sugestões. Situação que o edital do PNLD 2020 traduz em obrigatoriedade. A resposta a esse questionamento não se inclui diretamente no foco deste trabalho, mas a oportunidade de inquirir os professores, como sujeitos que lidam diariamente com este fato, não foi perdida. Buscou-se saber se o gênero em tela fora utilizado pelo professor como cidadão. As respostas obtidas indicam que a relação dos gêneros textuais/discursivos sugeridos poderia ser retirada das habilidades da BNCC, constituindo um documento à parte para evitar que fosse mencionado pelo edital do PNLD como de utilização obrigatória pelo autor do LDP. Em decorrência do dinamismo com que novos gêneros surgem atualmente, esse documento poderia ser atualizável de tempos em tempos, de forma mais amigável que a própria BNCC. A ideia poderia ser complementada de modo que a BNCC, nesse

documento, especificasse um “core” de gêneros mais utilizados pelo cidadão comum para inclusão no currículo obrigatório. Os outros gêneros textuais/discursivos permaneceriam com o caráter de sugestão. Coerentemente, o edital do PNLD os consideraria não obrigatórios para serem eventualmente escolhidos por autores de LDP para inclusão nos livros.

Encerrando essas considerações, reafirma-se a crença na adequabilidade e, talvez mais do que isso, na necessidade de se prosseguirem com os estudos acerca do livro didático de Português. Essas pesquisas são essenciais para obter indicações que permitam subsidiar propostas para a realização das modificações e dos aperfeiçoamentos no processo que resulta no desempenho escolar do aluno, e mais além, no adequado desempenho cidadão de qualquer pessoa inserida no sistema educacional público brasileiro. O processo tem início na fundamentação teórica e se materializa no principal instrumento de que dispõe o professor para mediar o aprendizado e aperfeiçoar o desempenho de seu aluno na língua materna: o livro didático. Vê-lo ser usufruído na plenitude de suas qualidades constitui-se em um direito de professores e de alunos e em uma aspiração de quem paga por ele.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, A. S. M. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no estado de São Paulo**. 1999. 156 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. 1999.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. da G. e MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 13-45.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34. 2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II – Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense. 1987.

BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Projeto Teláris – Português, 8 – manual do professor – 2. ed.** São Paulo: Ática, 2015.

BRANDÃO, H. M. B. ; MARTINS, A. A. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou “A escolinha do professor Raimundo”. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de letras, 2003. p. 253-275.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de Dezembro de 1938**. Câmara dos deputados: legislação. Diário Oficial da União, Seção 1, 05.01.1939, p. 277 (publicação original). Brasília. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/524633/publicacao/15618295> . Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. FNDE. PNLD 2017 - **Coleções mais distribuídas por componente curricular**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatisticos?download=10068:pnld-2017-cole%C3%A7%C3%B5es-mais-distribu%C3%ADdas-por-componente-curricular-s%C3%A9ries-finais-ensino-fundamental> . Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJlc2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhemNoX3JlbGV2YW5jZV09cHJvdmEgYnJhc2lsJmQ9cyZwYXJhbXNbc2ZGVdPSZwYXJhbXNbc2YXRlXT0mcGFyYW1zW2NhdklXT0mcGFyYW1zW3NIYXJjaF9tZXRob2RdPWFsbCZwYXJhbXNbb3JkXT1wcz== . Acesso em 16 fev. 2021.

BUNZEN, C. **Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa**. Estudos Linguísticos XXXIV. v. 1, p. 557 – 562, 2005.

BUNZEN, C. Livro Didático de Língua Portuguesa. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-didatico-de-lingua-portuguesa>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CAVALCANTI, T. F. de S. **Os usos do livro didático de português: os professores e as suas maneiras de fazer**. 2015. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. 2015.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957/29729> . Acesso em 15 dez 2020a.

CHOPPIN, A. O livro didático na França. Entrevista em 2008 ao Portal Educativo Ceale. Disponível em: <http://oficinasulturaisjoelmafernandes.blogspot.com/2010/07/entrevista-com-alain-choppin.html> Acesso em 15 dez. 2020b.

CHOPPIN, A. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/90248276/choppin-alain-o-manual> . Acesso em 15 dez 2020c.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. **Português: conexão e uso: ensino fundamental, anos finais, 8 – manual do professor – 1. ed.** São Paulo: Saraiva, 2018.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf . Acesso em: 03 set. 2018.

FNDE – **Dados estatísticos**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos/> . Acesso em: 15 dez. 2020.

GÉRARD, F. e ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto Editora, 1998.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> . Acesso em: 03 set. 2018.

HMC – **The British education system**. Disponível em: <https://www.hmc.org.uk/about-hmc/projects/the-british-education-system/> . Acesso em: 15 dezembro 2020.

IDEB – **Divulgação resultados**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/Divulgacao_Brasil.xlsx . Acesso em: 03 set. 2018.

INEP – **IDEB**. (2020a). Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> > Acesso em: 15 dez. 2020.

INEP – **Apresentação Saeb 2019**. (2020b). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf . Acesso em: 15 dez. 2020.

INEP – **Cenário educacional**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/cenario-educacional> . Acesso em: 03 set. 2018.

INEP – **Press Kit Saeb 2019**. (2020c) Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf . Acesso em: 15 dez. 2020.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

MARCUSCHI, L. A., Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Relação de estabelecimentos de ensino ativos em Minas Gerais**. Cadastro escolar – todas as redes de ensino. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas> . Acesso em 21 jun. 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E. **Seven complex lessons in education for the future**. Paris: UNESCO, 1999.

PISA – **2000 Relatório Nacional**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf> . Acesso em: 03 set. 2018.

PISA 2018 – “**Country overview – Brazil**”. Disponível em: <https://www2.compareyourcountry.org/pisa/country/bra?lg=en> . Acesso em: 15 dez. 2020.

PNLD – **Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao> . Acesso em: 03 set. 2018.

PNLD – **Edital 2020**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13800-edital-01-2020-cepli> . Acesso em: 15 dez. 2020.

RANGEL, E. O. **A escolha do livro didático de português: caderno do professor**. Belo Horizonte: CEALE – FAE – UFMG. 2006.

REINO UNIDO – **Statutory guidance – National curriculum in England: English programmes of study**. Disponível em:

<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study> Acesso em: 15 dez. 2020a.

REINO UNIDO – **English Appendix 2: Vocabulary, grammar and punctuation**. Disponível em:

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335190/English_Appendix_2_-_Vocabulary_grammar_and_punctuation.pdf Acesso em: 15 dez. 2020b.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de letras, 2003. p. 7-24.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 7-16.

SANTOS, C. X. **Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português**. 2015. 159 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27.ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006. Disponível em

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod_resource/content/1/Saussure16CursoDeLinguisticaGeral.pdf . Acesso em 27 dez. 2020.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a História da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. **Ler e navegar: Espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, Belo Horizonte: CEALE, 2001.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In. BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, C. M. **A recepção do livro didático de português e o processo de construção da competência leitora por alunos do ensino fundamental**. 2014. 219 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

VIGOTSKII, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Ed. Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf> . Acesso em: 27 dez. 2020.

ANEXO A – VISÃO GERAL DA ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE INGLÊS, APLICÁVEL À INGLATERRA, NO REINO UNIDO



1. Home (<https://www.gov.uk/>)
2. Education, training and skills (<https://www.gov.uk/education>)
3. School curriculum (<https://www.gov.uk/education/school-curriculum>)
4. Secondary curriculum, key stage 3 and key stage 4 (GCSEs) (<https://www.gov.uk/education/secondary-curriculum-key-stage-3-and-key-stage-4-gcses>)
5. GCSE subject content and requirements (<https://www.gov.uk/education/gcse-subject-content-and-requirements>)

Statutory guidance

National curriculum in England: English programmes of study

The statutory programmes of study and attainment targets for English at key stages 1 to 4.

Published 11 September 2013

Last updated 16 July 2014 — see all updates

From:

Department for Education (<https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>)

Applies to: England

Documents

National curriculum in England: English programmes of study

(<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study>)

HTML

National curriculum in England: English programmes of study - key stages 1 and 2
(https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335186/PRIMARY_national_curriculum_-_English_220714.pdf)

Ref: DFE-00181-2013 PDF, 1.02MB, 88 pages

National curriculum in England: English programme of study - key stage 3
(https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/244215/SECONDARY_national_curriculum_-_English2.pdf)

Ref: DFE-00184-2013 PDF, 432KB, 25 pages

National curriculum in England: English programme of study - key stage 4
(https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/331877/KS4_English_PoS_FINAL_170714.pdf)

Ref: DFE-00497-2014 PDF, 171KB, 7 pages

English glossary
(https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/244216/English_Glossary.pdf)

PDF, 397KB, 19 pages

English appendix 1: spelling
(https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239784/English_Appendix_1_-_Spelling.pdf)

PDF, 286KB, 26 pages

English appendix 2: vocabulary, grammar and punctuation
(https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335190/English_Appendix_2_-_Vocabulary_grammar_and_punctuation.pdf)

PDF, 323KB, 6 pages

Details

These are the statutory programmes of study and attainment targets for English at key stages 1 to 4. They are issued by law; you must follow them unless there's a good reason not to.

All schools maintained by the local authority in England must teach these programmes of study from September 2016.

English appendix 1 and appendix 2, and the English glossary do not appear in the HTML document but are available as separate PDFs.

Schools are not required by law to teach the example content in [square brackets] or the content indicated as being 'non-statutory'.

Short films of teachers and subject experts talking about the national curriculum

(<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-video-interviews-for-schools>) and how to use it are also available.

Published 11 September 2013

Last updated 16 July 2014 + show all updates

1. 16 July 2014

Added programme of study for English at key stage 4.

2. 11 September 2013 First published.

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Educação

Subsecretaria de Ensino Superior

Termo De autorização de Pesquisa - SEE/SU

Belo Horizonte, 15 de outubro de 2020.

INTERESSADO: Ricardo Souza Netto

A Subsecretaria de Ensino Superior, após análise do projeto proposto pelo supracitado, é de parecer favorável à realização da pesquisa **A apropriação do livro didático do PNLD pelo professor de Português**.

Ressaltamos que os procedimentos de aplicação da atividade proposta (pesquisa estruturada, levantamento bibliográfico e a elaboração de kits e práticas de laboratório, entre outros), deverão obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, poderão interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas e no cumprimento de seu Calendário Escolar.

Ressaltamos ainda que a identidade dos envolvidos deverá ser mantida em sigilo e que a Secretaria de Estado de Educação, a instituição de ensino e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Atenciosamente,

Augusta Isabel Junqueira Fagundes

Subsecretária de Ensino Superior



Documento assinado eletronicamente por **Augusta Isabel Junqueira Fagundes**, **Subsecretário(a)**, em 15/10/2020, às 13:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 20592384 e o código CRC 7D599410.

ANEXO C – QUADRO DE RESPOSTAS ESPONTÂNEAS AO FORMULÁRIO

Nr	RESPOSTA ESPONTÂNEA DO(A) PROFESSOR(A)
1	O livro didático nunca atende ao conteúdo cobrado na escola.
2	De modo geral, são tantas as atividades que me perco no livro. Elas deveriam ser elaboradas por bimestre e conteúdo factível, prezar pela qualidade, lembrado que muitas comunidades o recurso mais utilizado é o livro didático.
3	O livro didático é uma excelente ferramenta de trabalho, mas não é o único instrumento utilizado em sala de aula. Muitas vezes não temos livros didáticos suficientes para que os alunos possam levar para casa e fazer atividades complementares. Outras vezes, os conteúdos que são abordados pelo livros estão em um nível acima da compreensão da turma. É necessário fazer a adaptação daquele conteúdo para que os alunos consigam entender e resolver os exercícios. Além disso, alguns conteúdos apresentados no livro didático requerem um conhecimento de algum conteúdo anterior. Neste caso é necessário fazer isso e não abordar aquele conteúdo do livro.
4	Boa tarde! Com relação à maioria dos livros didáticos atuais, entendo o foco em leitura, produção e interpretação de textos. Mas sinto falta de um pouco mais de gramática, mesmo que indireta.
5	Acho que o LD norteia o professor padronizando os preceitos da BNCC e do Currículo Básico.
6	E gosto de ter bons livros didáticos como apoio, que trazem atividades pertinentes sem serem cansativas. Em uma das propostas de atividades do livro didático, fizemos a leitura do literário Dom Casmurro. Surgiu a ideia de fazermos o julgamento da Capitu. Foi interessantíssimo. Como laboratório para essa prática, fizemos uma visita pré-agendada e orientada ao Tribunal de Justiça. Assistimos ao julgamento e anotamos as performances de cada participante: juiz, advogados, promotoria... No dia do julgamento da Capitu, todos estávamos vestidos a rigor. Foi maravilhoso. Com o entusiasmo nesse trabalho tivemos cinco que decidiram fazer Direito. Era uma turma do 3º ano do Ensino Médio. Dos cinco, tenho conhecimento de três que já se formaram. Foi uma experiência marcante em nossas vidas! E tantas outras...
7	Trabalho no ensino médio e fundamental e participei da escolha de ambos. O livro do fundamental, na maioria das vezes, é mais adequado ao nível dos nossos alunos e uso mais. Já o livro do ensino médio é muito complicado para o aluno do noturno por dois motivos: normalmente não temos livros para todos, e como a maioria dos alunos são da rede municipal parece que não têm o hábito de usar livro didático. É bom ressaltar que o aluno do turno da manhã, a maioria, estuda no Madre desde o 1º ano do fundamental I. Portanto, o uso do livro didático é rotineiro. Importante ressaltar que os professores de português, a maioria, trabalham tanto no fundamental quanto no médio. Ah! Também sou formada em jornalismo e contribuí bastante na escolha do livro didático no que diz respeito aos gêneros textuais abordados no livro. Se precisa falar comigo estou a disposição. Até mais!

Nr	RESPOSTA ESPONTÂNEA DO(A) PROFESSOR(A)
8	<p>Quando disponível, eu utilizo bastante o livro didático e cobro que os alunos estejam sempre com ele. Acho que, com ele, ganho tempo, pois muitas vezes não preciso passar o conteúdo no quadro (às vezes, só complemento), assim como os exercícios. Depois da limitação de número de páginas dos livros, os conteúdos ficaram mais resumidos (gerando maior necessidade de complementação) e a quantidade de exercícios também caiu. Mesmo assim, opto sempre em usá-lo o máximo que posso, para poupar tempo. Tento adaptar o meu jeito de lecionar aos recursos que tenho disponíveis. E o livro didático, desde que comecei em 2013, é sempre o mais fácil tanto para mim quanto para os alunos. Sempre há o que melhorar ou o que eu colocaria de outra maneira. No entanto, de maneira geral, os livros aprovados pelo MEC são de boa qualidade. Eles possuem diferentes vieses, mas acabam cumprindo sempre as diretrizes da BNCC.</p> <p>Costumo guardar os que as editoras me enviam para me ajudar a fazer as complementações que julgo necessárias de conteúdos, exercícios e até as avaliações. Também consulto frequentemente as sugestões de projetos e trabalhos em grupo do encarte do professor e, em muitos casos, já os apliquei na sala de aula, com e sem adaptações. Acredito que ajudaria bastante se as versões digitais dos livros também fossem oferecidas aos alunos, pois eles reclamam muito do peso de carregá-los. Infelizmente, nem todos podem usar a versão digital por falta de recurso. Mas os que podem com certeza o fariam. Muitos já tiram fotos das páginas para não precisarem carregar o livro. Enfim, sei que muitos professores não gostam de usar o livro didático, preferem trabalhar com conteúdos e exercícios que eles mesmos preparam. Mas eu vejo o livro como um facilitador, não só para mim como para os alunos.</p>
9	<p>Gosto de ter um livro didático que eu possa usá-lo em determinadas situações, como: análise de uma questão do Enem; interpretação de textos; exercícios de gramática aplicados ao texto; informações de autores e obras literárias... Não gosto de fazer o uso sequencial, pois, muitas vezes não condiz com a realidade do aluno por trabalhar com textos muito antigos. Prefiro atividades ligadas à vida cotidiana deles, como músicas, batalha de versos, islam, vídeos, documentários... Em 2019, trabalhei o gênero Documentário, proposto pela Olimpíada de Língua Portuguesa, foi um grande desafio, tanto para mim, quanto para os alunos e para os estagiários que me acompanhavam no momento. Mesmo diante dos entraves do gênero, conseguimos chegar à etapa regional do concurso, foram momentos de muito aprendizado. Sempre faço uma pesquisa do tipo de música, filme, livros que eles gostam. A partir disso faço meu planejamento colocando essas preferências em diálogo com os conteúdos da grade curricular. Assim obtenho uma participação mais efetiva dos estudantes em minhas aulas.</p>
10	<p>Não gosto muito de utilizar livros didáticos com frequência em sala de aula. Prefiro ministrar aulas utilizando objetos de aprendizagem aliados à tecnologia educacional, tenho visto que eles tornam as aulas mais interessantes e produtivas.</p>

Nr	RESPOSTA ESPONTÂNEA DO(A) PROFESSOR(A)
11	Olá! Sobre a utilização do livro didático, eu procuro usá-lo, quando a escola adota um. Eu respeito a decisão da maioria na escolha. Por outro lado, entendo que usar um livro facilita na rotina de estudo, em casa, por parte dos alunos. E para complementar o livro, eu sempre busco em outros livros mais conteúdos relacionados ao trabalhado, em sala. E para que todos tenham acesso à minha pesquisa, escrevo no quadro as informações adicionais e as atividades complementares.
12	Acho o LDP importantíssimo para a prática docente. É um grande apoio ao trabalho em sala e fora dela. Uso-o com frequência, apesar de não ser o único material de trabalho. Me lembro que, nos anos 1990, lecionava no Pitágoras Cidade Jardim, no qual adotávamos o livro da excelente Magda Soares. Esse material, de vanguarda para a época, trazia, nos comentários/respostas ao professor, um verdadeiro apoio ao trabalho: tínhamos certeza e segurança do que fazíamos em sala, pois a material nos dava isso. Textos selecionados dos melhores autores nacionais, sobretudo os cronistas. Aí, o colégio resolveu, em 1995, trocar o livro da Magda pelo material próprio, cujo conteúdo parecia rascunho se comparado ao excelente livro que usávamos até então. Tive grandes dificuldades em me adaptar ao novo material, pois, apesar de os autores dele serem colegas e professores da escola, era gritante o quanto perdemos em qualidade.
13	Particularmente, acho os textos presentes, insuficientes a prática pedagógica. Por outro lado isso é rico pois podemos complementar esse material, de acordo com as necessidades específicas de cada turma.
14	Procuro aproveitar ao máximo o livro didático.
15	Na minha prática docente, o livro didático sempre foi importante. Eu destaco as ocasiões em que os alunos se interessaram por determinadas atividades e as expandiram, dinamizando e ampliando o que foi proposto com sugestões e respostas muito próprias deles.
16	Eu sempre realizo a leitura de todos os textos dos livros assim que os recebo.
17	Acredito que o livro didático seja uma ferramenta importantíssima para o professor e para o aluno e para tanto, deveria somar ao cotidiano escolar. A realidade é que os livros didáticos são desatualizados, trabalham gêneros textuais básicos, muitos dos quais nem fazem parte da realidade do aluno. A contextualização gramatical é super básica e os exercícios não ajudam a consolidar a matéria, isso faz com que, ou o professor utilize material e metodologias próprios, como é o meu caso, ou deixem de ensinar. Acho que o mercado editorial está mais interessado nas grandes licitações das escolas públicas do que apresentar uma ferramenta educacional de qualidade. Muitas vezes temos obstáculos financeiros como cota de xerox, falta de laboratório de informática, biblioteca arcaica, e nos impossibilitam de trazer para sala de aula textos atuais, interessantes, que despertem a atenção do aluno. No princípio do ano, trabalhei por conta própria gêneros textuais digitais, o livro didático não aborda. Foram 3 semanas passando a matéria no quadro, enviei um material por e-mail que nem todos conseguiram imprimir... Concluindo, o livro didático é uma ferramenta útil e necessária, mas não atende as necessidades atuais da sala de aula.

Nr	RESPOSTA ESPONTÂNEA DO(A) PROFESSOR(A)
18	Procuro extrair o máximo que o livro possa oferecer ao aluno, notadamente em relação aos gêneros textuais. Entretanto, sempre vou além, elaborando novas propostas de trabalho, apresentando outras abordagens. Acho conveniente usá-lo e valorizá-lo, para que o aluno respeite o material e valorize os esforços empenhados para que pudessem tê-lo.
19	Sempre uso o livro didático como apoio em minhas aulas.
20	O livro Didático ao qual usamos é um parâmetro para as aulas de Língua Portuguesa. Uso a internet e pesquisa para oferecer mais subsídios à minha matéria.
21	Ultimamente, os livros que chegam nas escolas públicas, nem sempre são os livros escolhidos por nós professores. Então, vamos trabalhando o que é possível dentro do contexto livro didático /público alvo. As vezes o nível de aprendizado dos alunos da escola pública está muito abaixo das atividades do livro didático, sendo assim, precisamos constantemente recorrer à atividades extras. Mas o livro é um bom suporte para os trabalhos de interpretação de textos e os gêneros textuais.
22	Queria comentar sobre algo que já ocorreu comigo. O livro adotado na escola foi substituído por um livro bem pior. Eu estava em férias, quando decidiram a mudança.
23	Uso o livro didático mais como apoio ou complemento na minha prática de sala de aula, uma vez que em grande parte os alunos não têm interesse e consideraram as atividades complicadas. Gosto de usá-lo para explicação do conteúdo. Elaborou atividades referente ao mesmo para serem desenvolvidas em sala e as atividades do livro didático geralmente seleciono como atividades extraclasse que posteriormente são corrigidas de acordo com as demandas apresentadas pelos alunos.
24	Na educação pública, muitas vezes, precária, o livro didático acaba sendo o maior e único recurso que temos além do quadro, por esse motivo considero muito importante e séria a tarefa de escolha do livro, quando acontece de encontrarmos escolas equipadas, com acesso a rede, com disponibilização de recursos, o livro deixa de ser o centro, pois a gente pode usá-lo para prática de atividades em casa. Mas, infelizmente, escola pública bem equipada quase não existe.
25	Minha prática como pedagoga se refere a ajudar os professores no momento de escola do livro didático.
26	Uso sempre o livro didático em sala de aula e atividades do mesmo como atividades para casa. Acho bom que os alunos possam aprofundar o conteúdo ministrado em sala de aula.
27	Não
28	Olá! Obrigada pela oportunidade a mim concedida. Sou uma professora que não fico presa somente aos Livros Didáticos. Gosto muito de inovar as minhas aulas, utilizando rodas de conversas literárias, ciclo do livro, produções livros de cordéis, produção de jornais em grupo, júri simulado, gincanas literárias, bingos de ortografia, excursões etc. Tudo que puder fazer com que minha aula fique mais prazerosa para os meus alunos.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO SUBMETIDO AOS PARTICIPANTES

O(a) professor(a) e o livro didático de Português

Olá, professora! Olá, professor!

Meu nome é Ricardo Souza Netto, mestrando em Linguística Aplicada ao ensino de Português na Faculdade de Letras da UFMG e pesquisador assistente da Profa. Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães, minha orientadora.

Estou realizando uma pesquisa relacionada ao Livro Didático de Português (LDP) para observar os aspectos sobre a relação das professoras e professores com o LDP adotado em suas escolas. O propósito da pesquisa é obter conhecimentos que contribuam para a melhoria dos LDP disponibilizados às escolas públicas por intermédio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Venho convidá-la(o) a participar voluntariamente deste projeto comigo, para o qual solicito o seu consentimento.

Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.

A pesquisa será instrumentalizada por um questionário a seguir. Não há necessidade de se identificar, embora, obviamente, quem o desejar, poderá fazê-lo.

Não foram identificados riscos de monta nesta pesquisa, exceto a manutenção do anonimato para os que a desejarem e isso é um compromisso deste pesquisador. Ao responder o questionário, você poderá se sentir desconfortável com algumas questões que podem lhe trazer lembranças ruins. Se isso acontecer, você poderá pausar o preenchimento, não responder à questão ou desistir da participação, sem qualquer penalidade.

Os dados obtidos poderão ser utilizados em simpósios, seminários e outros eventos de natureza acadêmica, com o anonimato sempre assegurado.

IMPORTANTE! Há plena liberdade de recusa na participação e, a qualquer momento, mesmo após enviado o questionário, fica assegurada a você a desistência de continuar participando, bastando comunicar-se comigo, por meio do e-mail:

ricardonetto@hotmail.com ou pelo telefone (31)99143-2496. Por esses meios também, poderão ser retiradas quaisquer dúvidas para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa. Os dados não serão utilizados para outros fins e não haverá, em situação alguma, a menção a nomes de

professores ou de escolas. Qualquer participante que se sentir prejudicada(o) por fornecer dados a essa pesquisa terá o direito de buscar a indenização respectiva.

Preciso do seu e-mail apenas para cumprir meu compromisso: de procurá-los, em Julho de 2021, para comentar brevemente sobre as conclusões da pesquisa, pessoalmente, ou por e-mail, se a situação sanitária não permitir.

No caso de qualquer dúvida de aspecto ético, entre em contato como o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFMG, situado à Av Presidente Antonio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005 Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00

Muito obrigado!!

Ricardo Souza Netto – Pesquisador
Profa. Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães – Orientadora

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Tendo lido as informações anteriores, você consente em participar desta pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

A professora, o professor

Para conhecer um pouco sobre você, por favor, assinale em que opção você se insere.

3. Faixa etária *

Marcar apenas uma oval.

21 a 30

31 a 40

41 a 50

51 em diante

4. Formação *

Marcar apenas uma oval.

- Letras
- Pedagogia
- Outro:
-
-

5. Percurso *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura
- Bacharelado
- Não graduação

6. Pós-graduação (o de maior nível) (cursando ou completa) *

Marcar apenas uma oval.

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não

7. Local da conclusão da graduação *

Marcar apenas uma oval.

- Instituição pública
- Instituição particular

8. Tempo de exercício do magistério, em anos *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- 2 a 5
- 6 a 10
- 11 a 20
- 21 a 30
- 31 em diante

9. Ano/série para que lecionou em 2019/2020 (o ano/série para que tiver lecionado presencialmente por mais tempo; no caso de igualdade, é possível marcar mais de um ano/série) *

Marque todas que se aplicam.

- 6º EF
- 7º EF
- 8º EF
- 9º EF
- 1º EM
- 2º EM
- 3º EM

Não lecionei em 2019/2020

- 10.** Livro didático utilizado em 2019/2020, ou no último ano em que lecionei presencialmente (caso tenha havido mais de um, mencionar o que tiver utilizado presencialmente por mais tempo) *

Nesta seção, me interessa conhecer um pouco de sua relação com o livro didático de Português. São descritas situações/opiniões, que você deve assinalar caso tenha vivenciado as situações em suas práticas em sala de aula ou caso concorde com as opiniões. O período de referência é de 2015 a 2020. Se, em alguma situação, suas vivências forem contraditórias, por favor, opte pela ocorrência mais recente. Em relação às opiniões, o que me será útil serão suas opiniões atuais.

- 11.** Assinale, por favor, apenas as situações/opiniões que se aplicarem a você. *

Marque todas que se aplicam.

- Procuo seguir o LDP adotado por minha escola como um guia nas minhas aulas da disciplina.
- Utilizo as anotações, resumos e exercícios que formulei ou juntei ao longo desses anos de magistério, em substituição aos exercícios constantes do LDP.
- Discordei da escolha do LDP adotado por minha escola.
- Praticamente todos os meus alunos possuem seus celulares. Acredito que, se dispusessem de acesso mais barato à internet, poderiam usar os celulares em atividades escolares, com autorização da escola.
- Caso eu decidisse abordar todo o conteúdo e todas as atividades que constam do LDP, com certeza faltaria tempo no calendário escolar.

- As atividades que colete na internet são mais dinâmicas que os exercícios do LDP adotado por minha escola. Com elas, consigo atrair mais a atenção dos alunos e obter melhor rendimento.
- O conteúdo constante do LDP adotado por minha escola é apresentado em uma sequência inadequada e não é possível segui-lo linearmente.
- O LDP adotado por minha escola possui um excesso de conteúdo linguístico e gramatical.
- O LDP adotado em minha escola é excelente. Não sinto necessidade de complementá-lo
- As tirinhas existentes no LDP adotado por minha escola não fazem parte do dia a dia dos meus alunos. Eles praticamente só as encontram no livro didático.
- No LDP adotado por minha escola, os textos são de difícil interpretação. Algumas vezes, eu fico em dúvida e até discordo da resposta constante do livro de apoio ao professor.
- Acredito que o aprendizado da interpretação de textos é mais importante que o conhecimento de como utilizar as normas gramaticais.
- Acredito que o LDP adotado por minha escola contém uma quantidade exagerada de gêneros textuais/discursivos.
- Raramente utilizo o livro de apoio ao professor relativo ao LDP adotado em minha escola.
- Percebo que muitos de meus alunos manuseiam um livro apenas na sala de aula.
- Creio que livros em geral não fazem parte do seu cotidiano familiar.
- Falta tempo para abordar adequadamente todos os gêneros textuais/discursivos existentes no LDP usado em minha escola.
- O livro de apoio ao professor relativo ao LDP usado em minha escola tem sido muito útil em minha prática.
- Não consigo ministrar todas as atividades que o LDP contém, porque algumas atividades são ruins..
- Acho que o LDP adotado por minha escola não possui um livro de apoio ao professor.
- Acho que conhecer a estrutura e as situações de emprego dos gêneros textuais/discursivos possibilita ao aluno aprender como usar a Língua Portuguesa.
- Creio que, na faculdade, poderíamos ter dedicado mais tempo para compreender a razão pela qual os livros didáticos apresentam essa estrutura e esse tipo de atividades. Tive que tentar entender isso já em sala de aula.

- Falta tempo para abordar adequadamente o conteúdo linguístico e gramatical previsto no LDP que minha escola utiliza.
- Após todos esses anos em regência, ainda não tenho certeza de que aplico as atividades na forma imaginada pelo autor do LDP adotado por minha escola.
- Não participei da escolha do LDP adotado por minha escola.
- Acredito que o LDP usado em minha escola contém uma quantidade insuficiente de conteúdo e atividades ligadas à análise linguística e à gramática. Procuro complementá-los com notas de aula ou assemelhados.
- Acredito que meus alunos prefeririam ter um livro on-line, do que impresso.
- Não consigo ministrar todas as atividades que o LDP contém, por falta de tempo.

Nas Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) são listadas habilidades que o aluno deve adquirir. A partir dessas habilidades, os autores de livros didáticos formulam conteúdos e atividades, que incluem em suas obras. Abaixo, estão relacionados os gêneros textuais/discursivos mencionados nas habilidades a serem adquiridas pelos alunos do Ensino Fundamental. O que me interessa é conhecer a sua relação pessoal, professor(a), com os gêneros textuais/discursivos, constantes da BNCC.

- 12.** Com exceção de sua atividade como aluno(a) na escola e de sua atividade como professor(a) também na escola, você já teve necessidade pessoal, fora desses contextos, de elaborar os gêneros textuais/discursivos relacionados abaixo? Caso você não conheça o gênero, poderá marcar "não". Caso você tenha elaborado um tipo particular do gênero citado, poderá marcar "sim". Em cada linha horizontal, deverá haver uma marcação, SIM ou NÃO, sua. *

Marque todas que se aplicam.

	Sim	Não
Carta pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carta do leitor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blhete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aviso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Convite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nota	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agenda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calendário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Receita culinária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrução de montagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regulamentos ou regras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Legenda para foto ou ilustração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Álbum noticioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reportagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notícia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abaixo-assinado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texto de campanha de conscientização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Carta de reclamação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comentário em site	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e-mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anúncio publicitário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Slogan publicitário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cartaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Folheto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Panfleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Banner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagrama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foto legenda em notícias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchetes e lides em notícias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roteiro para edição de uma reportagem digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotorreportagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foto-denúncia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resenha digital em áudio ou vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curiosidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entrevista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relatório de pesquisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Narrativa ficcional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artigo de opinião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Editorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resenha crítica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crônica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texto teatral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Resumo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vlog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Charge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Political remix"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Jingle"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Spot"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Infográfico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Podcast"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Gameplay"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detonado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Fanzine"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Fanclip"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"e-zine"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Espaço para resposta
espontânea

A resposta a esta seção é opcional. Como todas, esta seção é muito importante!

- 13.** Prezada professora! Prezado professor! Quero te ouvir! Você pode me contar algo peculiar sobre sua prática envolvendo livros didáticos? Aproveite o espaço abaixo para escrever o quanto quiser. Sinta-se à vontade! Muito obrigado!
-