

Caderno do Professor

A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Egon de Oliveira Rangel



Reitor da UFMG	Ronaldo Tadêu Pena
Vice-reitora da UFMG	Heloísa Maria Murgel Starling
Pró-reitora de Extensão	Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Pró-reitora Adjunta de Extensão	Paula Cambraia de Mendonça Vianna
Diretora da FaE	Antônia Vitória Soares Aranha
Vice-diretor da FaE	Orlando Gomes de Aguiar Júnior
Diretor do Ceale	Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora	Ceris Ribas da Silva

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República - Luiz Inácio Lula da Silva
 Ministro da Educação - Fernando Haddad
 Secretário de Educação Básica - Francisco das Chagas Fernandes
 Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Jeanete Beauchamp
 Coordenadora Geral de Política de Formação - Roberta de Oliveira

Caderno do Professor

A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Egon de Oliveira Rangel

Ceale* Centro de alfabetização, leitura e escrita
FaE / UFMG

Ministério
da Educação



F452e Rangel, Egon de Oliveira.

A escolha do livro didático de português: caderno do professor /
Egon de Oliveira Rangel. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

84 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

ISBN: 85 - 99372 - 40-8

**Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser
trabalhadas em diversas seqüências, de acordo com o projeto de formação.**

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Língua portuguesa - Estudo e
ensino. 4. Textos - Estudo e ensino. 5. Formação de professores. 5.
Educação continuada. I. Título.

CDD - 372.4

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

FICHA TÉCNICA

Coordenação

Maria da Graça Costa Val

Revisão

Maria da Graça Costa Val

Heliana Maria Brina Brandão

Ceres Leite Prado

Leitor Crítico

Carla Viana Coscarelli e Ceres Leite Prado

Projeto Gráfico

Marco Severo

Editoração Eletrônica

Marco Severo e Patrícia De Michelis

Ilustração de capa

Diogo Droschi

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha

CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333

www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. ENSINO-APRENDIZAGEM: SITUAÇÕES, SUJEITOS E MATERIAIS	9
1.1. Aprender e ensinar: dois verbos, um só processo	9
1.2. Materiais didáticos	10
1.3. Livro didático: um caso particular	13
1.4. Contra ou a favor do LD?	15
2. O PORTUGUÊS NO BRASIL E O PORTUGUÊS DO BRASIL: POR QUE ENSINAR?	17
2.1. O português no Brasil: implicações para o ensino escolar	17
2.2. O português do Brasil: objeto e objetivo do ensino escolar	22
2.3. O ensino escolar de português: a virada pragmática	25
2.4. Objetivos oficiais do ensino de português e livro didático	31
3. O QUE LEVAR EM CONTA, NA ESCOLHA DE UM LDP?	33
3.1. As funções de um LDP no processo de ensino-aprendizagem	33
3.2. A organização do primeiro segmento do EF e os LDP	37
3.3. Perspectivas e noções organizadoras da proposta didático-pedagógica do LDP	40
3.4. Os critérios oficiais de avaliação do LDP	43
3.5. Conteúdos e tratamentos didáticos	46

4. ORGANIZANDO A ESCOLHA DO LDP NA ESCOLA	53
4.1. O PNLD e seu jogo	54
4.2. Direito à escolha qualificada	56
4.3. A organização da escolha qualificada	56
CONSIDERAÇÃO FINAL	59
APÊNDICE	61
REFERÊNCIAS E SUGESTÕES DE LEITURA PARA O PROFESSOR	63
ANEXO 1	67
ANEXO 2	77

◆ | INTRODUÇÃO

Adotar um Livro Didático de Português (LDP) ou mesmo utilizar algum material alternativo pode parecer uma decisão muito simples e natural, um resultado direto de preferências e experiências pessoais. No entanto, muitos outros fatores interferem nesse processo, que é bem mais complexo e negociado do que parece.

Antes de mais nada, é preciso, ao longo do planejamento docente, optar entre a adoção de um Livro Didático (LD) e a elaboração ou seleção de algum material alternativo. Em seguida, será o caso de *escolher* o livro ou *elaborar/selecionar* as alternativas. E por maior que seja o papel da experiência e do gosto pessoal em cada um desses passos, muito dificilmente a decisão final é responsabilidade de um só professor. Há interferências, diretas ou indiretas, da direção da escola, da coordenação de área, dos colegas de equipe, dos pais de alunos e até mesmo dos próprios alunos, que, de acordo com a experiência acumulada do professor e/ou da escola, reagem melhor a determinadas escolhas. Já em âmbitos cada vez mais amplos, interferem de alguma forma nesse processo desde a publicidade editorial até as políticas públicas municipais, estaduais e federais voltadas para a educação.

Assim, já de saída o processo mobiliza, necessariamente, mais de um agente, cada um deles com crenças, objetivos e pressupostos próprios; envolve diferentes etapas ou níveis de decisão e escolha; e se apóia, explicitamente ou não, na experiência coletiva, nas crenças a respeito do papel dos materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem, no conhecimento que professor e escola têm dos materiais possíveis etc.

Com o objetivo de colaborar no sentido de que a escola e o professor se apropriem plenamente desse processo, o aproveitem como um momento privilegiado de reflexão sobre práticas docentes e, assim, façam uma *escolha qualificada* do livro didático com que pretendem trabalhar, este Caderno trata de aspectos teóricos e metodológicos diretamente implicados nessa escolha.

A matéria está distribuída em quatro capítulos. No primeiro, o livro é abordado e caracterizado como um dos materiais didáticos de que um processo escolarizado de ensino-aprendizagem pode se valer. No segundo capítulo, é a disciplina *Língua Portuguesa* que está em questão: o que significa ensinar ou aprender português na escola, num país como o Brasil? Quais os objetivos dessa disciplina, no Ensino Fundamental? Já o terceiro capítulo aborda a questão central deste Caderno: o que se deve levar em conta, quando da escolha de um livro didático de Português para as quatro ou cinco primeiras séries (quatro, num Ensino Fundamental de 8 anos; cinco, no Ensino Fundamental de 9 anos)? Por fim, o último capítulo apresenta as principais regras do jogo do PNLD, o programa do MEC que é responsável pela qualidade, a compra e a distribuição dos livros didáticos disponíveis para a rede pública de ensino de todo o País. E apresenta sugestões para o planejamento escolar da escolha qualificada.

ATIVIDADE 1

Nas questões 1 e 2, registre suas respostas individualmente, para posterior discussão com seus colegas e o formador. As respostas individuais e discussões coletivas geradas por esta atividade deverão ser registradas porque serão retomadas ao final dos trabalhos.

- 1** Pensando no processo de escolha dos livros didáticos em sua escola, responda às seguintes questões:
 - a) Como é a participação dos professores?
 - b) Que critérios são utilizados para definir as escolhas?
 - c) O Guia do PNLD é consultado?
 - d) Os livros recebidos são os que foram pedidos pelos professores?
 - e) Os livros recebidos são efetivamente usados? Se não são, por quê?

- 2** Você está satisfeito(a) com a escolha de livros didáticos em sua escola? Por quê? Se você não está satisfeito(a), como gostaria que ela ocorresse?

1 | ENSINO-APRENDIZAGEM: SITUAÇÕES, SUJEITOS E MATERIAIS

Esta seção reproduz, com adaptações e acréscimos, o artigo “Sobre sujeitos, situações e materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem”, do mesmo autor deste Caderno, escrito em 2002 como referência teórica para o programa *Salto para o Futuro*, da TV Escola, sobre materiais didáticos.

1.1. APRENDER E ENSINAR: DOIS VERBOS, UM SÓ PROCESSO

“Quanto mais a gente ensina / mais aprende o que ensinou...”

É o que nos ensina — e o que aprendeu — o letrista e compositor Roberto Mendes, em “Filosofia pura”, que se tornou sucesso na voz de Maria Bethânia. Mas é também o que qualquer bom professor sabe por experiência própria: ensinar e aprender são dois verbos diferentes, mas referem-se a um só processo, que é o processo da construção conjunta do conhecimento. Não é por acaso que, em francês, um único verbo, *apprendre*, significa ao mesmo tempo ‘aprender’ e ‘ensinar’.

Como eixos distintos de um mesmo processo, ensinar e aprender envolvem, necessariamente, ao menos cinco fatores diferentes:

- ◆ *sujeitos* — os protagonistas, diretamente envolvidos e interessados no processo;
- ◆ *objetivos* — as metas que os sujeitos implicados no processo pretendem atingir;
- ◆ *objetos* — os conteúdos ou conhecimentos, de qualquer tipo, que se pretende dominar (aprendizagem) ou permitir que outros dominem (ensino);
- ◆ *situações* — as condições institucionais, os espaços e os tempos em que o processo se dá;
- ◆ *materiais didáticos* — os recursos materiais de que os sujeitos se valem, no trabalho de assimilar ou fazer assimilar os objetos de conhecimento envolvidos no processo.

Por isso mesmo, vamos chamar de *material didático* todo aquele material que seja utilizado em situações de ensino-aprendizagem como um recurso que faz parte das condições necessárias ao êxito do processo. E vamos reconhecer que, entre os materiais assim utilizados, há os mais e os menos especializados. Assim, um jornal pode prestar excelentes serviços a alunos e professores que pesquisam violência urbana; mas, na medida em que não foi pensado intencionalmente para o uso didático, é menos especializado que, por exemplo, um vídeo concebido e realizado por uma secretaria de educação como subsídio para o trabalho com “temas transversais”.

1.2. MATERIAIS DIDÁTICOS

Mas, afinal, que papel desempenham os materiais didáticos, no processo de ensino-aprendizagem? Qual a sua importância?

Até por experiência própria, todos nós sabemos que nenhum material didático pode, por melhor elaborado que seja, garantir, por si só, a qualidade e a efetividade, quer do ensino, quer da aprendizagem. Afinal, por mais que estejam desenvolvidas as tecnologias educacionais, não há ensino nem aprendizagem instantâneos e automáticos. Por outro lado, quanto mais especializado é um recurso material utilizado no processo de ensino-aprendizagem, mais ele tende a carregar, em seus conteúdos, em suas formas e em suas funções, as marcas da situação: as características dos sujeitos, o “nível” envolvido, os pressupostos teóricos, as crenças da época, os métodos adotados etc.

E o limite para a adequação e eficácia de todo e qualquer material será sempre o que há de próprio e único em toda e qualquer situação, em todo e qualquer sujeito, em todo e qualquer objetivo, em todo e qualquer objeto de conhecimento. É essa singularidade de cada processo de ensino-aprendizagem que explica por que a exploração didática de um mesmo texto, por exemplo, pode servir a diferentes propósitos, ser abordada de diferentes maneiras, repercutir diversamente nos sujeitos implicados, propiciar o recurso a materiais distintos etc.

Por outro lado, nossa própria experiência nos permite constatar que há materiais mais ou menos elaborados com a intenção de participar ativamente das condições de ensino-aprendizagem, mais ou menos adequados a uma determinada situação, mais ou menos eficientes, de melhor ou pior qualidade, do ponto de vista de um conjunto de critérios nem sempre explicitamente formulados, mas facilmente explicitáveis pelos sujeitos envolvidos no processo.

Na medida em que funciona como *recurso*, um material didático representa, em maior ou menor medida, uma forma de objetivação do processo de ensino-aprendizagem. Nele, estão marcados os esforços dos sujeitos, os movimentos, gestos e expectativas próprios desse trabalho tão caracteristicamente humano. Assim, se o encararmos com o espírito do arqueólogo que interroga um achado, perceberemos, nele:

- ◆ As transposições didáticas de certos conteúdos que, nas áreas especializadas do conhecimento, são expostos com excessiva complexidade para os sujeitos interessados.

É o caso, entre muitos outros, das lições de ecologia de um livro de Ciências para as séries iniciais.

- ◆ A concretização de métodos e técnicas de apresentação e tratamento desses conteúdos para determinados sujeitos.

É o que podemos constatar num conjunto de vídeos destinados a ensinar uma segunda língua “por imersão” e pela prática em situações de comunicação mais ou menos controladas no/pelo material.

- ◆ Uma forma particular de disponibilizar e de fazer circular os objetos de conhecimento que veicula.

Por suas características físicas, assim como por sua inserção social particular, cada material didático implica um determinado circuito de circulação e assume um valor cultural específico. Os livros não circulam da mesma forma que os CDs ou globos terrestres; nem têm o mesmo significado que os jornais ou as revistas, por exemplo. Assim, um material pode ser acessível para determinada escola mas não para outras (um CD-ROM, por exemplo, pressupõe escolas equipadas com computadores); pode atingir e motivar determinados sujeitos, mas não outros (um livro pede uma escola aberta para as práticas de leitura); pode ser mais ou menos valorizado pela escola e pela comunidade; e assim por diante. Moral da história: cada material didático tem uma inserção cultural e uma “personalidade” próprias, “dialogando” com os sujeitos que a ele recorrem de uma forma peculiar.

- ◆ Um potencial pedagógico e um “modo de usar” decorrentes de suas demais características.

Por mais motivador que seja um álbum de fotografias sobre a Segunda Guerra Mundial, por seu valor documental e pelo valor cultural da imagem e do jornalismo, ele não apresentará, para o ensino de História, as mesmas possibilidades ou o mesmo rendimento que um bom texto didático a respeito (e vice-versa).

Portanto, os materiais didáticos — assim como os seus diferentes modos de usar — são parte indissociável do que se convencionou chamar de “tecnologias da educação”, ou seja, dos métodos, técnicas e outros recursos que, articulados entre si, têm como objetivo subsidiar o processo de ensino-aprendizagem. É interessante observar que essas tecnologias, se encaradas do ponto de vista do trabalho individual realizado por cada um dos sujeitos do processo, são também “tecnologias da inteligência”, para utilizar uma noção de Pierre Lévy (1993). Por isso mesmo, cada tipo de material didático tende a aproximar-se dos sujeitos de formas diferentes, colaborando, portanto, para que professores e aprendizes desenvolvam relações pessoais diferentes tanto com o saber implicado nos diferentes suportes quanto com o ensino ou com a aprendizagem.

Neste Caderno, vez por outra vamos citar as palavras ou as idéias dos autores em que nos baseamos. Como fizemos acima, quando mencionamos idéias de Lévy, vamos indicar, nas citações, o sobrenome do autor ou autora, a data de publicação da obra consultada (no caso, 1993) e, quando for necessário, a página onde está o trecho citado. Para identificar o autor ou autora, basta localizar o sobrenome na lista bibliográfica no final do Caderno; para identificar a obra, é só conferir a data de publicação.

Selecionar materiais didáticos adequados é, portanto, considerar, como critérios de escolha, cada um dos elementos que estão em jogo no processo pedagógico:

- ◆ os **sujeitos** envolvidos: estão eles contemplados, em suas características, possibilidades e expectativas, no material cogitado?
- ◆ os **objetivos** visados: que subsídios o material em questão poderá fornecer para que se atinjam mais facilmente as metas perseguidas?
- ◆ a **situação**: a organização do tempo e do espaço escolares propicia o uso adequado do recurso pretendido? Há equipamentos, espaços, recursos humanos, formas de funcionamento da instituição escolar que permitam um bom uso do material?

Enfim, tudo isso significa que é preciso considerar, na hora da decisão, de um lado, o projeto político-pedagógico da escola e das situações de ensino-aprendizagem envolvidos no jogo; e, de outro lado, as características e possibilidades dos materiais didáticos efetivamente disponíveis.

Por isso mesmo, pode-se dizer que de pouco valem os projetos destinados a equipar as escolas com vídeos, computadores, livros, revistas, retroprojetores etc., se:

- ◆ tais iniciativas não vierem acompanhadas das demais condições — materiais e humanas — necessárias ao efetivo funcionamento escolar e cultural desses equipamentos;
- ◆ a escola não incorporar ao seu cotidiano e, portanto, ao seu projeto pedagógico e ao seu funcionamento regular, uma permanente reflexão sobre as características e possibilidades de cada alternativa efetiva de material didático, desenvolvendo, assim, uma cultura de avaliação, seleção e uso crítico desses recursos.

Em contrapartida, se os materiais didáticos *não* forem concebidos como responsáveis únicos, ou mesmo privilegiados, pela qualidade e eficácia do processo de ensino-aprendizagem, a escola terá a sua disposição formas alternativas de construir o conhecimento escolar, de relacionar-se com a sociedade e a cultura, de exercer e desenvolver as inteligências individuais, de estabelecer relações pessoais com o saber.

1.3. LIVRO DIDÁTICO: UM CASO PARTICULAR

A grande diferença entre o livro didático e os outros materiais didáticos, em especial os que se valem da imagem, como o filme, o vídeo, a foto e outros, está no fato de ele ser, antes de tudo, um legítimo produto da tecnologia da escrita. Por isso mesmo, é possível ter-se, por meio dele, um acesso efetivo à cultura letrada. Num país como o Brasil, em que a convivência com a escrita e seus produtos é muito desigualmente distribuída (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991), gerando grandes defasagens de letramento, essa característica do LD pode significar, se bem utilizada, uma grande vantagem, tanto por seu significado cultural quanto por seu valor individual. Afinal, ler e escrever são competências básicas, tanto para a conquista progressiva da autonomia pessoal nos estudos, quanto para o sucesso escolar dos sujeitos.

Este é o motivo, certamente, de os textos, os livros e, finalmente, os livros escolares que reúnem textos selecionados para o estudo em foco, terem freqüentado a escola desde o seu início, dando origem ao livro didático tal como o conhecemos hoje. De forma que, ainda hoje, cabe ao LD um papel bastante relevante de apresentar, para professores e aprendizes, o mundo da escrita e a sua forma peculiar de construir conhecimentos socialmente legitimados e valorizados. E é por isso que, mesmo em realidades culturais materialmente desenvolvidas, o LD ainda ocupa o centro da cena, no que diz respeito a recursos didáticos.

Mais que qualquer outro material, o LD, seja por seu vínculo necessário com a escrita, seja por sua estruturação como *livro*, é capaz de reunir e *organizar em sistema* (RANGEL, 1994) os saberes que se pretende ensinar/aprender, assim como indicar, na forma como se apresenta, o tratamento a ser dado à matéria em sala de aula. E com a vantagem adicional de, em função de sua atual produção em massa e de suas características físicas, permitir consultas individuais diretas, rápidas e continuadas, especialmente se o volume for de uso pessoal. Nesse sentido, a interação com o LD, nas consultas, nas respostas aos exercícios, nas anotações pessoais feitas a lápis nas margens, permite uma apropriação bastante pessoalizada do conhecimento, podendo funcionar, sob certos aspectos e condições, como um diário, um caderno de anotações, um livro de cabeceira.

Em parte por essas suas características, o LD pode, mais que outros materiais didáticos, refletir a organização e os movimentos do processo de ensino-aprendizagem. A ponto, inclusive, de ter-se desenvolvido, na história brasileira recente, como um manual organizador do trabalho em sala de aula, constituindo-se num roteiro de atividades para alunos e professores.

É nesse formato e nessa função que residem, também, os dois grandes perigos do LD:

- ◆ Dirigir demais o ensino-aprendizagem.

Usado sem crítica e, portanto, sem escolha consciente e sem critério, o LD restringe os movimentos dos sujeitos. No limite, rouba a cena do processo, desempenhando o papel do professor e impedindo, pela automatização, por exemplo, o trabalho próprio e intransferível do aprendiz. No desejo de “garantir” conteúdos e resultados, esses mesmos conteúdos e resultados acabam sendo percebidos como o objetivo do processo, perdendo-se de vista a meta fundamental: formar os sujeitos como cidadãos pensantes.

- ◆ Provocar a ilusão de “completude” e de “autoridade”.

Como livro especializado, o LD beneficia-se do prestígio cultural de que o conhecimento escrito e especializado desfruta. Percebido de forma acrítica, esse prestígio torna-se uma ilusão, tão prejudicial à percepção da realidade quanto qualquer outra ilusão. O risco, então, está na possibilidade de, por conta da ilusão, a opção pelo LD excluir outros materiais e, portanto, outras formas de conceber, organizar e transmitir conhecimentos, igualmente relevantes. Nesse caso, a eventual autoridade efetivamente investida no livro transforma-se em puro e simples autoritarismo, em recusa do diálogo e do debate.

Assim, em ambos os casos, podemos dizer que o LD é tratado não como *um recurso* para atingir um objetivo, mas como *o próprio objetivo*, ilusoriamente atingido pelo sim-

ples manuseio, pelo uso obediente. Nesses casos, podemos dizer que o LD *trabalha contra a aprendizagem e, portanto, também contra o verdadeiro ensino.*

1.4. CONTRA OU A FAVOR DO LD?

Por uma série de motivos relacionados tanto a essas características do LD quanto ao lugar que veio ocupando nas políticas públicas de educação no Brasil, o LD é, hoje, uma peça chave para o entendimento e a transformação de nossa realidade educacional. De maneira geral, podemos dizer que, ao menos aqueles que constam dos *Guias* do MEC, são, em sua maioria, manuais que tanto podem prestar excelentes serviços à escola, quanto podem prejudicar.

Não se trata, evidentemente, de evitar os riscos do LD evitando o próprio LD, como foi comum apregoar, nas décadas de 1970 e 1980. Nessa ocasião, as deficiências dos LD disponíveis no mercado brasileiro foram amplamente denunciadas, o que propiciou um vigoroso e estimulante questionamento de sua legitimidade. Entretanto, num contexto como o do atual Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, em que a qualidade do livro disponível se encontra num outro patamar, em virtude de sucessivas avaliações, a recusa em utilizá-lo como instrumento legítimo pode ser revista.

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, é um programa do MEC cujos objetivos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos de todas escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio. Desde 1996, foi implementado um processo de avaliação pedagógica das obras didáticas inscritas no Programa, visando assegurar a qualidade dos livros a serem adotados nas salas de aula em todo o Brasil. O PNLD, assim como os Guias de Livros Didáticos com resenhas das obras selecionadas, serão discutidos mais adiante, neste Caderno.

Para essa revisão, dois aspectos da questão não devem ser esquecidos.

Em primeiro lugar, deve-se considerar que a educação nacional envolve aspectos gerais e comuns a toda e qualquer experiência particular. Esse é o caso da qualidade e adequação dos materiais didáticos disponíveis, que não se resolve apenas com iniciativas localizadas, por mais bem-sucedidas que sejam.

Nesse sentido, é necessário intervir não só no debate a respeito, mas também na oferta pública de materiais de qualidade de uso mais geral, uma vez que muitas das condições institucionais de nossas redes oficiais de ensino são pouco propícias à elaboração de materiais próprios.

Em segundo lugar, convém lembrar que as demandas didático-pedagógicas que um LD procura atender continuarão existindo, mesmo que não tenhamos, por opção ou por carência, nenhum LD à nossa disposição. E essas demandas só poderão ser atendidas com o recurso a impressos mais ou menos equivalentes, uma vez que a especificidade do LD, em relação aos demais materiais, está justamente na aposta que ele faz na escrita e na forma peculiar de organização do discurso que é o livro.

Por todos esses motivos, parece muito mais produtivo, para a educação nacional, que a escola participe, por meio do PNLD, do debate e do esforço conjunto no sentido de estabelecer e de pôr à disposição de ensino público obras e padrões adequados de LD. E que mobilize seus recursos humanos e materiais para a elaboração de impressos *complementares*, voltados para as especificidades de seu projeto político-pedagógico.

Nesse sentido, cada PNLD configura-se como uma excelente oportunidade de as equipes escolares de nossas redes de ensino:

- ◆ escolherem da forma mais qualificada possível os “seus” LD;
- ◆ utilizarem-nos *criticamente* em sala de aula, ou seja, como apoio didático, e não como substituto do planejamento pedagógico e do trabalho docente;
- ◆ articularem o uso do LD com todos os demais materiais disponíveis para a consecução dos objetivos de ensino-aprendizagem estabelecidos pelo projeto político-pedagógico da escola.

Afinal, se temos à disposição várias possibilidades, diferentes caminhos, diversos materiais didáticos, se muitos são os momentos e situações envolvidos no ensino-aprendizagem, por que descartar a colaboração, eventualmente decisiva, de um bom LD?

2 | O PORTUGUÊS NO BRASIL E O PORTUGUÊS DO BRASIL: POR QUE ENSINAR?

Até aqui, tudo o que dissemos sobre o LD e suas relações com outros materiais e recursos pedagógicos é de âmbito geral, ou seja, aplica-se a todas as áreas e disciplinas. No entanto, este Caderno tem como objetivo colaborar para que as equipes docentes escolham da forma mais qualificada possível a(s) coleção(ões) com que pretendem trabalhar o ensino-aprendizagem de português. Considerando que um LD está sempre a serviço de uma ação didático-pedagógica, é preciso, se quisermos escolher criteriosamente um LD, esclarecer o que é e o que pretende essa disciplina escolar.

2.1. O PORTUGUÊS NO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO ESCOLAR

O ensino de português, num país como o Brasil, implica uma situação bastante particular. Afinal, a grande maioria de nossos alunos tem o português como *língua materna*; e chega ao Ensino Fundamental, por volta dos seis ou sete anos, com um domínio satisfatório da língua, no que diz respeito às demandas próprias das esferas sociais de que participa. Portanto, ensinar português para essas crianças parece envolver um contra-senso: o de querer ensinar a alguém o que ele já sabe e poderia até ensinar. Entretanto, esse contra-senso se desfaz quando encontramos respostas para as duas perguntas que então se impõem: *Por que* ensinar português para quem já fala e entende a língua? *O que* ensinar, numa situação como essa? Responder a tais perguntas é, ao mesmo tempo, justificar a inclusão dessa disciplina no *currículo* escolar e formular seus *objetivos específicos*, assim como estabelecer os seus *conteúdos* essenciais.

Quando uma sociedade como a nossa toma a língua materna como disciplina escolar, ela está reconhecendo, necessariamente, que, *apesar* do domínio que seus filhos já têm dessa língua, e da proficiência que poderão desenvolver naturalmente no convívio social, há *algo mais* a ser aprendido, além de circunstâncias e condições de aprendiza-

gem mais propícias que as da vida cotidiana da maioria dos falantes. Na tentativa de especificar esse *algo mais*, podemos dizer que ele é uma conseqüência direta de quatro aspectos diferentes do funcionamento social de uma língua como o português no Brasil.

É desses quatro aspectos que trataremos a seguir.

LÍNGUA OFICIAL

Além de sua condição de língua materna da grande maioria de nossa população, o português é a língua oficial do Estado brasileiro. Entre outras coisas, isso significa que esta é a língua *do cidadão* e do *acesso à cidadania*, ou seja, aquela língua cujo domínio caracteriza um brasileiro como sujeito a um Estado nacional, e por meio da qual se faz a comunicação entre ele e o Estado. É em português, portanto, que se definem os direitos e os deveres dos brasileiros e que se estabelecem os laços que constroem nossos espaços públicos e definem nossa vida republicana.

Isso implica um conflito permanente entre o português e as outras línguas faladas por cidadãos brasileiros. E esse conflito se evidencia, com as conseqüências políticas previsíveis, sempre que um cidadão brasileiro que não tem o português como língua materna — como acontece com boa parte da população indígena e de descendentes de europeus e asiáticos, em algumas de nossas regiões — pretende, apesar disso, exercer plenamente sua cidadania. Na década de 1980, por exemplo, tornou-se célebre o caso do cacique Juruna, que, eleito deputado federal, reivindicava o direito de pronunciar-se em xavante no Parlamento. Não conquistou esse direito, e precisou desenvolver estratégias *ad hoc* para resolver seus problemas de expressão e comunicação. No entanto, conseguiu fazer com que todo o País refletisse a respeito dessa desigualdade de direitos lingüísticos e, portanto, sobre o privilégio de que desfruta uma língua oficial mesmo num país democrático.

Ad hoc é uma expressão latina, muito usada ainda hoje, composta pela preposição *ad*, 'para', e pelo pronome demonstrativo *hoc*, 'isto'. Pronuncia-se [adok]. Funciona no português como locução adjetiva e seu significado básico, segundo o Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (versão 1.0.5a), é 'destinado a esta finalidade'. Pode assumir outras acepções, que transcrevemos a seguir: **2. Rubrica: filosofia.** 'formulado com o único objetivo de legitimar ou defender uma teoria, e não em decorrência de uma compreensão objetiva

e isenta da realidade' (diz-se de argumento, proposição ou hipótese); **3.** *Rubrica: lingüística, gramática.* 'feito exclusivamente para explicar o fenômeno que descreve e que não serve para outros casos, não dando margem a qualquer generalização' (diz-se de regra, argumento, definição etc.); **4.** *Rubrica: termo jurídico.* 'designado, nomeado para executar determinada tarefa' (diz-se de pessoa). Ex.: "advogado ad hoc"; "secretário ad hoc".

Como decorrência também desse caráter de língua oficial, o português é a língua comum a todos os cidadãos brasileiros, o que lhe confere um valor de *instrumento de integração* à comunidade nacional e, em conseqüência, de *símbolo* de identidade brasileira. Não é de estranhar, portanto, que atitudes e ações que têm o português como alvo assumam um caráter político e sejam objeto de debates públicos. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o projeto de lei do deputado Aldo Rebelo, que pretendia coibir o uso de estrangeirismos, em especial os vindos do inglês (*anglicismos*), no português do Brasil.

Considerando-se o português como *símbolo nacional*, os estrangeirismos podem ser vistos como *invasões*, e não como simples *empréstimos*, decorrentes do tipo de relação (política, comercial, cultural) que o Brasil vem estabelecendo, historicamente, com alguns povos, países e suas línguas. Não é de estranhar, portanto, que o português seja uma peça central na definição de políticas lingüísticas no contexto nacional, e que seu ensino-aprendizagem faça parte necessária da educação lingüística do brasileiro, mesmo aquele que não o tem como língua materna.

Em resumo, a posição do português como língua oficial do Brasil dá ao seu ensino escolar um caráter social e político que, em vez de ser esquecido ou varrido para debaixo do tapete, deve *fazer parte* da educação lingüística do cidadão. E, portanto, deve ser objeto de estudo e reflexão na escola.

USOS PÚBLICOS E FORMAIS DO PORTUGUÊS ORAL

Apesar de sua extensa e profunda difusão no País, há usos do português oral que se revelam restritos a certas situações e/ou a determinados grupos de pessoas. Assim, nem todos os brasileiros dominam o linguajar próprio de certas instâncias e situações de comunicação, nem têm as mesmas oportunidades de participação social. Pesquisas já revelaram que a linguagem da *Voz do Brasil* ou do *Jornal Nacional* da Rede Globo, por exemplo, é pouco ou nada inteligível para muitos brasileiros. Também são notórias as dificuldades de comunicação entre setores do Estado como a Justiça, a Polícia, a Saúde etc. e os

cidadãos em geral, às voltas com editais, requerimentos, formulários, leis, portarias, notas oficiais etc. Finalmente, convém lembrar que muito poucos cidadãos dominam os gêneros, os modos de dizer e mesmo o vocabulário de falas públicas como entrevistas para emprego, consultas médicas, assembléia de trabalhadores, depoimento a delegados e juízes etc.

Entretanto, boa parte dessas situações faz parte, em algum momento, do convívio social dos brasileiros; e, em alguns casos, são fundamentais para o pleno exercício da cidadania. Em conseqüência, essa repartição desigual de oportunidades e de efetivo domínio da língua falada gera uma demanda de ensino-aprendizagem que não pode ser atendida apenas pelas possibilidades cotidianas de interação lingüística.

O PORTUGUÊS ESCRITO

Ao contrário do que acontece com a língua falada, a escrita só é utilizada por aqueles que passaram pelo ensino formal e aprenderam a ler e escrever. E por mais que o seu uso seja difundido e essencial para o funcionamento de uma sociedade como a nossa, a ponto de ser esse o veículo principal da comunicação do Estado com o cidadão, as modalidades falada e escrita da língua participam de situações e de esferas de atividade nem sempre coincidentes. Nesse sentido, o que se escreve é o que não se fala, ou não se falaria com a mesma eficácia; e o que se lê é o que dificilmente se ouviria da mesma forma e com o mesmo efeito. Por outro lado, algumas manifestações culturais de grande prestígio e de forte impacto sobre a formação intelectual e pessoal pressupõem a escrita, e dificilmente podem ser usufruídas sem o seu pleno domínio. É o caso dos conhecimentos especializados e, em particular, o da Literatura.

Por motivos como esses, a modalidade escrita cria, então, uma demanda específica de ensino-aprendizagem, decorrente das possibilidades de expressão e comunicação que lhe são próprias. Caberá à sociedade democrática garantir a universalidade desse ensino, assim como definir os objetivos a serem atingidos e as condições mínimas necessárias ao seu pleno desenvolvimento.

Entretanto, o ensino da escrita não deve dissociá-la da linguagem oral, nem tampouco deve colaborar para a sua excessiva valorização. Por mais relevantes que sejam para a vida social cotidiana, numa cultura como a nossa, ler e escrever não são, em termos lingüísticos, atividades melhores ou mais nobres que ouvir e falar. Não há, portanto, qualquer motivo para alimentar, no contexto da escola, o arraigado preconceito que vê na linguagem oral uma espécie de escrita imperfeita ou corrompida.

Por todas essas características, garantir ao aluno o acesso ao mundo da escrita e o desenvolvimento de seu letramento talvez seja o principal compromisso da escola, no Ensino Fundamental. Isso porque o objetivo mais importante desse nível de ensino é o de garantir ao aluno que o termina o que poderíamos chamar de familiaridade com a lógica e as funções da escrita. De tal forma que esse aluno esteja apto, ao final do ciclo, a atender a demandas sociais de escrita inerentes à vida pessoal e familiar (como agendas, cartas, recados e diários), ao mundo do trabalho (instruções, cartas comerciais, formulários etc.), à vida pública (mídia), e ao exercício da cidadania (leis, portarias, editais etc.).

A NORMA CULTA E A NORMA-PADRÃO

Toda e qualquer língua humana viva funciona como um conjunto de *variedades* diferentes, definidas de acordo com fatores de ordem social (classe, grau de escolarização, idade, gênero etc.) e geográfica (cada região tende a desenvolver um linguajar próprio). Por isso mesmo, uma comunidade lingüística sempre constrói, como *parte indissociável* de sua cultura, certos valores e, em conseqüência, certas atitudes, em relação às diferentes variedades sociais e/ou regionais que a atravessam.

Assim, os falares de regiões mais urbanizadas e economicamente mais desenvolvidas podem ser considerados “melhores”, “mais bonitos” ou “mais corretos” que o de regiões rurais e menos desenvolvidas. E padrões lingüísticos como a pronúncia, o vocabulário, expressões idiomáticas, certos modos de dizer, característicos de suas camadas sociais mais escolarizadas e econômica e socialmente privilegiadas, podem ser tomados como uma referência de “qualidade” por outros falantes. Nessas condições, temos uma *norma culta* — de alcance regional, quando restrita a uma região do País; ou nacional, quando é reconhecida em todo o País.

Sobre essas questões, leia também o caderno “Variação lingüística”, que faz parte desta mesma coleção.

Num levantamento efetuado em 1969, o projeto NURC (Norma Urbana Culta) identificava ao menos cinco pólos regionais, não por acaso capitais de estados — São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Porto Alegre, Recife — como centros irradiadores de padrões considerados cultos pelos demais brasileiros. No entanto, e apesar do maior prestígio de que a norma carioca ainda desfrutava, principalmente no que diz respeito à pronúncia, nenhuma dessas normas configurava-se como incontestavelmente nacional. Apesar das muitas e rápidas mudanças que o português do Brasil vem sofrendo, essas normas mantêm seu prestígio relativo, ainda que a mídia, nas últimas décadas, tenha atuado no sentido da

formação de uma norma “supra-regional”, muitas vezes identificada com a linguagem dos telejornais e dos veículos de imprensa de maior prestígio.

Criado em 1969 por um grupo de lingüistas brasileiros como complemento de um projeto latino-americano, o Projeto da Norma Urbana Oral Culta – NURC – tomou como tarefa o levantamento das normas cultas faladas em vigor no português do Brasil.

Seja como for, boa parte dos conhecimentos especializados, da imprensa e de muitas situações públicas de comunicação oral são expressos de acordo com os padrões da norma culta escrita e falada, tal como socialmente estabelecida para certas circunstâncias ou para determinada região. Além disso, o exercício continuado da norma culta — em esferas de atividade como o jornalismo e a mídia em geral, a literatura e as artes, o direito e a política, as ciências e tecnologias — cria certos *ideais lingüísticos* entre os seus usuários. E esses ideais constituem um novo nível de normatização da língua. Assim, para designar o modelo ideal de língua “certa”, muitos lingüistas têm proposto o termo *norma-padrão*:

Ele serve muito bem, me parece, para designar algo que está fora e acima da atividade lingüística dos falantes. Embora algumas pessoas também usem as expressões língua-padrão, dialeto-padrão e variedade-padrão, eu prefiro ficar com norma-padrão, porque, se é ideal, se não corresponde integralmente a nenhum conjunto concreto de manifestações lingüísticas regulares e freqüentes, não pode ser chamada de “língua”, nem de “dialeto”, nem de “variedade”. É uma norma, no sentido mais jurídico do termo: “lei”, “ditame”, “regra compulsória” imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam regrar, regular e regulamentar o uso da língua. E é também um padrão: um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom-gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar (BAGNO, 2003).

Por isso mesmo, em conseqüência de suas funções e de sua natureza, a norma-padrão assume um valor necessariamente ideológico. Nesse particular, cultivar e observar os seus ditames assemelha-se à adesão a um partido político, a uma doutrina, ou mesmo a uma corrente estética.

2.2. O PORTUGUÊS DO BRASIL: OBJETO E OBJETIVO DO ENSINO ESCOLAR

É principalmente nesse âmbito de ideais e ideologias lingüísticas que se manifesta um outro aspecto do português no Brasil: a “importação”; ou, num outro registro, a imposição político-cultural. Ao contrário das línguas indígenas, o português não é,

originalmente, uma língua brasileira; e tornou-se nossa língua nacional e oficial por razões que só o passado colonial e as condições políticas, sociais e culturais em que nos tornamos um país independente podem explicar.

Por outro lado, em decorrência do novo contexto social e da nova realidade em que passava a funcionar, o português transposto para o Brasil, na medida em que se expandiu e que aprofundou sua participação como instrumento de comunicação indispensável, desenvolveu-se como *português do Brasil*. Ou seja, tornou-se uma variedade nacional que boa parte da população passou a ter como língua materna.

No entanto, tal como Bortoni-Ricardo (2005) nos lembra,

A medida do prestígio e, conseqüentemente, da “correção” lingüística das variedades do português do Brasil sempre foi aferida em função de sua maior ou menor semelhança com a norma-padrão lisboeta consagrada pelos escritores portugueses (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 36).

Isso significa que, a despeito das muitas e profundas modificações pelas quais o português vem passando no Brasil — a ponto de alguns especialistas chegarem a afirmar que já estaríamos diante de uma nova língua — no nível da norma-padrão muitas dessas conquistas e inovações ainda são encaradas como erros e, portanto, são sistematicamente combatidas. Excelente exemplo é o da colocação de pronomes pessoais do caso oblíquo: em lugar das muitas regras que, em Portugal, regulam sua colocação em relação ao verbo, no Brasil “colocamos o pronome na primeira oportunidade”, como disse Affonso Romano de Sant’Anna. E essa primeira oportunidade é a próclise, não a ênclise; e jamais a mesóclise, que nos parece totalmente artificial. Não sem motivo, todas as regras que o ensino da norma-padrão ainda insiste em ensinar giram em falso, e não encontram efetiva acolhida nem no português culto, falado ou escrito, do brasileiro mais escolarizado.

Em gramática, chama-se *próclise* à colocação do pronome pessoal átono antes do verbo (ex.: João me viu) e chama-se *ênclise* à colocação do pronome depois do verbo (ex.: João viu-me, vê-lo, ouviram-no). A *mesóclise* diz respeito à colocação do pronome oblíquo átono entre o radical e a desinência das formas verbais do futuro do presente e do futuro do pretérito (p.ex.: vê-lo-ei, contar-me-ás; João ver-me-ia se estivesse lá), segundo o Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (versão 1.0.5a).

Assim, é próprio do brasileiro que domina uma norma culta local um sentimento de estranhamento diante de uma norma-padrão, definida, em muitos de seus aspectos, à revelia dos usos cultos brasileiros, e não com base neles. E faz parte desse estranhamento a sensação de que a excelência lingüística não se define como eficácia expressiva e comunicativa, como liderança política e cultural, mas como obediência a padrões sem autenticidade cultural.

Resumindo, então, o que dissemos até aqui sobre o português no/do Brasil, podemos dizer que, embora tenha o português como língua materna, a maior parte das crianças brasileiras que chegam ao Ensino Fundamental:

- a) desconhece o significado e as implicações sociais, políticas e culturais do estatuto oficial do português;
- b) não domina algumas formas socialmente importantes de oralidade;
- c) não sabe ler ou escrever, ainda que, muito provavelmente, já tenha algum tipo de envolvimento com o mundo da escrita;
- d) e, na medida em que, em sua grande maioria, provém de camadas populares, não é falante nativa de uma norma culta, tendo pouco ou nenhum contato com a norma-padrão, frente à qual se sente um estrangeiro.

Nesse sentido, por mais satisfatório que seja o seu domínio da língua materna, no que diz respeito às demandas da vida familiar cotidiana, o seu acesso a outras esferas e níveis de participação social demandam um ensino-aprendizagem específico. Por isso mesmo, se quiser cumprir a contento seus compromissos democráticos de garantir a todos e a cada um o acesso aos recursos lingüísticos necessários ao pleno exercício da cidadania, a escola, como lugar privilegiado das políticas públicas em educação, deve ter como um de seus objetivos principais a *educação lingüística* do aprendiz. E só nesses termos o ensino escolar de português para brasileiros poderá legitimar-se.

Dadas as demandas sociais já referidas, essa educação lingüística deverá ter os usos da língua — e em especial os usos mais relevantes, em termos sociais, políticos e culturais — ao mesmo tempo como *objeto* e como *objetivo* do ensino-aprendizagem. Podemos dizer, então, que o objeto e os objetivos da educação lingüística envolvem tanto o *desenvolvimento da proficiência* (em leitura e produção de textos e em linguagem oral) quanto o *estudo da língua* e de sua situação social e política.

2.3. O ENSINO ESCOLAR DE PORTUGUÊS: A VIRADA PRAGMÁTICA

No *desenvolvimento da proficiência* e no *estudo da língua* é preciso considerar que a educação lingüística só se fará de forma refletida e sistematizada *no interior da escola* e, portanto, num espaço e num tempo próprios (SOARES, 1999), diferente daquele que a experiência social direta pode proporcionar. Isso significa que o ensino-aprendizagem escolar do português se desenvolve, em boa medida,

- u *antes* que a criança seja convocada a participar, como protagonista, de instâncias de uso da língua mais complexas e públicas;
- u *fora* das situações próprias dessas instâncias, na medida em que as atividades transcorrem no espaço da sala de aula, e não diretamente na vida social.

Assim, o ensino-aprendizagem escolar de português se dá numa situação bastante particular. E boa parte de seu sucesso dependerá das articulações que a escola conseguir estabelecer entre as demandas e funções sociais da língua e a organização do trabalho didático-pedagógico. Nas suas formas particulares de administrar o tempo, no espaço da sala de aula e nas atividades e práticas que adotar, a escola deve propiciar ao aluno uma experiência lingüística de natureza o mais semelhante possível ao que a vida em sociedade lhe proporcionaria. Mas com os subsídios e recursos que só o conhecimento especializado pode proporcionar.

Por mais óbvias que essas observações nos pareçam hoje, podemos dizer que sua importância para o ensino nem sempre foi reconhecida. Em boa medida, foi o que denominamos “virada pragmática no ensino de língua materna” (RANGEL, 2002) que não só permitiu esse reconhecimento como vem fornecendo instrumentos metodológicos compatíveis para o trabalho didático-pedagógico em língua materna.

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.

A psicologia da aprendizagem, por exemplo, investigando sistematicamente, nas perspectivas abertas por Piaget e Vygotsky, “*como o ser humano, dadas determinadas condições, apropria-se do mundo, de seus objetos [e] de si mesmo*” (SOARES e BATISTA, 2005) tem revelado que o aprendiz não é apenas o participante passivo e informe de um processo de ensino que, este sim, seria organizado e ativo. Contrariando as concepções

até então em voga, essas pesquisas evidenciam um aprendiz que só se constitui como tal atuando como *protagonista* de seu próprio processo de aprendizagem. Desde a mais tenra idade, a criança interage com o meio e com os demais, adultos e crianças. Pensa, elabora hipóteses a respeito da realidade que a cerca, testa essas hipóteses e as substitui, sempre que percebe sua inadequação. E nesse processo, passa por etapas sucessivas, cada uma delas caracterizada por uma espécie de “gramática do pensamento”, ou seja, por uma lógica própria.

Desde então, o eixo da educação formal, anteriormente constituído pelas concepções de ensino, deslocou-se para as teorias da aprendizagem. Em conseqüência, vêm sendo postas em cheque as principais crenças e práticas há muito institucionalizadas e codificadas na forma do “ensino tradicional”:

- u o aprendiz entendido como simples *alvo* ou *objeto* do ensino, e não como um dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem;
- u a aprendizagem entendida como o *resultado* exclusivo, junto ao aluno, de um processo bem sucedido de ensino;
- u o ensino concebido essencialmente como “transmissão de conteúdos conceituais sistematizados”, todos os seus demais aspectos sendo encarados como subsidiários;
- u a aula expositiva ou o texto dissertativo, associados aos exercícios de assimilação e fixação, figurando, no processo escolar, como o instrumento privilegiado do ensino e, *portanto*, como *condição* necessária (às vezes única) da aprendizagem;
- u o professor visto como “aquele que sabe” e o aluno como “o que não sabe”.

Num contexto social de crenças como essas, foi possível, até há bem pouco tempo, enxergar o que se chamava “ensino das primeiras letras”, por exemplo, como uma ação destinada a “desasnar” as crianças. Na mesma direção, o dicionário foi alcunhado de “pai dos burros”; e o bom professor foi concebido como aquele que “abre a cabeça do aluno” e lá deposita o saber. O simples fato de a evocação desse quadro despertar, hoje, estranhamento e rejeição, ilustra bem o quanto as pesquisas em aprendizagem vêm colaborando para a renovação do ensino e, portanto, da visão que temos das funções da escola e do professor.

Correlatamente ao questionamento do que há de equivocado na tradição escolar, uma nova concepção e uma nova metodologia de ensino vêm se configurando, nos últimos vinte ou vinte e cinco anos. Muito resumidamente, essa renovação consiste em levar a escola a:

- u não dissociar o ensino da aprendizagem, nem tampouco privilegiar o primeiro, na organização da ação educativa;
- u (re)conhecer e, tanto quanto possível, incorporar aos recursos didático-pedagógicos, as diferentes situações e contextos em que a *aprendizagem em sociedade* se desenvolve;
- u (re)conhecer, mobilizar e desenvolver os processos de aprendizagem próprios dos diferentes tipos de aprendiz;
- u considerar o aluno como *sujeito* e, portanto, como parceiro do processo;
- u organizar o ensino, tanto quanto possível, de forma compatível com a lógica, os movimentos e os processos próprios da aprendizagem em sociedade;
- u privilegiar, como consequência dos aspectos anteriormente referidos, a reflexão sobre fatos e situações de interesse pedagógico, de modo a desenvolver o pensamento crítico do aluno.

Embora esta seja uma renovação ainda em curso, em todo lugar em que foi possível empreender mudanças sistemáticas e consistentes nessa direção o resultado foi *uma completa reorganização do tempo e do espaço escolares*. Em lugar de séries sucessivas, já é possível propor ciclos de ensino-aprendizagem; em substituição à avaliação meramente promocional (para “passar de ano”) e/ou punitiva (para “disciplinar” o aluno), um processo continuado de verificação de aprendizagem, em que a própria avaliação é instrumento de ensino-aprendizagem; em vez de aulas sempre expositivas seguidas por alunos silenciosos, atividades individuais e coletivas frequentemente articuladas em “projetos de ensino-aprendizagem” tornaram-se possíveis; neles, o professor atua simultaneamente como planejador, orientador, gestor e interlocutor do processo de aprendizagem do aluno, em situações que, tanto quanto possível, articulam a sala de aula com a vida em sociedade. Salas de leitura, salas ambiente, laboratórios de vários tipos, atividades de estudo do meio e várias outras iniciativas, mesmo quando pré-existentes ao impacto escolar das pesquisas em aprendizagem, vêm sendo propostos como instrumentos metodológicos apropriados à transposição escolar dos resultados dessas pesquisas.

Excelente exemplo tanto do impacto escolar das teorias da aprendizagem quanto de um aspecto da virada pragmática no ensino de língua materna é o que vem se verificando no campo da alfabetização, desde que a psicogênese da escrita, formulada por Emilia Ferreiro na esteira das pesquisas de Piaget, vem revelando a forma particular pela qual a criança aprende a ler e escrever; e, em especial, a lógica, os movimentos e as etapas por meio das quais se processa sua assimilação e apropriação da escrita como sistema.

A esse respeito, veja também o Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, desta mesma coleção.

Já no que diz respeito às ciências da linguagem, a “virada pragmática” caracteriza-se pela renovação radical das concepções com que a escola tem trabalhado. No ensino tradicional, *língua* é uma noção tributária das teorias que, ao longo de séculos, a definem como um *sistema de representação*. Cada palavra ou expressão é entendida, assim, como o correspondente simbólico, ou *o signo*, de uma coisa do mundo. Nessa perspectiva, as línguas são concebidas como sistemas de designação, como sistemas de signos; e devem, então, ser estudadas apenas “em si mesmas”, ou seja, do ponto de vista das relações que cada unidade da língua tem com as demais. Ou, em outros termos, do ponto de vista da lógica que governa a sua organização e o seu funcionamento — a *gramática*. Por isso mesmo, houve um tempo, não muito remoto, em que a análise gramatical, e particularmente a análise sintática, eram chamadas de “análise lógica”, na escola.

Entretanto, campos de estudo da linguagem como a lingüística, a semiótica e a filosofia da linguagem vêm investigando, há décadas, aspectos da organização interna e das funções das línguas que ultrapassam em muito a designação. As palavras só parecem etiquetas de coisas do mundo quando vistas em abstrato, fora dos contextos sociais e das situações em que ocorrem.

A designação ou nomeação (“função nominativa”) é a função da linguagem mais evidente e mais facilmente reconhecida pelo senso comum; diz respeito ao fato de que, com a linguagem, designamos – damos nome – àquilo que conhecemos e identificamos na “realidade”, no mundo exterior e interior (seres, processos, quantidades, qualidades, relações).

Quando observadas “em uso”, que é a sua condição natural, as palavras revelam vínculos indissociáveis com os sujeitos do discurso, com a vida em sociedade, com situações de comunicação e expressão concretas e diversificadas, com gêneros e tipos de texto, com estratégias de expressão e comunicação, com a subjetividade de cada um. Assim, a noção de *discurso*, ao contrário da concepção de linguagem como *sistema* de representação ou *código*, permite enxergar a língua como interação entre sujeitos, em contextos histórica e socialmente determinados. Afinal, não há língua nem linguagem sem sujeito, ou mesmo independente do contexto e do momento em que é usada.

Dizendo de outra forma, as estruturas da gramática estão a serviço das funções sociais e interacionais da linguagem. Uma classe de palavras como a dos pronomes pessoais, por exemplo, não é apenas um conjunto de signos que se relacionam entre si como os termos de uma equação matemática. É, antes de mais nada, o instrumento necessário para *criar* a própria cena em que a interação lingüística se dá: os protagonistas do discurso

(*eu e você*) e a realidade de que ambos falam (*ele/eles/ela/elas*). Abre-se, assim, uma nova perspectiva para o estudo das estruturas gramaticais da língua, que não precisam nem devem mais ser encaradas como formas puras: se é sempre possível associar a diferentes aspectos da gramática de uma língua um conjunto de funções discursivas, por que insistir num tratamento em separado, como se a língua fosse uma coisa (a gramática) e a interação e a comunicação outra (o discurso)?

Essa discussão aparece também em outros Cadernos desta coleção: “Língua, texto e interação”, “Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução”, “Reflexão metalingüística no Ensino Fundamental”.

Por outro lado, exatamente porque permite perceber a língua em seu funcionamento social, e não apenas como um sistema abstrato de signos, a lingüística do uso tem colaborado, no contexto da virada pragmática, para o pleno reconhecimento da variação e da mudança lingüística, com todas as inevitáveis conseqüências pedagógicas e didáticas disso. A norma-padrão, apresentada pelo ensino tradicional como *a* língua, ou como *a língua correta*, passou a ser entendida como uma de suas muitas variedades, determinadas por fatores históricos, políticos e sociais. E as razões de seu prestígio social vêm sendo encaradas como algo a ser conhecido e, eventualmente, questionado pelo usuário, na medida em que esse prestígio resulta da relação que a comunidade estabelece com a língua, e não de características inerentes a uma de suas variedades.

Assim, o uso da língua culta e o recurso à norma-padrão podem ser encarados não como “correção lingüística”, mas como o que de fato são: produtos do funcionamento social da língua, com efeitos de expressão e comunicação característicos, que é preciso conhecer até mesmo para melhor utilizar. Quando fala ou escreve em norma culta, o usuário exhibe, mesmo que não o intencione, sua condição de escolarizado. Por outro lado, quando procura sujeitar-se às recomendações da norma-padrão, figura socialmente como alguém preocupado em associar o seu desempenho lingüístico a certos ideais ou mesmo ideologias culturais.

Ainda no âmbito das ciências da linguagem, é preciso citar, como parte da virada pragmática, as pesquisas sobre o funcionamento da escrita na vida em sociedade. Conhecidas, de forma geral, como pesquisas sobre *letramento*, esses estudos vêm apontando os diferentes tipos de impacto político, cultural e social da escrita. Em todas essas investigações, ocorridas em áreas tão diversas como a história, a antropologia, a psicologia social e a própria lingüística, a escrita aparece como uma instituição e como uma prática social que determina funcionamentos distintos para a comunidade que

dela se apropria. Numa sociedade sem escrita, viver uma experiência religiosa é participar diretamente dos cultos que constituem essa religião, como acontece com o candomblé brasileiro, originário de culturas sem escrita. Já numa sociedade letrada, a experiência religiosa é, antes de mais nada, a adesão a uma doutrina codificada numa escrita considerada sagrada, como a Bíblia, para os cristãos ou o Corão, para os muçulmanos.

Assim, dimensões antes obscurecidas da escrita vêm sendo reveladas. Que diferenças, afinal, se manifestam entre sociedades ou comunidades com e sem escrita? Que tipos, níveis e padrões de letramento poderiam explicar as diferenças que observamos entre sociedades letradas como a brasileira e a francesa? Como as diferentes camadas sociais se relacionam com a escrita, numa sociedade como a brasileira? Que tipos, níveis e padrões de letramento fazem parte de nossa experiência letrada? Não é difícil perceber que as respostas a tais perguntas têm forte impacto sobre o ensino-aprendizagem da escrita. A título de exemplo: se já sabemos que a sociedade brasileira reproduz, no campo do letramento, desigualdades semelhantes às que nos marcam nos outros aspectos da vida social, e se, por outro lado, sabemos que a maioria de nossos alunos no Ensino Fundamental é de camadas menos favorecidas, esse dado permite planejar a vida escolar de forma a dar um combate político-pedagógico eficaz a essa desigualdade.

Num contexto como esse, uma nova concepção das diferentes tradições letradas tornou-se possível. Do cordel à revista em quadrinhos, dos tratados científicos aos textos publicitários, passando pela correspondência íntima e pela “redação oficial”, essas tradições vêm sendo repertoriadas, historiadas e analisadas, do ponto de vista de seu significado político, social, cultural, estético etc. Assim, já é possível não apenas entender e aderir aos pactos — ficcionais ou “a sério” — que cada uma dessas tradições nos propõe, mas também perceber cada uma delas como uma produção da cultura, como uma instituição social dotada de uma história e de uma lógica próprias.

A própria Literatura (entendida como “arte literária”) pôde ser interrogada e mesmo questionada em suas bases. Afinal, o que é um texto literário? Em que momento de sua trajetória social um texto ganha esse “selo de qualidade” e o seu produtor assume o *status* de autor/escritor? Qual é a natureza do cânone (o conjunto de *autores consagrados* que dão corpo e voz a uma literatura como a brasileira), e em nome de que critérios os autores que o compõem são selecionados? Quem faz a seleção? Diante de questões como essas, a Literatura deixou de ser concebida como um “monumento” a ser reverenciado, e a *experiência* da escrita e da leitura que ela envolve passou a ocupar o centro da cena. Quem são os agentes da escrita que se envolvem nesse jogo? O que um leitor busca no texto literário que não encontra nos outros? Como se forma um leitor literário, e o que o caracteriza? Que tipo de experiência cultural a literatura representa?

Num panorama como esse, o ensino-aprendizagem da literatura brasileira pôde ser formulado em novas bases. E em recente documento do MEC (BRASIL, 2004), por exemplo, foi entendido como o desenvolvimento de uma *experiência de leitura* particular. E o que faz a particularidade dessa experiência é a singularidade da situação em que necessariamente deve se desenvolver: a possibilidade de interrogar e fruir (ou “curtir”) um texto sem qualquer compromisso imediato com objetivos práticos. Em consequência, o ensino-aprendizagem de literatura consiste, fundamentalmente, no cultivo dessa experiência e, portanto, na formação de um tipo muito específico de *leitor*, que lê pelo prazer de ler, e não apenas para se informar.

O caderno “Literatura e leitura literária na formação escolar”, que faz parte desta mesma coleção, discute essas questões.

Mais que homenagear o cânone, reconstruir cronologicamente a história dos estilos de época e exercitar conceitos de teoria literária, é esse compromisso com a formação do leitor literário que, no mesmo documento, é anunciado como o objetivo central do ensino-aprendizagem da literatura na escola. E uma perspectiva como essa, em que a literatura aparece como um tipo particular de tradição e de experiência letrada, só seria possível num contexto como o da virada pragmática, dada a sua íntima relação com a língua como discurso.

2.4. OBJETIVOS OFICIAIS DO ENSINO DE PORTUGUÊS E LIVRO DIDÁTICO

Em poucas palavras, podemos dizer que os objetivos centrais do ensino de português derivam diretamente da situação sociolingüística do português no Brasil, das características e do funcionamento social do português do Brasil e das demandas sociais decorrentes. E que os recursos capazes de ajudar a escola a “chegar lá” fundamentam-se, em termos teóricos e metodológicos, nas perspectivas e nos conhecimentos que constituem a virada pragmática no ensino de língua materna.

Seja como for, para desenvolver no aluno *proficiências* específicas, tanto em oralidade quanto em leitura e escrita, é preciso, também, levá-lo a refletir e a analisar fatos de língua como a variação lingüística, as condições de produção próprias a diferentes situações e gêneros de discurso, os recursos gramaticais de construção do texto etc. Portanto, é necessário que a escola (re)construa, em seu espaço próprio, uma representação cientificamente legítima da língua e da linguagem, sem fazer disso, entretanto, o objetivo exclusivo ou mesmo principal do ensino-aprendizagem. Sendo assim, podemos dizer que um livro didático destinado ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa (LDP)

deve legitimar-se, como instrumento didático-pedagógico, pela contribuição que possa dar à consecução desses objetivos e à abordagem dos conteúdos correspondentes.

Entretanto, e apesar dos objetivos e do quadro geral comum, muito diferentes podem ser os caminhos trilhados por diferentes projetos pedagógicos. E bastante diversas podem ser as propostas de ensino-aprendizagem, as situações exploradas, as estratégias selecionadas, os conteúdos abordados, as atividades e exercícios. Além disso, cada empreendimento pedagógico possível pode distinguir-se dos demais pela maior ou menor qualidade com que vem elaborado, pela maior ou menor adequação a uma certa realidade etc.

Daí a relevância de uma análise capaz de verificar semelhanças e diferenças entre propostas de diferentes LDP, o tema de nossa próxima seção. Mas, antes disso, vamos realizar uma atividade para sintetizar e fechar esta seção.

ATIVIDADE 2

1. Retorne aos itens 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 e faça um levantamento das idéias que você considerar mais importantes da reflexão desenvolvida. Faça também um levantamento de suas dúvidas e discordâncias a respeito, para discutir com os colegas e o formador.
2. Discuta também com o formador e seus colegas: o ensino em sua escola já fez a “virada pragmática”? Como? Por quê? O que você acha disso? Quais são as suas convicções e preferências a esse respeito? Por quê?

3 | O QUE LEVAR EM CONTA, NA ESCOLHA DE UM LDP?

Na primeira seção, vimos algumas das características que distinguem um livro, como material didático. Entre elas, certamente a mais importante é a característica “sistêmica”, ou seja, o fato de o LD organizar *de forma sistematizada* e numa determinada seqüência de “passos” ou etapas, os conhecimentos por ele selecionados e o próprio processo de ensino-aprendizagem. Essa é a sua forma particular de objetivar esse processo, propondo a alunos e professores uma determinada transposição didática de conhecimentos especializados e uma proposta metodológica específica para o tratamento didático desses conteúdos.

Nesta seção, vamos examinar, com base nesses pressupostos, os principais aspectos a serem considerados numa avaliação do LDP que subsidie adequadamente um processo qualificado de escolha. Nos quatro primeiros itens da seção, alguns parâmetros mais gerais para a análise vêm discutidos. Por fim, alguns critérios específicos, organizados em blocos de conteúdo, são sugeridos.

3.1. AS FUNÇÕES DE UM LDP NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Quando reconhece o LDP como um instrumento pertinente para o ensino-aprendizagem de português, a escola considera, antes de mais nada, as suas funções no processo. Portanto, saber que funções são essas e em que medida um LDP deve preenchê-la, é um primeiro parâmetro para a escolha.

Baseando-nos em Gérard e Roegiers (1998), podemos dizer que *do ponto de vista do aluno*, um LDP deve, antes de tudo, ser capaz de:

- ◆ *Desenvolver capacidades e habilidades* – Esta função, responsável pelos *conteúdos procedimentais* trabalhados pelo LDP, é essencial para a formação de cidadãos críticos e para o desenvolvimento

progressivo da autonomia nos estudos, razão pela qual um bom LDP não pode deixar de contemplá-la satisfatoriamente. É justamente o desenvolvimento de habilidades e competências envolvidas na leitura, na produção de textos escritos e no uso da linguagem oral, assim como na reflexão sobre a língua e a linguagem, que garantem o desenvolvimento da *proficiência* e do *senso crítico*. É no tratamento dado a essa função que podemos verificar se e em que medida a coleção trata a criança como *aprendiz* – ou seja, como um *protagonista* do processo de ensino-aprendizagem – ou como um destinatário passivo de conteúdos. É aqui, portanto, que é possível aquilatar o compromisso do LDP com a aprendizagem, assim como o seu envolvimento com as pesquisas mais recentes em áreas como o letramento, a aquisição de escrita e a alfabetização, a leitura e a produção de textos, a reflexão e a análise. Exercícios exaustivos de memorização, perguntas com as respostas explicitadas no texto imediatamente anterior, são recursos que podem levar o aluno a *acertar* a resposta, sem, no entanto, *compreender* o que faz e *aprender* algo novo.

- ◆ *Transmitir conhecimentos* – Esta é a mais conhecida das funções de um livro didático, e está diretamente relacionada às informações e aos *conteúdos conceituais* da área; no nosso caso, ao *conhecimentos sobre* a língua. Como o objetivo principal do ensino tradicional de português era levar os alunos a conhecer os conceitos da gramática normativa e as regras que definiam a norma-padrão, a transmissão desses conhecimentos era a função principal de um LDP. Atualmente, entretanto, livros e materiais que se mantenham com esse perfil em muito pouco (ou mesmo em nada) colaboram com os compromissos sociais do ensino-aprendizagem de língua materna; e o mais importante: não chegam a desenvolver no aluno a capacidade de analisar e de refletir sobre os fatos de linguagem, uma vez que já os trazem na forma de conteúdos, e não de questões a serem analisadas.

Entretanto, ainda que venha predominantemente orientado para o desenvolvimento de competências e habilidades, todo e qualquer LDP traz informações, formula conceitos, expõe sistematicamente alguma matéria. Nesse sentido, é importante verificar *quantos* e *quais* conteúdos conceituais foram selecionados, assim como a *forma* como foram distribuídos e organizados ao longo dos volumes e das unidades. Só assim será possível verificar se esses conteúdos foram bem dosados, se foram organizados em gradação de complexidade e, principalmente, se só aparecem quando se tornam oportunos para a progressão da aprendizagem da leitura, da produção de textos e do uso da linguagem oral. Por outro lado, convém examinar se o tratamento dado a informações e conceitos leva o aluno a refletir a respeito, em lugar de assimilá-los passivamente.

- ◆ *Consolidar os conhecimentos práticos e teóricos adquiridos* – Este fator é muito relevante para que o aluno incorpore tanto as competências e habilidades quanto os conceitos e informações aos diferentes contextos de uso da língua. De acordo com as pesquisas citadas por Gérard e Roegiers (1998), o caminho mais adequado para uma efetiva apropriação dos conhecimentos pelo aluno é o *indutivo*. Afinal, é por esta via que ele é levado a *construir* o conhecimento, *apropriando-se dele*. Isso não quer dizer, evidentemente, que os processos dedutivos e, portanto,

também os momentos de exposição de uma determinada matéria, devam ser banidos do ensino, mas sim que o tratamento didático dos conteúdos deve prever, em momentos chave da aprendizagem pretendida – como o momento em que se introduz um novo conceito ou uma nova habilidade – um caminho essencialmente indutivo. A título de exemplo: se o LDP vai tratar de uma capacidade de leitura ainda não abordada, como a de reconhecer, num determinado texto, referências e alusões a outros, a melhor estratégia não é a exposição teórica prévia sobre intertextualidade, mas sim a exposição do aluno ao *fato*, num texto em que ele próprio seja capaz de perceber, entre outras possibilidades, uma referência a um conto de fadas conhecido. Outras atividades de leitura, na seqüência, se encarregariam de mostrar a importância do procedimento para a compreensão de uma passagem ou mesmo de todo o texto. E só ao final do processo o conceito poderia ser explicitado.

O raciocínio *indutivo* parte de dados particulares (fatos, experiências, enunciados empíricos) e, por meio de uma seqüência de operações cognitivas, chega a leis ou conceitos mais gerais, indo dos efeitos à causa, das conseqüências ao princípio, da experiência à teoria. Já o raciocínio *dedutivo*, ao contrário, parte de uma ou mais premissas aceitas como verdadeiras (por exemplo, *A é igual a B* e *B é igual a C*) para obter uma conclusão necessária e evidente – no exemplo anterior, *A é igual a C* (cf. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa – versão 1.0.5a).

Por outro lado, a consolidação do conhecimento não deve limitar-se à memorização ou à repetição pura e simples; atividades e exercícios *de aplicação* do conhecimento a *novas situações* são mais eficazes que as inúmeras repetições. Assim, no ensino-aprendizagem de vocabulário, por exemplo, o caminho mais eficaz consiste em: 1. levar o aluno a levantar hipóteses a respeito de uma palavra cujo significado, num texto, ele desconheça; 2. testar essas hipóteses consultando o verbete correspondente de um dicionário adequado para o nível de ensino em questão; 3. voltar ao texto para verificar, entre as suas hipóteses e as informações do dicionário, qual a que melhor corresponde ao uso em questão; 4. reconhecer essa acepção do vocábulo em outros textos e utilizá-la em produções próprias.

- ◆ *Avaliar os conhecimentos práticos e teóricos adquiridos* – Explorando adequadamente esta função, o LDP pode contribuir tanto para a localização das eventuais dificuldades de aprendizagem, quanto para a sua superação. Por isso mesmo, um bom LDP inclui a avaliação e a auto-avaliação do aluno – na forma de orientações e/ou fichas de avaliação de desempenho – entre as estratégias didático-pedagógicas de que se vale. E como é preciso saber o quê e para quê se avalia, é importante que o LDP deixe muito claros, a cada passo, os objetivos a serem atingidos pelo aprendiz.

Em resumo, um parâmetro eficaz para a escolha de um LDP consiste numa avaliação do desempenho de suas funções junto ao aluno. Quanto mais eficazmente ele as cumprir, mais adequado e útil ele será.

Já do ponto de vista do professor, um bom LDP deve desempenhar funções específicas, como:

- ◆ *Informação científica e geral* – Num contexto complexo e amplo como o da virada pragmática, não se pode conhecer tudo nem estar atualizado em tudo. Os bons LDP, no entanto, principalmente quando são elaborados por equipes com especializações complementares, resultam de sínteses teóricas e transposições didáticas satisfatórias, geralmente explicitadas, justificadas e fundamentadas no Livro do Professor. Quanto mais detalhadas, claras e precisas forem essas informações, mais o LDP pode colaborar com o processo de formação continuada de muitos professores.
- ◆ *Formação e atualização pedagógicas* – As conquistas teóricas e práticas próprias da virada pragmática, determinaram, como já vimos, mudanças significativas em relação ao *quê* e ao *como* ensinar. Por esse motivo, ao incorporar adequadamente esses avanços, o bom LDP deve contribuir para a formação pedagógica do professor, e para a sua progressiva apropriação da perspectiva metodológica da virada pragmática. Podem, portanto, funcionar como guias teóricos e práticos seguros, encorajando as equipes docentes a explorar caminhos ainda não trilhados.
- ◆ *Ajuda na gestão das aulas* – Ser um roteiro ou um plano detalhado para aulas e cursos é uma das funções mais conhecidas do LDP. Na medida em que pretenda funcionar como um *manual*, todo LD deve desempenhar correta e adequadamente esta função; mas não pode prescindir do professor. Ou seja, não pode transformá-lo em simples monitor do livro. A interação, o diálogo em que o docente desempenha um papel ativo e crítico, em relação às propostas, é um meio melhor e mais eficaz. Mais uma vez, o Livro do Professor é um bom termômetro: O LDP se dirige ao professor como *sujeito* do processo de ensino-aprendizagem? Como ele encara o trabalho docente? Que papel reserva ao professor, no uso do material? O que deixa por sua conta? Já de sua perspectiva, o professor deve investigar se as propostas e atividades são suficientemente flexíveis, se permitem usos diferenciados, como alterações de seqüências, articulação com atividades complementares, diálogo com a realidade local etc.
- ◆ *Ajuda na avaliação dos conhecimentos práticos e teóricos adquiridos* – Ainda sem querer substituir o professor, o LD deve contribuir para a avaliação da aprendizagem que propõe, uma vez que toda situação de ensino e de aprendizagem busca validar e mesmo legitimar, do ponto de vista do reconhecimento social, as competências, habilidades e conteúdos desenvolvidos. Assim, um bom Livro do Professor deve ao menos discutir essa questão e apresentar propostas que subsidiem o professor nessa tarefa, articulando-as com as propostas de auto-avaliação feitas para o aluno.

Assim, levantar as principais funções cumpridas por um LD, do ponto de vista das demandas do professor, contribuirá para a seleção de livros mais adequados a suas

necessidades. Nesse sentido, as obras que subsidiem melhor o trabalho, assim como as que ofereçam maiores oportunidades para o crescimento profissional e pessoal dos docentes são mais recomendáveis.

3.2. A ORGANIZAÇÃO DO PRIMEIRO SEGMENTO DO EF E OS LDP

Os LDP de que tratamos neste Caderno destinam-se a salas de aula do primeiro segmento do Ensino Fundamental – EF, abrangendo, em princípio, uma faixa etária que vai de 6 a 10 anos, distribuída em cinco ou quatro anos diferentes de escolarização, conforme, respectivamente, o município tenha ou não aderido ao EF de nove anos.

Apesar de eventuais particularidades de cada região ou município, esse período compreende:

- ◆ o que a SEE de Minas Gerais (CEALE, 2003a) denomina como “ciclo inicial de alfabetização”, que corresponde aos dois ou três primeiros anos de escolarização;
- ◆ o que poderíamos chamar, considerando-se o caráter do primeiro ciclo e os objetivos do primeiro segmento do EF, como “ciclo de consolidação da alfabetização” e de expansão do letramento, correspondente às terceira e quarta ou quarta e quinta séries.

Nos termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, essa divisão corresponde à do primeiro e segundo ciclos, preconizados para a organização curricular do primeiro segmento. Seja como for, o que essas diretrizes curriculares reconhecem plenamente é o papel central do letramento e da apropriação da escrita no processo de ensino-aprendizagem dos quatro ou cinco primeiros anos de escolarização.

É nesse período constituído pelos dois ciclos que a escola promove o acesso inicial do aluno ao mundo da escrita e à alfabetização *stricto sensu*. Isso envolve ao menos os seguintes processos (CEALE, 2003b):

- ◆ *Compreensão e valorização da cultura escrita*

Em linhas bem gerais, esse processo corresponde à compreensão, pelo aluno, do funcionamento social e cultural próprio da escrita. Envolve o reconhecimento e o convívio com os diferentes vetores da cultura escrita: funções sociais, tipos de suporte (livros, jornais, revistas, prospectos...), espaços de circulação, gêneros discursivos, tipos de texto, determinações sociolinguísticas (como o reconhecimento das variedades associadas à escrita e dos valores e atitudes correspondentes) etc.

Nesse processo, é de fundamental importância que o aluno reconheça e desenvolva as práticas de letramento próprias da escola, assim como as competências e habilidades necessárias para o uso escolar da escrita nas séries iniciais.

◆ *Apropriação do sistema da escrita*

Trata-se, agora, da compreensão, pelo aluno, do *princípio alfabético* da escrita (nosso sistema representa a pauta sonora da fala; em princípio, por meio da correspondência entre fonemas e grafemas) e das convenções gráficas que regulam a *ortografia* do português. Ao final do primeiro segmento do EF, o aluno deve dominar as regularidades de nossa ortografia e reconhecer suas irregularidades mais frequentes, tanto na leitura quanto na escrita.

◆ *Leitura e produção de textos escritos*

As atividades de leitura e produção de textos têm lugar, nas séries iniciais, mesmo antes de o aluno dominar o sistema da escrita: práticas como a leitura compartilhada e a escrita coletiva (com o professor como escriba da produção dos alunos) são parte dos conteúdos curriculares. Progressivamente, essas práticas tornam-se cada vez mais individuais e autônomas; em geral, sem chegar a descartar totalmente a leitura compartilhada e a escrita coletiva.

◆ *Desenvolvimento da oralidade*

Quase todas as atividades didáticas pressupõem a oralidade como parte indissociável da interação em sala de aula e, portanto, também como instrumento de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cabe à escola (re)conhecer os tipos de discurso típicos das práticas didático-pedagógicas, tanto para questioná-los, eventualmente, quanto para garantir o seu melhor funcionamento.

Além disso, como vimos na seção anterior, também cabe à escola *ensinar* os usos escolares da linguagem oral, assim como os usos públicos e/ou mais formais e monitorados, envolvidos em situações sociais para as quais o aluno deve ser preparado, como entrevistas, exames, debates, exposições etc.

◆ *Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem*

Embora o ensino de Língua Portuguesa, em todo o EF e, em particular, no seu primeiro segmento, persiga um objetivo predominantemente prático, como vimos, a reflexão sobre a língua e a linguagem faz parte do processo. Conteúdos como as regularidades e irregularidades da ortografia, convenções da escrita, características lingüísticas de gêneros discursivos e de tipos de texto etc. fazem parte, portanto, do cotidiano do EF.

Ao longo de todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental, os processos acima descritos estão presentes. Entretanto, nem sempre da mesma forma, uma vez que a sucessão das séries implica a progressão do ensino-aprendizagem, o que envolve a complexidade crescente dos conteúdos e a autonomia progressiva do aluno. Nesse sentido, podemos dizer que a passagem do primeiro para o segundo ciclo envolve uma mudança

de foco. No primeiro, a preocupação central é a apropriação do sistema da escrita, entendida como o processo de assimilação das relações fonema/grafema, e das regularidades ortográficas. No segundo, ainda que esse processo continue, agora como consolidação do conhecimento construído e como ensino-aprendizagem dos outros aspectos da escrita como sistema, o foco é o desenvolvimento da proficiência oral e escrita e a construção dos conhecimentos lingüísticos necessários para isso.

No contexto do PNLD, os livros compatíveis com o “ciclo inicial de alfabetização” são as cartilhas (ou “livros de alfabetização”) e os volumes correspondentes à primeira e à segunda séries. Nesse sentido, cada obra deve proporcionar a alunos e professores, nos volumes correspondentes, os textos e atividades adequados para a forma como a escola organiza esse trabalho e que permitam, ao final do processo, atingir os objetivos estabelecidos.

Já os LDP destinados às terceira e quarta séries, na medida em que se inserem num contexto de consolidação da alfabetização, de expansão do letramento e de desenvolvimento da proficiência oral e escrita, devem, ao mesmo tempo, retomar o trabalho iniciado nos dois ou três anos anteriores e avançar na exploração da leitura, da produção de textos, da oralidade e da construção de conhecimentos lingüísticos.

Em resumo, no processo de escolha do LDP as equipes docentes devem considerar se a seriação dos volumes, nas coleções analisadas, organizam o trabalho de forma a combinar a gradação de complexidade dos conteúdos, competências e habilidades e o desenvolvimento da autonomia do aluno. Deve-se verificar, no caso do ensino-aprendizagem da leitura, por exemplo, se a coleção passa gradativamente da leitura feita pelo professor (o aluno como destinatário ativo) para a leitura compartilhada e, desta, para a leitura autônoma, com o ensino-aprendizagem, ao longo dessa trajetória, do sistema da escrita e de conhecimentos práticos e teóricos diretamente relacionados aos objetivos visados. De tal forma que ao mesmo tempo em que não prive o aluno do necessário contato com textos de maior complexidade, a cada etapa do processo, o livro não deixe por conta exclusiva do aprendiz um trabalho que ele não teria condições de empreender sozinho; e, por outro lado, não hesite em mobilizar e consolidar as competências e habilidades já trabalhadas na leitura autônoma de outros textos.

O mesmo raciocínio vale, evidentemente, para todos os demais conteúdos, conceituais e procedimentais, do currículo de português. E a melhor coleção será, certamente, a que melhor contemple o que o projeto pedagógico da escola estabelece para cada ciclo e que distribua o trabalho a ser realizado de forma mais equilibrada.

3.3. PERSPECTIVAS E NOÇÕES ORGANIZADORAS DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO LDP

Num livro didático, conteúdos e atividades só podem ser adequadamente entendidos e avaliados se os integramos ao plano geral da obra e, portanto, a sua proposta de ensino-aprendizagem. E o eixo organizador de um LDP se compõe, de um lado, pelas crenças que os autores têm sobre o que é ensinar/aprender e sobre qual é o papel do LD nesse processo e, de outro lado, pela concepção que eles assumem de língua e linguagem e, portanto, de escrita e oralidade, de discurso e texto. São essas concepções que determinam a organização geral da obra, a estrutura de cada unidade, a escolha dos textos que funcionarão como material de base, o tipo de exploração didática reservada para esses textos, os aspectos a serem considerados nessa exploração, as estratégias utilizadas, os objetivos a serem atingidos etc.

Entretanto, essa concepção só pode ser efetivamente reconhecida pelo professor *depois* de uma apreensão geral de toda a obra. No Livro do Professor haverá, sempre, alguma indicação a respeito, de forma mais ou menos explícita, mais ou menos detalhada. Mas será nos mais diferentes aspectos do livro do aluno que essas concepções virão convertidas em propostas de trabalho, em diferentes graus de coerência com as declarações assumidas no Livro do Professor. Nesse sentido, uma boa análise de uma coleção de LDP deve interrogar-se a respeito dessas concepções gerais tanto no início do trabalho – para fixar uma perspectiva de análise, quanto no final – para uma apreciação geral do conjunto do trabalho. Vejamos, portanto, no que consiste cada um desses aspectos, e qual sua relevância para a análise de um LDP.

- ◆ *Ensino-aprendizagem* – Um LDP pode estar mais ou menos impregnado pelas pesquisas em aprendizagem. E, em conseqüência, pode estar mais ou menos comprometido com a superação das práticas escolares tradicionais. No pólo tradicional está a concepção de ensino-aprendizagem de português como um conjunto de atividades destinadas a transmitir informações *sobre* a língua (principalmente as de natureza gramatical), entendida, fundamentalmente, como norma culta e/ou norma-padrão. As unidades organizam-se, então, basicamente por “pontos” de gramática e, em decorrência, a ênfase está nos conteúdos, expostos de forma direta e dedutiva, e nos exercícios de assimilação e fixação da “matéria” tratada.

Já no pólo da virada pragmática, estão os livros informados pelas pesquisas em aprendizagem. O aprendiz é tratado como protagonista, e o foco do trabalho pedagógico é o *uso* da língua e o desenvolvimento da proficiência oral e escrita. As atividades organizam-se de forma predominantemente indutiva, mobilizando e desenvolvendo competências e habilidades inerentes a essas proficiências, assim como a reflexão e a análise a partir de situações e fatos de linguagem.

- ◆ *Língua e linguagem* – Num contexto como o da virada pragmática, podemos nos interrogar em que medida o LDP que analisamos:
 - incorpora e promove a concepção de linguagem como *discurso*, ou seja, como “*palavra posta em ação* – e necessariamente entre sujeitos” (Benveniste, 1988);
 - colabora para a superação da concepção de língua como sinônimo de *gramática* e desta como equivalente à descrição da *norma-padrão*.

No primeiro caso, o que está em questão é o compromisso do LDP com a dimensão social e cultural da linguagem. Encarada na perspectiva do *uso* ou do *discurso*, a linguagem é parte da vida social e mesmo da subjetividade de cada um. Portanto, ensinar/aprender português é mobilizar e desenvolver práticas socioculturais, e não apenas dominar um instrumento de comunicação.

No segundo caso, poderemos aferir em que grau o LDP assimila o postulado da lingüística segundo o qual uma língua como o português é uma instituição sócio-cultural e, portanto, uma realidade dinâmica, com variantes determinadas por diferentes fatores sociais e geográficos e em permanente transformação histórica.

Em ambos os casos, essas concepções aparecem tanto no que o livro diz *sobre* a língua quanto na forma como o ensino-aprendizagem da língua é tratado nas atividades e exercícios. Quanto mais comprometido o livro for com uma concepção científica de língua e linguagem, mais se voltará para:

- o estudo da variação lingüística, e não para a sua exclusão como conteúdo curricular;
 - a compreensão da gramática como estudo das regularidades observadas na língua, e não como descrição das regras da norma-padrão;
 - o combate ao preconceito lingüístico contra as variedades de menor prestígio social;
 - o ensino da noção de adequação da linguagem ao contexto (em substituição à noção de “erro *versus* correção”);
 - a percepção da mudança lingüística no eixo da história;
 - o estudo de diferentes aspectos do português no Brasil e do português brasileiro.
- ◆ *Discurso e texto* – Na seção anterior, vimos que, no contexto da virada pragmática, é o *uso lingüístico* que está no centro do processo de ensino-aprendizagem escolar do português.

Portanto, quanto mais um LDP se oriente nessa direção, mais o discurso e o texto são, efetivamente, as unidades de trabalho didático e o objeto de estudo. Pontos de gramática, como a classificação das palavras e a conjugação verbal são abordados, então, a partir do interesse que possam ter para a compreensão de um texto, a apreensão de sua estrutura, o domínio de um

gênero, a eficácia comunicativa de determinadas formulações. E não como pontos que em si e por si próprios interessem ao aprendiz.

Por outro lado, diferentes aspectos da organização do discurso e do texto são tomados como objetos de ensino. A leitura e a produção de textos, por exemplo, serão entendidas como *processos*, inseridos em *contextos* específicos e numa *interlocução* que envolve tanto os sujeitos presentes na sala de aula quanto o autor (leitura) e o destinatário (produção). E os mecanismos de construção do texto serão abordados pelas atividades de leitura e produção.

Cabe afirmar aqui que esse trabalho pode ser proposto também em livros de alfabetização, num processo gradativo que começa com o professor assumindo as funções de leitor em voz alta e de escriba dos textos produzidos coletivamente pelos alunos. Nos dois casos, o encaminhamento das propostas do livro estará estreitamente vinculado à concepção de texto que é assumida. Etiquetas, crachás, listas, agendas e outros gêneros textuais curtos e acessíveis a aprendizes principiantes podem ser abordados como textos/discursos, com a consideração de seu contexto, seus objetivos, seu suporte, sua funcionalidade.

Leia também, nesta mesma coleção, os Cadernos “Leitura como processo” e “Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução”.

- ◆ *Oralidade e escrita* – Nesse aspecto, a análise de um LDP deve verificar, antes de mais nada, se a linguagem oral está contemplada como *objeto de estudo*. Na medida em que pressupõe o seu uso em sala de aula, todo LDP tem momentos em que as atividades favorecem, ou mesmo exigem, o recurso à linguagem oral. “Converse com seu colega a respeito”, “pergunte para o professor”, “explique oralmente para...”, e assim por diante, são algumas das muitas fórmulas desse recurso. Entretanto, a oralidade só se torna objeto de estudo se as suas semelhanças e diferenças com a escrita são abordadas em atividades e exercícios; se gêneros como a exposição oral em sala de aula são ensinados; se competências e habilidades envolvidas nesses gêneros são desenvolvidas.
- ◆ *Seleção textual* – Para viabilizar, por meio de propostas concretas, os compromissos teóricos e metodológicos decorrentes de seu projeto pedagógico, um LDP não pode deixar de tomar como base material de suas atividades um conjunto de textos. Parte significativa dos acertos e dos limites de uma coleção didática de português deve-se, então, à natureza do material textual selecionado, e à capacidade de, nos limites do LDP, esse material funcionar como uma amostra representativa dos textos socialmente disponíveis para leitores iniciantes.

O convívio do aluno com esses textos será, assim, parte da contribuição do LDP para o desenvolvimento de seu letramento; e as atividades de compreensão e interpretação deles consti-

tuirão o ensino-aprendizagem da *leitura*. Já a discussão dos temas desses textos, a exploração das características discursivas e gramaticais dos gêneros envolvidos, das tipologias textuais em jogo e de certas particularidades estilísticas alimentarão as atividades de *produção de textos*, alguns deles podendo funcionar, inclusive, como referências ou modelos para a escrita do aluno. Por outro lado, tanto no caso da leitura quanto no da produção textual, a exploração dos textos selecionados pelo LDP põe alunos e professores diante de situações e fatos de linguagem relevantes para o ensino-aprendizagem. A seleção textual e o tratamento dado a ela nas atividades de leitura e de escrita oferece material para a reflexão e a análise; e, portanto, para a construção de conhecimentos lingüísticos de interesse pedagógico.

Deve-se ressaltar que mesmo os livros de alfabetização, destinados a alunos que, pelo menos no início do ano letivo, ainda não dominam o sistema de escrita e, portanto, não têm autonomia de leitura, podem e devem trazer uma boa coletânea de textos – inclusive textos longos, como contos de fada, por exemplo –, que serão lidos pelo professor para as crianças.

- ◆ *Orientação do processo de apropriação do sistema de escrita* – Considerando os princípios teóricos e metodológicos assumidos nos itens e nas subseções anteriores, a análise de um livro didático de alfabetização deve examinar se a obra oferece à criança oportunidade de refletir sobre a natureza alfabético-ortográfica do nosso sistema de escrita ou se propõe apenas exercícios de cópia e preenchimento de lacunas, que não requerem reflexão inteligente e raciocínio deliberado do aluno.

3.4. OS CRITÉRIOS OFICIAIS DE AVALIAÇÃO DO LDP

Toda e qualquer escolha pressupõe alternativas diferentes e, portanto, princípios, e critérios, assim como procedimentos de análise que permitam avaliar cada alternativa. De tal forma que uma escolha qualificada define-se, exatamente, como a que se justifica por procedimentos adequados e que se baseia em princípios e critérios apropriados para a tarefa.

Assim como os PCN de Língua Portuguesa, outros documentos que, a partir da década de 1990, vêm regulando o ensino de língua materna em âmbito federal refletem, em maior ou menor grau, e de formas bastante variadas, a virada pragmática. Entre esses documentos é de especial interesse, para nós, o que define os princípios e critérios de avaliação do livro didático de português. Se observarmos suas sucessivas formulações, a partir do trabalho inicial de uma comissão criada em 1993, poderemos verificar com nitidez um movimento crescente de incorporação e assimilação de conquistas propiciadas pelas novas perspectivas.

A primeira matriz proposta pela avaliação oficial já inovava a abordagem da questão pedagógica ao tomar como finalidade do ensino de português

oferecer ao educando condições de produção de conhecimento lingüístico que o habilitem a usar a língua de maneira eficiente e crítica nas diversas situações sociais em que se insere (BRASIL, 1994).

A preocupação com a língua em uso, o compromisso com o desenvolvimento da *proficiência* do aluno, a visão da língua como *parte* das “diversas situações sociais” e o “conhecimento lingüístico” posto a serviço do uso eficiente da língua vêm explicitamente marcados.

Justificando-se como meios de atingir tais finalidades pedagógicas, aparecem, então, os princípios e critérios propostos para a análise do LDP, que vêm distribuídos em quatro grandes eixos de ensino-aprendizagem: Leitura, Oralidade, Produção de Texto, Conhecimentos lingüísticos (no caso dos livros de alfabetização, focaliza-se como conhecimento lingüístico especial o domínio do sistema de escrita). As versões mais recentes dos critérios oficiais de avaliação mantêm esse quadro geral. Entretanto, reconhecendo o papel decisivo dos textos, tanto como instância de letramento do aluno quanto como material de referência para as atividades de leitura, produção e construção de conhecimentos lingüísticos, a Avaliação conta, atualmente, com um item específico de critérios, relativos à “natureza do material textual”.

Além de reconhecer a oralidade como um eixo de ensino-aprendizagem, em contraposição ao lugar sempre marginal tradicionalmente conferido à língua falada em nossas escolas, essa visão dos componentes curriculares a serem contemplados propõe explicitamente, como objetos de ensino, quatro tipos de *procedimentos*, e não uma lista de *informações sobre* a língua e de *conceitos gramaticais*. Em decorrência, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa aparece como um conjunto articulado de atividades – ler e escrever, ouvir e falar, refletir, analisar fatos de língua e de linguagem – orientadas para o desenvolvimento da proficiência. Exatamente como, três anos mais tarde, viria explicitado pelos PCN como orientação curricular.

Por outro lado, a significativa ausência, em todo o documento, de palavras chave como *redação*, *gramática* (usada apenas com o sentido que a lingüística lhe dá, e não como sinônimo de “gramática normativa escolar”) e *literatura*, e sua substituição por termos técnicos como *produção de textos*, *conhecimentos lingüísticos* e *seleção e atividades de estudo de texto*, configuram uma clara ruptura com um passado recente.

Ao lado desse conjunto de critérios específicos, o PNLD consolidou, ao longo da experiência avaliatória, algumas exigências básicas, válidas para todo e qualquer LD inscrito no processo:

- ◆ correção dos conceitos e das informações – de forma a evitar que os livros destinados às escolas transmitam erros graves de conceituação e/ou de informação;
- ◆ contribuição para a construção da cidadania – para impedir que esses materiais didáticos prejudiquem, por meio de preconceitos discriminatórios, a construção da ética necessária ao convívio republicano;
- ◆ correção e pertinência metodológicas – para garantir que os métodos propostos pelo LD, na organização da matéria e das atividades, sejam adequados aos objetivos e conteúdos estabelecidos e corretos do ponto de vista da forma como foram assimilados e usados.

Por seu caráter comum e fundamental, esses critérios tornaram-se, então, eliminatórios. O que significa dizer que os LDP recomendados pelo *Guia* foram considerados isentos de erros conceituais graves e de preconceitos evidentes; além disso, não escolheram aleatoriamente suas metodologias de ensino-aprendizagem, e usaram a que escolheram de forma ao menos aceitável.

Em linhas gerais, esse continua sendo o quadro da Avaliação oficial do LDP, apesar das mudanças introduzidas na matriz a cada novo PNLD, com o objetivo de precisar os critérios e de torná-los mais descritivos das qualidades que se quer avaliar. Num contexto como esse, as coleções recomendadas no *Guia* resultam, já, de um processo de análise e avaliação, devidamente refletido nas resenhas que descrevem cada obra. *Grosso modo*, podemos dizer que, para cada coleção, as resenhas:

- ◆ descrevem os traços principais da proposta de ensino-aprendizagem apresentada, assim como sua organização, tanto geral quanto por volume;
- ◆ indicam a maior ou menor compatibilidade dessa proposta com as perspectivas da virada pragmática, tanto no plano global da obra quanto no plano de cada eixo de ensino-aprendizagem (leitura, produção de textos escritos, oralidade, conhecimentos lingüísticos – ou apropriação do sistema de escrita, no caso dos livros de alfabetização);
- ◆ apontam, quando é o caso, as inovações e as características particulares, assim como as eventuais implicações para o trabalho em sala de aula.

ATIVIDADE 3

Localize, em sua escola, o Guia do PNLD 2007 e procure a resenha correspondente ao livro didático de português que você adota. Se você não puder encontrar o Guia, pode baixar a resenha do site www.fnnde.gov.br. A resenha está de acordo com a sua percepção do livro? Se há diferenças, quais são elas? O que você acrescentaria? O que eliminaria?

Registre sua análise por escrito, para depois discuti-la com os colegas e o formador.

Tomando esse quadro como referência, podemos retomar, agora, os aspectos de um LDP que merecem atenção especial por parte das equipes docentes, no momento da escolha.

3.5. CONTEÚDOS E TRATAMENTOS DIDÁTICOS

Com base no que vimos na seção anterior, podemos dizer que os objetivos do ensino-aprendizagem de português no Ensino Fundamental pressupõem, como conteúdos procedimentais, a compreensão e a valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema da escrita, a leitura e a produção de textos, a linguagem oral, a reflexão sobre a língua e a linguagem e a construção de conhecimentos lingüísticos. Analisar os LDP com o objetivo de selecionar o(s) mais adequado(s) consiste, então, em verificar o que cada obra oferece desses conteúdos e que tratamento didático dispensa a eles.

Repassemos, portanto, o que se pode considerar como *indispensável*, em cada um desses itens, considerando-se os aspectos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa que discutimos até o momento.

COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA

O livro é, certamente, um dos símbolos mais característicos da cultura letrada. Portanto, conviver com livros, entender o que são, como forma de organizar um discurso, reconhecer sua estrutura, conhecer os seus recursos de estruturação do texto, perceber as relações que é possível estabelecer entre diferentes tipos de livros, aprender como podem ser guardados e procurados em bibliotecas e salas de leitura, são formas de compreender e valorizar a cultura escrita.

Quanto mais um LDP se apresenta bem editorado, como livro, mais esses aspectos da cultura escrita podem ser percebidos pela criança e explorados pelo professor em sala de aula. A organização da matéria evidenciada por recursos gráficos apropriados – como a individuali-

zação de capítulos e unidades, a demarcação de seções, a sinalização gráfica do texto etc. – e o diálogo do livro com o aluno, na forma de ilustrações adequadas e motivadoras, por exemplo, são itens relevantes para uma avaliação desse aspecto.

Assim, examinando a obra como livro destinado a aprendizes de 6 a 10 anos, os professores podem perguntar-se:

- ◆ A obra é bem editorada?
- ◆ Contribui satisfatoriamente para apresentar e familiarizar o aluno com a forma do livro e com o funcionamento social da escrita?
- ◆ A organização da obra – unidades, capítulos, seções – é facilmente perceptível pela criança?
- ◆ Os volumes fazem referências a outros livros e a outros tipos de impresso? Propõem ou sugerem alguma atividade que demande o recurso a outros livros ou impressos?
- ◆ Manifestam, na reprodução dos textos, diversidade de suportes de escrita?
- ◆ Despertam no aluno a curiosidade e o interesse pela cultura escrita?

ATIVIDADE 4

Analise os livros de alfabetização e de língua portuguesa que sua escola adota, respondendo a cada uma das perguntas acima.

Registre suas respostas, para discuti-las depois com os colegas e o formador.

LEITURA

Num LDP, o ensino-aprendizagem de leitura se manifesta em dois aspectos distintos: o convívio com os textos da coletânea e as atividades de compreensão e interpretação. Em conjunto, os textos e a sua exploração devem garantir ao aluno uma efetiva experiência de leitura, desenvolvendo, assim, as competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento de sua proficiência.

A coletânea proposta pelo LDP é, por si só, uma forma privilegiada de acesso do aluno à *diversidade* da produção escrita que circula socialmente. Desde que obedeça a uma seleção criteriosa, ela porá o aluno em contato com diferentes tradições letradas, suportes diferentes, gêneros diversos, tipos de textos, autores, temas etc.

Nesse sentido, ao analisar a coletânea convém que a equipe responsável pela escolha procure responder algumas perguntas chave, relacionadas, num primeiro momento, à autenticidade e à representatividade dos textos selecionados:

- ◆ Que gêneros e que tipos de texto o LDP propõe para cada série ou ciclo?
- ◆ Que tradições letradas – como o cordel, a literatura, a correspondência pessoal, as letras de música – estão representadas?
- ◆ Os autores selecionados compõem um conjunto representativo da literatura brasileira disponível para crianças e jovens?
- ◆ Outros setores da literatura de língua portuguesa estão contemplados?
- ◆ A complexidade dos textos está bem dosada, em cada volume?
- ◆ Há gradação de complexidade, de um volume ao outro?

Já as *atividades de compreensão e interpretação*, por sua vez, devem ser questionadas do ponto de vista da contribuição que façam ao desenvolvimento da *proficiência* do aluno:

- ◆ Encaram a leitura como uma prática social e, portanto, como um processo dialógico entre o autor, o leitor e o texto?
- ◆ Resgatam aspectos do contexto como parte da compreensão textual?
- ◆ Colaboram para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor?
- ◆ Conduzem à apreensão de suas “idéias centrais”?
- ◆ *No caso dos textos literários*: permitem a apreensão do que há de particular e único em cada um deles?
- ◆ Exploram procedimentos e recursos expressivos empregados no texto? Colaboram para a formação do leitor literário?

ATIVIDADE 5

Assim como na Atividade 4, analise o livro de alfabetização e a coleção de livros de português que sua escola adota, respondendo a cada uma das perguntas acima, todas elas relacionadas à leitura.

Discuta suas respostas com os colegas e o formador.

PRODUÇÃO DE TEXTOS

O objetivo central do trabalho proposto pelo LDP para produção de textos é o desenvolvimento da proficiência escrita do aluno, no sentido de torná-lo capaz de responder a demandas sociais de escrita previstas pelo currículo. Portanto, a escolha de um LDP deve levar em conta questões como:

- ◆ O LDP considera a produção de textos como um processo?
- ◆ As diferentes etapas desse processo – planejamento, escrita, avaliação, reescrita e revisão – são exploradas?
- ◆ As atividades envolvem situações de produção plausíveis, com destinatários definidos?
- ◆ Os gêneros e tipos de texto que o LDP leva o aluno a produzir contemplam o currículo definido pela escola?
- ◆ Os temas propostos são pertinentes e viáveis para o aluno?
- ◆ O LDP fornece subsídios significativos para a construção do texto pelo aluno, quanto ao tema, à organização dos conteúdos e quanto à estruturação global que é mais usual para o gênero a ser produzido?

ATIVIDADE 6

1. Reúna-se com um grupo de colegas para organizar uma ficha de avaliação dos livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa adotados por sua escola em relação à produção de textos. Façam um esboço da ficha, com base nas perguntas acima. Discutam sua proposta com os outros grupos e o formador e cheguem a uma versão que vocês considerem adequada e satisfatória.
2. Comparem a ficha que vocês elaboraram com as Fichas de Avaliação do PNLD 2007 (Alfabetização e Língua Portuguesa de 1a a 4a série), que estão nos Anexos 1 e 2 deste Caderno. Que itens vocês colocaram que não estão presentes na Ficha? Que itens a ficha apresenta e que vocês não pensaram em colocar?
3. Vocês entenderam os critérios adotados na Ficha do PNLD? Vocês concordam com eles? Apresentem e discutam com os outros colegas e o formador suas dúvidas e discordâncias com relação a essa Ficha.

LINGUAGEM ORAL

O desenvolvimento da proficiência oral é, como vimos, um dos objetivos centrais do ensino-aprendizagem de português na escola. Considerando as discussões anteriores a respeito, o processo de escolha deve perguntar-se, no momento da análise de cada coleção:

- ◆ Em que medida o LDP favorece o uso da linguagem oral, tanto na interação em sala de aula quanto nas atividades de leitura e produção?
- ◆ As diferenças e semelhanças entre a oralidade e a escrita são exploradas?
- ◆ No caso de livro de alfabetização:
 - Há, no livro do aluno, propostas de análise e reflexão sobre as relações entre fala e escrita relevantes para a compreensão da natureza alfabética e ortográfica do sistema de escrita do português?
 - Há, no manual do professor, recomendações para que o docente esteja atento às prováveis interferências da linguagem falada pelos alunos nas hipóteses que eles elaboraram quanto à grafia das palavras? Há orientações ou sugestões sobre como intervir em alguns casos mais típicos?
- ◆ Há propostas de ensino-aprendizagem de gêneros orais próprios de situações públicas mais formais?
- ◆ As atividades propostas mobilizam as capacidades e habilidades necessárias ao desenvolvimento da proficiência oral do aluno?

ATIVIDADE 7

Em relação à linguagem oral, como você responderia as questões acima, baseando-se no livro adotado pela escola? Discuta suas respostas com os colegas e o formador.

REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

A construção de conhecimentos lingüísticos deve resultar, no ensino-aprendizagem do português, da reflexão e da análise de fatos, com base em situações de leitura, produção de textos ou uso da linguagem oral. Portanto, convém questionar os LDP, no momento da análise, nos seguintes aspectos:

- ◆ Os momentos de reflexão sobre a linguagem estão relacionados a situações de uso da língua, como a leitura, a produção de textos e a linguagem oral?
- ◆ Os conceitos mobilizados são pertinentes, do ponto de vista dessas situações?
- ◆ A terminologia empregada é adequada, precisa e correta?
- ◆ As atividades permitem a observação, a análise, a generalização, a memorização e a aplicação?
- ◆ A concepção de língua construída ao longo da coleção é cientificamente válida?
- ◆ A variação lingüística é objeto de estudo?
- ◆ A norma-padrão é abordada adequadamente, ou seja, como uma normatização artificial da língua, e não como a própria língua?
- ◆ No caso de livro de alfabetização: a obra encaminha o processo de modo a proporcionar ao aprendiz situações sistemáticas e suficientes de observação, comparação e análise dos fenômenos que estão em jogo na compreensão da escrita alfabética e ortográfica (fonemas, letras, sílabas, partes de palavras, palavras)?

ATIVIDADE 8

Veja no Anexo 1 a parte da Ficha de Avaliação do PNLD 2007 que se refere à apropriação do sistema de escrita (Livros de Alfabetização) e no Anexo 2 a parte que refere aos conhecimentos lingüísticos (Língua Portuguesa de 1^a a 4^a série). Analisando o livro didático que você usa, procure preencher a Ficha.

Se houver colegas que usem o mesmo livro, forme um grupo com eles, para partilhar a análise. Depois, discuta sua análise com outros grupos e com o formador.

ATIVIDADE 9

Leia agora toda a Ficha de Avaliação apresentada no Apêndice. Há pontos que você não compreende? Há pontos dos quais discorda? Há critérios que você acrescentaria?

Discuta suas respostas com os colegas e o formador.

4 | ORGANIZANDO A ESCOLHA DO LDP NA ESCOLA

O processo de escolha de um LDP, numa escola pública, se dá de forma bastante diversa da que observamos em outras situações. Isso porque é o Programa Nacional do Livro Didático que define as condições dessa escolha.

Para entender o funcionamento do PNLDP é preciso, antes de mais nada, ter em mente uma dicotomia que tem marcado as políticas públicas brasileiras em educação. Trata-se da clássica – e cotidiana – oposição entre “o pedagógico” e “o operacional”. A primeira expressão cobre tudo o que se refere às discussões e decisões relativas à regulação e ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, especialmente nas redes oficiais de ensino. Documentos como as diretrizes curriculares e os PCN, iniciativas como a da avaliação de LD ou como a de formação continuada de professores, reformas de ensino e programas que interferem diretamente na organização do trabalho docente pertencem a esse primeiro mundo. Já “o operacional” é uma expressão que recobre tudo o que diz respeito às decisões e providências destinadas a viabilizar, do ponto de vista das condições materiais, o processo de ensino-aprendizagem concebido, regulado e monitorado pelo “pedagógico”. A distribuição de materiais didáticos para escolas e/ou alunos, a construção e a manutenção de equipamentos, a compra de insumos etc., fazem parte, portanto, do “operacional”.

Com muita frequência, essa oposição, inerente à divisão do trabalho na administração pública, provoca uma segmentação. Alguns setores, como o FNDE, no âmbito do MEC, definem-se como operacionais e funcionam segundo uma lógica e objetivos próprios, determinados pela natureza de suas atividades e pelos programas que devem implementar. Outras divisões, como a Secretaria de Educação Básica, do mesmo ministério, têm caráter predominantemente pedagógico, e trabalham para atender demandas que nem sempre são cobertas por programas operacionais ou que, em outros casos,

ultrapassam em muito o programa previsto. Assim, muito embora ambos os setores pretendam articular-se no contexto de uma mesma política, nem sempre o diálogo é direto ou mesmo possível. É o que acontece quando, a título de exemplo, programas operacionais que provêm escolas de equipamentos eletrônicos não são acompanhados de atividades correspondentes de formação para o uso didático-pedagógico e a manipulação adequada.

Em sua origem, o PNLD foi exclusivamente operacional: tratava-se apenas de comprar livros didáticos e distribuí-los às escolas. O programa não se pronunciava a respeito da qualidade pedagógica desse material, nem intervinha em sua melhoria. Uma e outra coisa eram, implicitamente, entendidas como um resultado da interseção entre a oferta do mercado editorial e o filtro pedagógico das escolas e professores, responsáveis pelas escolhas. Assim, as decisões de:

- u avaliar os livros oferecidos por autores e editores
- u e admitir no programa de compra e distribuição apenas aqueles que estiverem de acordo com os parâmetros pedagógicos de uma determinada política educacional,

marcaram, no âmbito do PNLD, uma primeira articulação entre os dois setores. Para complementar e manter esse diálogo, em proveito do trabalho em sala de aula, é preciso, portanto, conhecer como funciona o PNLD em termos operacionais, para entender as possibilidades pedagógicas que ele abre; e levantar as demandas e expectativas da escola em relação ao LDP.

Seja como for, por motivos que ficarão mais claros no decorrer desta seção, a escolha do livro didático, desde que qualificada, é uma excelente oportunidade para, a partir da unidade escolar, promover a necessária articulação entre essas instâncias da organização do trabalho educativo.

4.1. O PNLD E SEU JOGO

Algumas características operacionais do PNLD determinam, muitas vezes sem que se tenha clareza a respeito, certas condições para o acesso ao LD como instrumento didático-pedagógico. Antes de verificarmos como isso se dá, repassemos alguns desses traços mais evidentes.

Trata-se de um programa de cobertura *nacional* (nenhum estado ou município do País está excluído) e de *atendimento universal*. Portanto, todos os alunos têm direito a receber LDs que atendam às suas demandas escolares. Isso significa um investimento financeiro diretamente proporcional à aposta que as políticas públicas educacionais têm feito no livro e na leitura como instrumentos de ensino-aprendizagem.

Apesar desse tipo de atendimento, os livros distribuídos não são propriedade pessoal do aluno. Ainda que se preveja que ele faça um uso privado desse material, ao longo de um ano letivo, os volumes são um patrimônio da escola. Como tal, esse acervo precisa ser conservado, para que os alunos dos dois anos seguintes possam fazer uso dele. Expirado esse período, o PNLD seguinte dá ensejo a uma nova avaliação e a um novo processo de escolha, de que resulta a renovação completa do acervo. Seja como for, nesse contexto, acervos de LD *fazem parte* até fisicamente do espaço escolar e do processo de ensino-aprendizagem.

A unidade material com que o PNLD trabalha, no caso da Alfabetização, é o livro específico destinado a esse processo; no caso de Língua Portuguesa, não é o livro destinado a uma série ou ciclo, mas a *coleção* de volumes orientados ou para o primeiro ou para o segundo segmentos do Ensino Fundamental. Assim, do ponto de vista pedagógico, *o objeto da avaliação é uma proposta global de ensino-aprendizagem*, e não uma simples seqüência de textos e atividades supostamente apropriados para um determinado nível.

Como programa de compra e distribuição de LD, o PNLD é centralizado, ou seja, executado e monitorado pelo FNDE diretamente de Brasília, com exceção do estado de São Paulo, que conduz autonomamente a execução do programa em seu território. No entanto, em ambos os casos a escolha dos livros é de responsabilidade de cada escola, que deve comunicar ao FNDE, mediante o preenchimento de formulário próprio, os títulos desejados. Como os procedimentos a serem adotados pela escolha não são regulamentados nem uniformizados, muitos arranjos diferentes são possíveis. Há estados, municípios ou divisões regionais de ensino que fazem a mediação, estabelecendo critérios e/ou procedimentos próprios, ou, ainda, fazendo a escolha em lugar das escolas. Em outros casos, cada unidade escolar procede de forma autônoma.

Em resumo: a escolha é entendida como um momento pedagógico, enquanto a compra e a distribuição ficam a cargo do operacional. O processo operacional é centralizado; o pedagógico, não. Parte significativa das dificuldades verificadas na (des)organização da escolha deve-se a essa oposição, sempre que ela provoca um descompasso entre as duas instâncias, ou mesmo o privilégio do operacional – as urgências de sempre – sobre o pedagógico.

A escolha dos livros pelas escolas se dá, necessariamente, no âmbito dos títulos recomendados pela Avaliação oficial, resenhados no *Guia do livro didático* de cada PNLD. A função do *Guia* é precisamente a de fornecer informações de natureza pedagógica a respeito de cada LD, configurando-se, portanto, como um subsídio para a escolha qualificada. Entretanto, razões operacionais (como a escassez de volumes por escola e a ausência de um planejamento obrigatório do processo de escolha), aliadas a motivos como a não inclusão da escolha na agenda pedagógica da escola, muitas vezes

acarretam o não uso do *Guia*. Nesses casos, é a experiência dos responsáveis, o seu conhecimento direto de um ou outro título ou, eventualmente, as escolhas anteriores, que acabam determinando o resultado. O que nem sempre é o mais adequado para o funcionamento pedagógico da escola, uma vez que não garante a adesão de todos os docentes nem a compatibilidade com o projeto político-pedagógico da escola.

Cada unidade escolar deve escolher, numa área como português, duas opções diferentes de livros. As coleções escolhidas são negociadas pelo FNDE com os autores e editores, de acordo com parâmetros orçamentários, de um lado, e valores de mercado, de outro. Como nem sempre a negociação da primeira opção chega a bom termo, em muitos casos a coleção efetivamente comprada pelo FNDE é a segunda. Nesse momento da negociação, o livro é uma simples mercadoria; *só uma escolha qualificada na origem é capaz de, apesar disso, garantir seu valor pedagógico*. Daí a relevância absoluta da segunda opção, que não deve ser encarada como um simples “quebra-galho”.

4.2. DIREITO À ESCOLHA QUALIFICADA

Receber um livro didático de cada uma das disciplinas nucleares (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia) é um direito garantido ao aluno pelo PNLD. Já a escolha qualificada é uma *possibilidade*, prevista mas não garantida pelo programa. Nesse sentido, organizar um processo de escolha qualificada, de que todos os docentes participem, será a *conquista de um direito*, não só para as equipes docentes, mas para toda a comunidade escolar.

Como a escolha põe em jogo todo o circuito e todo o processo de ensino-aprendizagem de que o LD participa, esta é, também, uma excelente oportunidade para a escola refletir sobre si mesma: suas escolhas, sua organização, seu funcionamento, os resultados obtidos, as metas por alcançar etc. Em síntese, a escolha qualificada do LD pode constituir-se num momento de extrema vitalidade do ensino-aprendizagem escolar: o momento em que o projeto político-pedagógico da escola, assim como suas práticas, são debatidos num contexto de planejamento do trabalho.

4.3. A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLHA QUALIFICADA

Uma vez fixados os objetivos do ensino-aprendizagem de português como língua materna de brasileiros, podemos nos perguntar quais das coleções resenhadas no *Guia* podem colaborar de forma mais eficaz para atingi-los. E na medida em que essa coleção

funcionará como instrumento de um processo de ensino-aprendizagem mais amplo, como vimos na primeira seção, convém começar esse trabalho por um reconhecimento desse mesmo processo.

Em que tipo de escola esse LDP será utilizado? Que características têm o seu *alunado* e o seu *professorado*? Que tipos de *situação* constituem o cotidiano da sala de aula? De que *outros materiais didáticos* a escola dispõe para o ensino-aprendizagem de português? Qual é o *projeto político-pedagógico* da escola? Como o *ensino de português* é pensado, nesse projeto? E as práticas dos professores?

As respostas dadas a perguntas como essas permitem observar dois tipos de indicadores. Em primeiro lugar, vejamos os que dizem respeito à própria *virada* pragmática. Uma expressão como essa pode fazer supor que esse movimento se deu da mesma forma em todos os lugares; e que já se completou. No entanto, nem uma coisa nem outra são verdadeiras. Do ponto de vista das políticas públicas, por exemplo, alguns estados brasileiros saíram na frente. Propostas curriculares como a de São Paulo e Paraná, entre outros, e também a de alguns municípios, anteciparam-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, no âmbito federal, formularam as orientações oficiais para o ensino de português dentro das perspectivas da “virada”. Além disso, e apesar dos PCN e de outros documentos e projetos do MEC e de secretarias de educação que espelham as mesmas perspectivas, as redes estaduais e municipais de ensino vêm se apropriando dos novos parâmetros de formas bastante variadas e em diferentes graus de adesão.

Assim, no cotidiano das escolas o ensino tradicional de português convive com as conquistas inerentes à virada pragmática, entendidas e assimiladas de formas variadas. E saber em que posição se encontra a escola nesse quadro permite um levantamento prévio de demandas que os livros selecionados deverão atender. Ao mesmo tempo, a escola pode se organizar melhor para uma resposta coletiva aos desafios político-pedagógicos envolvidos nesse contexto.

Os resultados de uma pesquisa empreendida pelo CEALE a respeito da escolha de livros de alfabetização e de português para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, no contexto do PNL D 2001 (BATISTA, 2002), revelam o impacto dessas defasagens sobre o padrão de escolha do LDP. Em linhas gerais, o professorado brasileiro de escola pública fez um movimento inicial de adoção dos livros melhor pontuados pela avaliação do MEC. Não por acaso, são esses, exatamente, os mais afinados com a virada pragmática e, portanto, os mais inovadores. Entretanto, como o uso adequado desses materiais pressupõe uma formação que nem sempre é a do professor em questão, verificou-se, num segundo momento, um recuo para os livros menos recomendados, de perfil mais tradicional.

Entretanto, as preferências dos professores, em relação ao LDP, revelam um professorado bastante interessado nas conquistas da virada pragmática, mas, ao mesmo tempo, ou sem a formação necessária, ou sem apoio institucional suficiente (LERNER, 2004). E por mais contraditório que possa parecer, a escolha qualificada de um LDP mais inovador poderia funcionar como uma peça importante para a formação continuada e relativamente autônoma da própria equipe docente. Especialmente nos casos em que o LDP dispõe de um bom manual do professor, é possível *estudá-lo* previamente, para melhor planejar o seu uso e aprender com o ensino proposto.

ATIVIDADE 10

Imagine que você está encarregado de organizar, em sua escola, o processo de escolha do livro didático de português. Apoiando-se em tudo que foi visto neste Caderno, faça uma proposta de organização. Quem participa? Que material será utilizado? Que tempos e espaços da escola serão utilizados para essa atividade?

Discuta suas respostas com os colegas e o formador.

◆ | CONSIDERAÇÃO FINAL

Esperamos que a leitura deste Caderno e a realização das atividades que ele propôs tenham contribuído para que os professores compreendam a relevância da escolha qualificada do livro didático para a escola, para a prática docente e para o aprendizado dos alunos. O sucesso ou não na obtenção desse objetivo pode ser medido pela comparação entre as respostas dadas à primeira e à última atividade.

Desejamos que a reflexão sobre a virada pragmática do ensino de língua portuguesa, a discussão dos critérios adotados na avaliação promovida pelo MEC e conhecimento do “PNLD e seu jogo” possam ter um impacto positivo na relação entre os participantes deste Programa de Formação Continuada e os livros didáticos que possam ter entrada em suas salas de aula.

 APÊNDICE

Neste Caderno, as questões formuladas nas Atividades não têm uma resposta única. É através da discussão do grupo com o formador que as respostas serão avaliadas e aceitas ou não.

◆ REFERÊNCIAS E SUGESTÕES DE LEITURA PARA O PROFESSOR

BAGNO, Marcos. *A norma oculta*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: ALAB, v. 5, n. 1, p.63-81. 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2000. p.520-575. (Histórias de Leitura).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004. (Educação e Linguagem).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola: e agora?: sociolingüística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. *Guia de livros didáticos; 1ª a 4ª séries — Língua Portuguesa; Alfabetização*. (PNLD 2004). Brasília: SEF/MEC, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. *Princípios e critérios para a avaliação de livros didáticos destinados ao ensino médio: Língua Portuguesa*. Brasília: SEMTEC/MEC, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Guia de livros didáticos; 1ª a 4ª séries — Língua Portuguesa; Alfabetização*. (PNLD 2007). Brasília: SEB/MEC, 2006.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Ciclo inicial de alfabetização*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003a. (coleção: Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização; 1).

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Alfabetizando*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003b. (coleção: Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização; 2).

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora, 1998. (Ciências da Educação, 30).

LERNER, Delia. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004. p.115-136.

COSTA VAL, M. Graça *et al.* Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.). *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004. p.75-114.

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.7-14.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. (coleção TRANS).

MARCUSCHI, Elizabeth. O *Guia de livros didáticos* e a leitura do professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA — ABRALIN, 2., 2001, Fortaleza.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Exercícios de compreensão ou cópiação, nos manuais de ensino de línguas?* [S.l. : s.n.], 1996. Mimeografado.

RANGEL, Egon de Oliveira. A formação do leitor literário e o livro didático no ensino médio. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p.145-162.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis. In: PAIVA, Aparecida *et al* (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces — o jogo do livro*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003. p.127-145.

RANGEL, Egon de Oliveira. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.7-14.

RANGEL, Egon de Oliveira. *O livro: condições de produção e efeitos de sentido*. São Paulo: Litteris, 1994.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Para não esquecer: de que se lembrar, na hora de escolher um livro do Guia?* Brasília: COMDIPE/SEF/MEC, 2002.

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

SILVA, Elisângela Alves da; SENNA, Éster. O *Guia de livros didáticos* e sua (in)utilização no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - ABT, v. 20, n. 150-151, p.32-42, dez. 2000.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1999. p.17-48.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwíges (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 49-74.

SOARES, Magda Becker. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998. p.53-60.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-178.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto G. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2005.

ANEXO I

FICHA AVALIAÇÃO ALFABETIZAÇÃO PNLD 2007

(versão reformulada)

1. CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES

1.1. A TECNOLOGIA DA ESCRITA

USAR INSTRUMENTOS E MATERIAIS DE LEITURA E ESCRITA

Conhecimentos e capacidades	Contribuição para	1/0
1. Conhecer as direções da escrita	o domínio das diferentes direções da escrita, na linha (da esquerda para a direita), na página (do alto para baixo), num folheto, livro ou jornal (movimento de “abrir” um desses suportes, indo da direita para a esquerda).	
2. Reconhecer diferentes tipos de letras, de acordo com a situação de uso	o reconhecimento de diferentes tipos de letra (imprensa maiúscula, maiúscula e minúscula, cursiva, diferentes tipos e estilos de letras manuscritas e de imprensa).	
3. Utilizar diferentes tipos de letras	o uso, no contato com textos, de diferentes tipos de letras, de acordo com o gênero e o suporte textuais.	
4. Escrever com adequada caligrafia	o desenvolvimento de uma escrita legível e eficiente (tamanho, movimento).	
5. Utilizar adequadamente diferentes suportes de leitura e escrita	o uso adequado de suportes de escrita e leitura (folha, pautas, margens, cadernos, livros, folhetos, jornais, tela do computador etc., com predomínio dos suportes mais usuais e presentes na vida escolar).	

DOMINAR CONHECIMENTOS E CAPACIDADES QUE CONCORREM PARA A
CONSTRUÇÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO

Conhecimentos e capacidades	Contribuição para	1/0
6. Diferenciar letras de outros sinais gráficos e sistemas de representação	<p>o estabelecimento de distinções entre letras e:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ outros sinais gráficos, como pontuação, acentuação, aspas, etc. ▫ outros sistemas de representação (como o desenho, números, pictogramas – logomarcas, placas de trânsito, por exemplo). 	
7. Compreender que as palavras são escritas com letras	<p>a compreensão de que as palavras são escritas com letras, por meio, por exemplo, da identificação de letras em palavras escritas, do manuseio de letras móveis ou do recorte de letras em palavras impressas.</p>	
8. Conhecer as letras do alfabeto	<p>o conhecimento das letras do alfabeto, em seu conjunto e também em ordem seqüencial.</p>	
9. Construir um repertório de “formas fixas”	<p>a construção de um repertório de palavras escritas e lidas de cor, para auxiliar na construção do princípio alfabético e no estabelecimento de adequadas relações grafo-fonêmicas (ex.: nome próprio, nome de colegas, nome da cidade, da escola, da professora etc.).</p>	
10. Desenvolver o conceito de palavra	<p>o desenvolvimento do conceito de palavra, em suas dimensões sintática, morfológica e semântica, de modo a criar condições para o domínio da segmentação de frases em palavras por meio de espaços em branco e para a habilidade de identificar e isolar palavras em sentenças orais e escritas.</p>	
11. Identificar a sílaba como unidade fonológica	<p>a identificação da sílaba como unidade fonológica, por meio da atividade de isolar oralmente sílabas que compõem uma palavra.</p>	
12. Comparar palavras quanto à quantidade de sílabas e letras	<p>a compreensão da variação da quantidade de sílabas e letras, pela comparação de palavras quanto ao número de sílabas e letras.</p>	
13. Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras	<p>o desenvolvimento da consciência fonológica, por meio da identificação de sons, sílabas e outras unidades idênticas ou semelhantes ou da segmentação oral de palavras.</p>	
14. Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras, com correspondência escrita	<p>a compreensão de que a escrita tem relação com a pauta sonora do vocábulo e de que palavras que representam os mesmos sons são representadas de modo semelhante, por meio da comparação de sílabas e outras unidades sonoras em palavras escritas.</p>	

15. Explorar diferentes estruturas silábicas	a compreensão de que as sílabas podem variar quanto à estrutura (CV, V, CVC, etc.), por meio da análise de sílabas em palavras escritas.
16. Estabelecer relações entre grafemas e fonemas	o domínio das relações básicas entre o sistema fonológico e o sistema de escrita do Português (por exemplo, por meio de atividades de análise oral de sílabas escritas, síntese escrita de sílabas orais, análise de letras iniciais e finais de palavras e de suas semelhanças sonoras, exploração de grupos silábicos semelhantes, sistematização da estrutura de sílabas, reflexão sobre “erros”, conversão de escritas infantis em leitura).

1.2. LINGUAGEM ORAL

DESENVOLVER CONHECIMENTOS SOBRE A LINGUAGEM ORAL

Conhecimentos e capacidades	Contribuição para	1/0
17. Explorar diferenças e semelhanças formais e funcionais entre as linguagens oral e escrita	a criação de situações de análise e comparação entre a oralidade e a escrita, em suas dimensões formais e funcionais.	
18. Explorar a variação da linguagem oral	a consciência da variação regional e social da linguagem falada e para uma atitude positiva em relação às variedades orais estigmatizadas.	
19. Dominar o uso da linguagem oral em situações escolares	o domínio de usos orais da fala em situações escolares, para o conhecimento e utilização de mecanismos de troca de turnos, de escuta ativa e compreensão de instruções.	
20. Produzir textos orais em turnos longos	a produção de textos orais em turnos longos, em situação de discurso monológico, como na exposição de temas, nas narrativas de acontecimentos e histórias, na apresentação de instruções.	
21. Argumentar e justificar opiniões	a participação em situações coletivas e individuais de apresentação e defesa de pontos de vista, como em debates e discussões.	
22. Ampliar o vocabulário	a ampliação progressiva do vocabulário do aluno, por meio da leitura de textos e atividades especificamente voltadas para essa finalidade.	

1.3. ESCRITA

ESCREVER

Conhecimentos e capacidades	Contribuição para	1/0
23. Escrever com domínio progressivo da ortografia	a criação de situações para a reflexão sobre regras ortográficas e para o progressivo domínio dessas regras.	
24. Produzir textos sem autonomia	a produção de textos coletivos (de diferentes gêneros) com auxílio do professor ou de colegas como escribas.	
25. Produzir textos com autonomia	a criação de situações de escrita de textos de diferentes gêneros, bem como de análise das escritas e reflexão sobre elas.	
26. Dominar progressivamente características formais e funcionais de diferentes gêneros escritos	a familiarização da criança com diferentes gêneros de textos escritos (da esfera doméstica, da esfera da produção impressa dirigida à criança) e para a apreensão das características formais, gráficas, semânticas e funcionais desses gêneros.	
27. Dominar princípios de adequação de textos a suas condições de produção e circulação	criação de situações de análise das relações entre características formais e semânticas de textos e suas condições de produção e circulação.	
28. Planejar textos	o domínio progressivo de estratégias de planejamento de textos, com apoio ou não do professor, de acordo com o gênero trabalhado.	
29. Revisar escritas de palavras, frases e textos	o domínio progressivo de estratégias de revisão de escritas de palavras, frases e textos, por meio da leitura e da análise.	

1.4. LEITURA

LER

Conhecimentos e capacidades	Contribuição para	1/0
30. Ler palavras com autonomia	o favorecimento de situações de leitura de palavras por meio de diferentes estratégias.	
31. Ler sentenças com autonomia	o favorecimento de situações de leitura de sentenças por meio do parcelamento de unidades sintáticas.	
32. Ler textos com fluência	a construção da fluência na leitura de diferentes gêneros, por meio da leitura em voz alta.	

33. Ler silenciosamente	o domínio da leitura silenciosa e rápida de textos sem apoio na vocalização e no uso de recursos como acompanhar a linha com dedos ou régua, de acordo, evidentemente, com a situação de leitura.
34. Ativar conhecimentos prévios	a ativação do conhecimento prévio necessário à leitura ou para a transmissão do conhecimento necessário.
35. Retirar informação explícita de um texto	a retirada de uma ou mais informações de textos (a progressão deve levar em conta o grau de autonomia da leitura, de complexidade do texto e número de informações a serem extraídas).
36. Fazer hipóteses e confirmá-las	o desenvolvimento de estratégias de formulação e confirmação de hipóteses (a progressão deve levar em conta o grau de autonomia da leitura, de complexidade do texto e de familiaridade com o tema).
37. Estabelecer relações lógicas entre partes do texto	o estabelecimento de relações lógicas entre partes do texto, como causa-efeito, fato-explicação, etc. (a progressão deve levar em conta o grau de autonomia da leitura, de complexidade do texto, de explicitação das relações, bem como tipo de relação).
38. Apreender o sentido global de textos	a construção do sentido global do texto (a progressão deve levar em conta o grau de autonomia da leitura, de complexidade do texto e de familiaridade com o tema).
39. Inferir	a realização de inferências (a progressão deve levar em conta o grau de autonomia da leitura, de complexidade do texto e de familiaridade com o tema).
40. Dominar princípios de adequação da leitura ao gênero de texto (e a suas condições de produção e leitura)	a consideração dos contextos de produção do texto e de sua leitura na mobilização de conhecimentos e no desenvolvimento de estratégias de leitura.
41. Responder aos textos	a “aplicação” de idéias do texto a novas situações e para a extrapolação; responder (ética e afetivamente) a textos.

1.5. ATITUDES

Contribuição para a construção de uma ética plural e democrática, por meio

1/0

- 42. da representação da diversidade étnica, regional e cultural brasileira (no vocabulário e em textos e imagens).
 - 43. da discussão de atitudes preconceituosas e estereótipos.
 - 44. da ausência de proselitismo político ou religioso.
 - 45. da ausência de publicidade (a não ser quando se trata de explorar textos de diferentes produtos dessa esfera).
 - 46. do respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente.
 - 47. do reforço à construção de uma identidade positiva de crianças que vivenciam contextos familiares e sociais estigmatizados.
 - 48. da presença de temas (e de abordagens desses temas) capazes de ampliar o horizonte de valores do aluno.
-

2. DIRETRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1. SELEÇÃO TEXTUAL

Tipologia

1/0

- 49. Diversidade de gêneros.
 - 50. Diversidade de tipos.
 - 51. Diversidade de contextos sociais de uso (imprensa, televisão, rádio, mídia eletrônica, literatura, artes plásticas, música, ciência, filosofia, política, vida cotidiana, etc.).
 - 52. Presença de dialetos e registros lingüísticos diversificados.
 - 53. Presença significativa de gêneros que exploram o extrato sonoro da linguagem (como parlendas, trava-línguas, cantigas, poesias).
 - 54. Sugestões variadas de textos de leitura complementar (outros livros e suportes).
 - 55. Temática dos textos objeto de atividades de leitura.
-

Diversidade temática

1/0

- 56. Predomínio de textos ligados ao universo infantil.
 - 57. Heterogeneidade do universo de referência (além do universo infantil).
 - 58. Diversidade de contexto cultural (regional, local, urbano, rural etc.).
-

Autoria	1/0
59. Diversidade (época, região, nacionalidade).	
60. Representatividade (no espaço da produção literária).	
61. Presença de tradição oral (parlendas, trava-línguas, cantigas de roda, adivinhas, contos populares, etc.).	
Textualidade	1/0
62. Predomínio de textos autênticos.	
63. Predomínio de textos integrais.	
64. Coerência e consistência dos textos.	
65. Na presença de textos adaptados e/ou com recortes: manutenção da unidade de sentido.	
66. Na presença de textos adaptados e/ou com recortes: indicação de cortes, supressões, adaptações etc.	
67. Créditos completos dos textos selecionados (autor, título do texto, título da publicação, editora, local e data de publicação, páginas de referência).	
68. Fidelidade ao suporte original do texto, nos casos necessários.	
69. Presença de textos de maior e menor extensão.	

2.2. ATIVIDADE

Atividades	1/0
70. Presença de atividades de revisão e sistematização.	
71. Presença significativa e adequada de atividades lúdicas.	
72. Variação nos tipos de atividade.	
73. Clareza na formulação das atividades (para o aluno e para o professor).	
74. As seqüências didáticas são claramente delimitadas, em seus diferentes níveis.	
75. São sugeridos diferentes tipos de organização para a realização do trabalho (em grande grupo, em pequenos grupos, individualmente, e distribuição de tarefas e papéis).	
76. Clareza e variação na definição de agentes, tempos, condições materiais e espaços para realização das atividades.	
77. É indicado o grau de autonomia requerido para realização da atividade.	
78. Apresenta atividades de avaliação das capacidades de: decifração .	
79. Apresenta atividades de avaliação das capacidades de: codificação .	

80. Apresenta atividades de avaliação das capacidades de: **fluência** (no nível da palavra, da sentença e do texto).
81. Apresenta atividades de avaliação das capacidades de: **compreensão**.
82. Apresenta atividades de avaliação das capacidades de: **produção de textos**.
83. Leva em conta variações culturais na formulação de atividades (vocabulário, conhecimentos prévios).
84. A exploração dos textos respeita características do gênero.
85. As atividades de leitura e produção são coerentes em relação ao domínio pressuposto da linguagem escrita e do sistema de notação e a sua progressão.

2.3. PROPOSTA PEDAGÓGICA

Proposta

1/0

86. Os conceitos e definições são corretos.
87. Há orientação para o desenvolvimento de habilidades de interação pela escrita.
88. Há orientação para a aquisição do sistema de escrita.

Ênfase no desenvolvimento de habilidades de:

1/0

89. Observação.
90. Análise (comparação e estabelecimento de relações).
91. Generalização (estabelecimento de regras gerais de funcionamento de fenômeno lingüístico; conclusões gerais estabelecidas após observação e análise).

Aplicação

1/0

92. Apelo à memorização, nos casos necessários e adequados.
93. Progressão clara e adequada na abordagem do sistema de escrita.
94. O sistema de escrita é explorado tendo como ponto de partida situações funcionais.
95. Leva em conta variações dialetais no processo de aprendizado do sistema de escrita e na ortografia.

2.4. MANUAL DO PROFESSOR

O manual

1/0

96. Apresenta seus fundamentos teórico-metodológicos com clareza e adequação.
 97. Apresenta os pressupostos teórico-metodológicos sem erros conceituais graves ou indução a erros.
 98. Há coerência entre os pressupostos explicitados e o livro didático.
 99. Apresenta sugestões de leitura complementar e de aprofundamento.
 100. Apresenta um plano das capacidades a serem desenvolvidas, dando elementos para controle do trabalho e avaliação.
 101. Sugere possibilidades de organização temporal.
 102. Explica objetivos de exercícios.
 103. Sugere possibilidades de intervenção diante das respostas dos alunos às atividades.
 104. Sugere possibilidades de intervenção junto a alunos com rendimento aquém ou além do esperado.
 105. Sugere formas de articulação com conteúdos de outras áreas de ensino.
 106. Promove articulações com atividades extraclasse ao longo do ano escolar.
 107. A linguagem é clara e didática.
-

3. PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL

Funcionalidade e correção	1/0
108. Funcionalidade do sumário na localização das informações.	
109. Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos.	
110. Impressão e revisão isentas de erros graves.	
Qualidade visual	1/0
111. Adequação e equilíbrio na distribuição das imagens e dos textos escritos na página.	
112. Apresentação dos textos mais longos de forma a não desencorajar a leitura (com recursos de descanso visual).	
Imagens	1/0
113. Apresentação, quando necessário, de títulos.	
114. Apresentação, quando necessário, de legendas.	
115. Apresentação de créditos.	
116. Adequação das ilustrações à finalidade para a qual foram elaboradas.	
117. Auxílio das ilustrações na compreensão dos textos e atividades.	
118. Recurso a diferentes linguagens visuais.	

◆ ANEXO 2

FICHA CONSOLIDADA DE AVALIAÇÃO
LÍNGUA PORTUGUESA - 1^A A 4^A SÉRIE
PNLD 2007

1. CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES

1.1. LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

COLETÂNEA

Tipologia

1/0

1. Diversidade de tipos nos textos das atividades de leitura.
2. Diversidade de gêneros nos textos das atividades de leitura.
3. Diversidade de gêneros em outros textos de outras atividades.
4. Diversidade de contextos sociais de uso (jornalismo, publicidade, literatura, artes em geral, ciência, filosofia, política, vida cotidiana etc., em mídia impressa, eletrônica, digital).
5. Presença de diferentes dialetos.
6. Presença de diferentes registros.
7. Presença significativa de textos literários.
8. Presença de textos complementares para as atividades de leitura.
9. Indicação de uso ou consulta (no livro do aluno) de outros livros e/ou outros suportes de texto.

Temática	1/0
10. Diversidade temática.	
11. Diversidade de perspectivas no tratamento do tema.	
12. Diversidade de contexto cultural (regional, local, urbano, rural etc.).	
Autoria (no espaço da produção literária)	1/0
13. Diversidade (época, região, nacionalidade).	
14. Representatividade (na esfera literária).	
15. Presença de tradição oral (parlendas, trava-línguas, cantigas de roda, adivinhas, contos populares etc.).	
Textualidade	1/0
16. Presença de textos autênticos.	
17. Presença de textos integrais.	
18. Coerência e consistência dos textos.	
19. Na presença de textos adaptados e/ou com recortes há manutenção da unidade de sentido.	
20. Na presença de textos adaptados e/ou com recortes há indicação de cortes, supressões, adaptações etc.	
21. Créditos completos dos textos selecionados (autor, título do texto, título da publicação, editora, local e data de publicação, páginas de referência).	
22. Fidelidade, quando relevante, ao suporte original do texto.	
23. Presença de textos de maior extensão.	
CONHECIMENTOS E CAPACIDADES QUE CONCORREM PARA A LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS	
Leitura como uma situação efetiva de interlocução	1/0
24. Recuperação do contexto de produção do texto (no LA ou no MP).	
25. Definição, para o aluno, das finalidades das atividades de leitura.	
Exploração de estratégias de leitura diversificadas	
Na perspectiva da decodificação	1/0
26. Atividades que favoreçam o desenvolvimento da fluência (leitura global de segmentos do texto, ritmo de leitura etc.).	
27. Localização e/ou reprodução de informações.	

Na perspectiva da compreensão	1/0
<p>28. Ativação de conhecimentos de mundo.</p> <p>29. Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos.</p> <p>30. Checagem de hipóteses.</p> <p>31. Comparação de informações.</p> <p>32. Generalização (conclusões sobre fato, fenômeno, situação, problema etc., após análise de informações pertinentes).</p> <p>33. Compreensão global do texto (questões sobre título, partes, parágrafos, resumo etc.).</p> <p>34. Exploração contextualizada do vocabulário (compreensão local).</p> <p>35. Exploração de implícitos.</p>	
Exploração da textualidade	1/0
<p>36. Exploração dos recursos lingüísticos para a compreensão do texto quanto a processos coesivos.</p> <p>37. Exploração dos recursos lingüísticos para a compreensão do texto quanto a processos estéticos e literários do texto (linguagem conotativa, recriação da realidade, envolvimento dos leitores na leitura dos vazios do texto, jogos de palavra, rimas etc.).</p> <p>38. Exploração dos recursos lingüísticos para a compreensão do texto quanto a dialetos e registros.</p> <p>39. Exploração dos recursos lingüísticos para a compreensão do texto quanto a tipos de textos.</p> <p>40. Exploração dos recursos lingüísticos para a compreensão do texto quanto a gêneros.</p>	
Exploração de aspectos discursivos	1/0
<p>41. Exploração de intertextualidade temática.</p> <p>42. Exploração das marcas explícitas de intertextualidade (paráfrase, paródia, alusão, remissão, citação etc.).</p> <p>43. Solicitação de apreciações estéticas e/ou afetivas.</p> <p>44. Solicitação de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.</p> <p>45. Discussão crítica de posições preconceituosas.</p> <p>46. Indicação de possibilidades de exploração interdisciplinar dos temas.</p> <p>47. Exploração das imagens como elemento constitutivo dos sentidos.</p> <p>48. Correção dos conceitos mobilizados.</p>	

1.2. PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Tipologia - Propostas abordando:	1/0
49. Diversidade de tipos de textos.	
50. Diversidade de gêneros.	
Condições de produção – Explicitação para o aluno das condições de produção e circulação do texto, através da indicação de:	1/0
51. Objetivos para a produção.	
52. Destinatário(s) do texto.	
53. Contexto social de circulação do texto (escola, família, bairro etc.).	
54. Veículo ou suporte (jornal, revista, livro, cartaz, mural, rádio, TV).	
55. Gênero e/ou tipo.	
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno, por meio de propostas que favoreçam:	1/0
56. Elaboração temática.	
57. Construção da coerência (seqüencialização dos conteúdos, progressão temática, malha tópica etc.).	
58. Construção da forma composicional do texto.	
59. Seleção de recursos lingüísticos adequados ao gênero e à situação.	
60. Elaboração de texto de acordo com as convenções da escrita.	
Contribuição para as operações exigidas na produção, através de propostas de:	1/0
61. Planejamento do texto.	
62. Revisão de texto.	
63. Re-elaboração de textos.	
64. Correção dos conceitos mobilizados.	

1.3. COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Contribuição para o desenvolvimento da linguagem oral pelo aluno	1/0
65. Favorecimento do uso da língua falada na interação de sala de aula (proposição de atividades de produção e compreensão de textos orais).	
66. Exploração das diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita da língua.	
67. Exploração das diferenças e semelhanças entre as variedades da linguagem oral.	
68. Exploração de gêneros orais diversos propostos para compreensão e produção.	
69. Exploração dos traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral.	
70. Correção dos conceitos mobilizados.	

1.4. CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Enfoque teórico-metodológico	1/0
71. Favorecimento da <i>reflexão</i> sobre os usos da língua (atividades epilingüísticas).	
72. Favorecimento da <i>reflexão</i> sobre a organização do sistema da língua.	
73. Favorecimento da <i>reflexão</i> metalingüística.	
Contribuição para o desenvolvimento das diversas capacidades de:	1/0
74. Observação.	
75. Memorização.	
76. Análise ou estabelecimento de relações (comparação, contraste etc.).	
77. Generalização (estabelecimento de regras gerais de funcionamento de fenômeno lingüístico; conclusões gerais estabelecidas após observação e análise).	
78. Aplicação em contextos restritos (aplicação de um conhecimento construído ou transmitido a outros contextos – palavras, frases etc. – de mesmo tipo).	
79. Aplicação em contextos complexos (aplicação de um conhecimento construído ou transmitido a outros contextos diversos do abordado, mais amplos e complexos).	
80. Sistematização dos conhecimentos construídos (colocação do novo conhecimento construído em relação com os anteriores, no funcionamento do sistema).	

Conteúdos – Exploração de conhecimentos:	1/0
81. Fono-ortográficos.	
82. Relativos a marcas convencionais de segmentação da escrita (pontuação, paragrafação etc.).	
83. Morfossintáticos.	
84. Semânticos.	
85. Textuais.	
86. Discursivos.	
87. Sociolingüísticos (consideração da variação lingüística).	
88. Pertinência e adequação dos conteúdos selecionados.	
89. Correção dos conceitos e definições.	

1.5. CONTRIBUIÇÃO PARA UMA ÉTICA PLURAL E DEMOCRÁTICA

Contribuição para a construção de uma ética plural e democrática, por meio de:	1/0
90. Representação da diversidade étnica, regional, lingüística, cultural e de gênero (em textos e imagens).	
91. Discussão de atitudes preconceituosas e de estereótipos.	
92. Ausência de proselitismo político ou religioso.	
93. Ausência de publicidade (a não ser quando se trata de explorar textos de diferentes produtos dessa esfera).	
94. Respeito ao estatuto da criança e do adolescente.	
95. Reforço à construção de uma identidade positiva de crianças que vivenciam contextos familiares e sociais estigmatizados.	
96. Presença de temas (e de abordagens desses temas) capazes de ampliar o horizonte de valores do aluno.	

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1. MANUAL DO PROFESSOR

Manual do professor	1/0
97. Explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos.	
98. Apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos sem erros conceituais ou indução a erros.	
99. Coerência entre os pressupostos explicitados e o livro didático.	
100. Explicitação dos objetivos das atividades.	
101. Presença de orientações visando à articulação dos conteúdos entre si.	
102. Presença de orientações visando à articulação dos conteúdos de maneira interdisciplinar.	
103. Sugestões de leituras complementares para o professor, com referências bibliográficas completas.	
104. Clareza e correção na formulação das orientações para o professor.	

2.2. PROPOSTA PEDAGÓGICA EFETIVADA NO LIVRO DO ALUNO

Proposta	1/0
105. Correção de conceitos e definições.	
106. Orientação para o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem.	
107. Orientação para o desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre linguagem.	
108. Equilíbrio no exame do objeto e no processo de aprendizado.	
109. Orientação indutiva, voltada para a construção de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem.	
110. Preocupação com o desenvolvimento das capacidades básicas de pensamento autônomo, adequadas ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento (observação, compreensão, memorização, análise, generalização ou síntese, aplicação etc.).	
111. Progressão na abordagem dos diversos componentes.	

2.3. ATIVIDADES

Atividades	1/0
112. Correção na formulação das atividades.	
113. Clareza na formulação das atividades.	
114. Adequação na formulação das atividades em relação a seus objetivos declarados na obra (no LA e/ou no MP).	
115. Variação nos tipos de atividade.	
116. Sugestão de diferentes modos de organização para a realização do trabalho (em grande grupo, em pequenos grupos, individualmente).	
117. Presença de atividades de retomada e sistematização.	
118. Presença significativa e adequada de atividades lúdicas.	

2.4. AVALIAÇÃO

Avaliação	1/0
119. (Sugestão de) atividades de avaliação (leitura, produção de textos, produção e compreensão de textos orais, reflexão sobre a linguagem e conhecimentos lingüísticos).	
120. (Sugestão de) atividades de auto-avaliação (leitura, produção de textos, produção e compreensão de textos orais, reflexão sobre a linguagem e conhecimentos lingüísticos).	

3. PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL

Funcionalidade e correção	1/0
121. Funcionalidade do sumário na localização das informações.	
122. Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos.	
123. Impressão e revisão isentas de erros graves.	
Qualidade visual	1/0
124. Adequação e equilíbrio na distribuição das imagens e dos textos escritos na página.	
125. Apresentação dos textos mais longos de forma a não desencorajar a leitura (com recursos de descanso visual).	
Imagens	1/0
126. Apresentação, quando necessário, de títulos.	
127. Apresentação, quando necessário, de legendas.	
128. Apresentação, quando necessário, de créditos (fotos, reproduções de pinturas etc.).	
129. Adequação das ilustrações à finalidade para a qual foram elaboradas.	
130. Recurso a diferentes linguagens visuais.	