

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

NATHÁLIA HORVATH SIMÕES

A (re)construção do discurso oficial sobre o livro didático de inglês nos editais de PNL D para os anos finais do ensino fundamental

São Paulo

2017

NATHÁLIA HORVATH SIMÕES

A (re)construção do discurso oficial sobre o livro didático de inglês nos editais de PNLD para os anos finais do ensino fundamental

Versão original

Dissertação apresentada ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título do Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

São Paulo

2017

Nome: SIMÕES, Nathália Horvath

Título: A (re)construção do discurso oficial sobre o livro didático de inglês nos editais de PNLD para os anos finais do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título do Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, Solange e Silvio.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de São Paulo, por possibilitar a realização desse estudo.

Ao Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, como orientador desse estudo, por me aceitar como orientanda, pela compreensão, confiança e conhecimento compartilhado, e, como professor, por ser, desde sempre, uma inspiração.

À Prof. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos, por me aceitar no programa de pós-graduação e pelas orientações que ajudaram a gerar esse estudo.

Às professoras doutoras Marisa Grigoletto e Walkyria Monte Mór, pelas ricas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos professores da minha vida, por compartilharem seus saberes e me estimularem a continuar sempre aprendendo.

Aos amigos e colegas da pós-graduação, pelas sugestões, discussões e apoio.

À Izaura Valverde e à Sandra Possas, pelas oportunidades, confiança e flexibilidade que permitiram que eu desenvolvesse essa dissertação.

À Roberta Amendola, pela amizade tão especial, ajuda e apoio constante.

Ao Breno Ebeling, pelas discussões e pelo incentivo.

À Nathália Polachini, pela amizade, pelo apoio e carinho.

Aos meus amigos que acompanharam de perto e de longe minha trajetória, especialmente a Bruna Marini, Daniele Crema, Henrique Zanardi, Thelma Babaoka e Marta Fernandes, que sempre torceram por mim.

Aos meus amigos do CAJU, pela compreensão na ausência, pela aprendizagem constante, pela torcida e apoio e por serem minha segunda família e meu lugar de paz.

À Patrícia de Aquino, pela amizade rara, pelo companheirismo de sempre, por momentos únicos e por estar comigo tanto nos dias felizes quanto naqueles mais difíceis.

À Milene Lannes, pela amizade de uma vida, que, mesmo distante, se renova, mas nunca se desfaz.

Ao Márcio Queiroz, pela rica troca de experiências e aprendizagens, pelas alegrias, pelo cuidado e companheirismo.

A toda a minha família, pelo carinho e pela torcida.

À Angela e à Isabella, minha tia e prima, por se fazerem presentes sempre e por todo o carinho.

Aos meus avós, Ivete e Pedro, por todo o amor, o cuidado e a dedicação que têm por mim.

Aos meus pais, Solange e Sílvio, e ao meu irmão, Thiago, pelo amor e cuidado, por serem a minha base possibilitando que eu trilhasse novos caminhos e meu abrigo nos dias de tempestade. Toda a minha gratidão pelo que fizeram e fazem por mim.

A Deus, pelo amor incondicional, pelo cuidado, pelas portas abertas e pelas pessoas especiais que colocou em meu caminho.

Saberes

Minha filosofia da educação pode ser resumida assim: o objetivo da educação é aumentar as possibilidades de prazer e alegria. Os professores começam por ensinar saberes. O ensino dos saberes é a transmissão de uma herança. Os velhos ensinam saberes para que os jovens possam começar a navegar a partir do porto de chegada, será para os jovens o ponto de partida: para que possam ir além deles mesmos. Vem, então, a hora de ensinar os saberes não sabidos: “Mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe”. Mas como é possível ensinar saberes que não sei? O navegador voltou de suas viagens trazendo nas mãos os mapas que desenhara nos mares onde navegara. Mapas são metáforas do mundo dos saberes. São úteis. Neles encontramos as rotas a serem seguidas, caso deseje.

Chegam os alunos. Desejam aprender os mares do mundo. O professor lhes mostra os seus mapas e fala sobre aquilo que sabe. Os alunos aprendem. Mas, de repente, um aluno aponta para um vazio infinito, sem contornos, no mapa. “Qual é o nome daquele mar?”, ele pergunta. O professor responde: “O nome daquele mar eu não sei. Nunca fui lá. Não o naveguei. Não o naveguei. Não o conheço. Por isso, nada tenho a dizer. É mar desconhecido, por navegar. Mas, com o que sei sobre os outros mares, vou lhe ensinar a se aventurar por mares desconhecidos: essa é a aventura suprema. Para isso nascemos”.

Rubem Alves

RESUMO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado com o intuito de fornecer livros didáticos para o ensino fundamental e médio das escolas públicas no Brasil. Para que esses livros sejam adotados nas escolas, eles são avaliados por universidades com base em critérios estabelecidos em editais que não apenas especificam as características legais e materiais dos livros didáticos, mas também seu conteúdo. Como houve apenas três edições do programa para a avaliação de livros didáticos de Inglês para os anos finais do ensino fundamental e os editais dessas edições são consideravelmente diferentes, essa dissertação de mestrado tem como objetivo discutir e analisar as mudanças nos editais das edições de 2011, 2014 e 2017 para problematizar como o discurso oficial constrói progressivamente as características do livro didático de Inglês ideal para o programa. Para isso, nos fundamentamos no conceito de intertextualidade e discutimos o aspecto político do nosso objeto de estudo e seu embasamento no saber. As discussões e a análise nos ajudaram a concluir que, embora os editais construam progressivamente um discurso sobre um livro didático de inglês que seja inclusivo e respeitoso para com os professores, adotando uma perspectiva de língua que seja coerente com esse posicionamento, o programa age de maneira inversa, provocando exclusões e estabelecendo novas partilhas do sensível (RANCIÈRE, 2009).

Palavras-chave: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), editais, Inglês, livro didático, discurso.

ABSTRACT

The National Textbook Program (PNLD) was created to provide textbooks for public elementary, middle and high schools in Brazil. In order for the textbooks to be adopted in schools, they are evaluated by universities relying on criteria established in public calls, which not only specify the legal and material characteristics of textbooks, but also their content. Since there have been only three editions so far of the program for the evaluation of English as a Foreign Language textbooks for middle schools, and the public calls of these editions are considerably different, this M.A. dissertation aims at discussing and analyzing the changes in the public calls for the editions of 2011, 2014 and 2017 to problematize how the official discourse progressively constructs the characteristics of the ideal English textbook in the program. In order to do so, we focused on the concept of intertextuality and discussed the political aspect of our object of study and its knowledge basis. The discussions and analysis made it possible for us to conclude that although the public calls progressively construct a discourse about an English textbook that is inclusive and respectful to teachers, adopting a concept of language that is coherent with this approach, the program works in the opposite way, leading to exclusion and establishing new distributions of the sensible (RANCIÈRE, 2009).

Keywords: The National Textbook Program (PNLD), public calls, English, textbook, discourse.

LISTA DE ABREVIATURAS

Abrelivros	Associação Brasileira de Editores de Livros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CEB	Câmara de Educação Básica
CGPLI	Coordenação Geral dos Programas do Livro
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
Colted	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
ECT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDI	Livro Didático de Inglês
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

Plidef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Usaid Internacional	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: EDITAL EM CONTEXTO: O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	23
1.1 O funcionamento do PNLD	23
1.2 As relações do edital	30
1.3 Reflexões sobre o LD do PNLD	34
1.4 O livro didático e o Estado: percurso histórico	46
1.5 O ensino de inglês como língua estrangeira e as políticas públicas ...	56
1.6 Recontextualizando o edital de PNLD	69
CAPÍTULO 2: AS DIFERENTES FACETAS DO EDITAL	73
2.1 O edital como discurso	73
2.2 O gênero edital	77
2.3 Os editais do PNLD: definindo o gênero e os elementos que fazem parte de sua prática discursiva	80
2.4 A presença do político no edital de PNLD	93
CAPÍTULO 3: DESTRINCHANDO OS EDITAIS	101
3.1 A intertextualidade e a possibilidade de mudança	101
3.2 Analisando os editais	106
3.3 Mudanças e novas partilhas	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	155
ANEXO 1 Edital PNLD 2011, pp. 55-62	155
ANEXO 2 Edital PNLD 2014, pp. 72-76	164
ANEXO 3 Edital PNLD 2017, pp. 49-52	168

INTRODUÇÃO

*Eu vos digo: é preciso ter ainda caos dentro de si,
para poder dar à luz uma estrela dançante.*

Friedrich Nietzsche

A jornada que me levou a desenvolver essa dissertação de mestrado iniciou-se antes até de cursar a graduação em Letras na Universidade de São Paulo. Aos 17 anos, comecei a trabalhar como professora de inglês em um curso de idiomas particular. Não tinha preparo pedagógico, nem fundamentação teórica que sustentasse minhas aulas. Lecionar era uma combinação de intuição, experiências como aluna de língua estrangeira e direcionamento do livro didático (LD). Nessas condições, o LD era a autoridade nas minhas aulas. Ainda que não o seguisse por completo, consciente do meu despreparo, encarava-o sempre como mais do que eu.

Na graduação, tive a oportunidade de entrar em contato com teorias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e, principalmente, compreender como as línguas estão relacionadas à identidade. Ensinar uma língua estrangeira, portanto, não era só um processo de apresentação de conteúdo ordenado dentro de um certo recorte cultural muitas vezes estereotipado. Era, na verdade, um processo complexo que envolvia múltiplas identidades¹, a minha, como professora, a dos alunos, e as identidades que representavam a língua do outro, a língua ensinada. Compreendi que a relação entre professor e educandos no contexto de aprendizagem deveria proporcionar aos alunos assumir-se:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 2013:42)

Ou seja, a prática pedagógica envolve muito mais do que a formação do educando em um determinado conteúdo, mas a formação dele por ele mesmo.

¹ Identidade compreendida no sentido freiriano de “assunção de nós mesmos”, que surge da percepção do outro como o “não eu” e que permite que me perceba como “eu” em oposição.

A visão de que eu, como professora, deveria transferir meu conteúdo aos alunos que nada sabiam mudou para a compreensão de que eles tinham sim diversos conteúdos e que eu não só deveria respeitá-los, como trazê-los para a sala de aula, uni-los aos meus conteúdos e construir conhecimento juntos. Entendi que o “fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2013:83).

Nesse período de descobertas da graduação, trabalhei em uma escola que sustentava uma filosofia de ensino com base em Paulo Freire e uma concepção de abordagem da prática de ensino-aprendizagem socioconstrutivista. Tive, dessa forma, diversas oportunidades de tentar colocar em prática a teoria que me fora apresentada na universidade. Nessa escola, o LD utilizado era uma sugestão de sequência de atividades e possibilidades de trabalho. Diferente dos outros livros com que havia trabalhado, ele dependia muito do conhecimento e autonomia do professor para ser utilizado. Não havia explicação de conteúdo, nem descrição de como realizar as atividades. O LD permitia que o professor tivesse mais liberdade em sala para criar conteúdo e adaptar o que estava presente no livro de acordo com sua realidade. A maioria dos professores que trabalhavam comigo, no entanto, detestavam o LD oferecido, pois ele não os ajudava no dia-a-dia da sala de aula. De forma semelhante, os alunos achavam que o livro não os ajudava a estudar em casa ou a tirar dúvidas sobre a matéria.

Foi nesse período que minhas inquietações com relação aos materiais didáticos começaram. Perguntas, como: qual seria o material didático adequado com base em um ensino crítico? É possível criar um livro que permita o diálogo e a troca entre professor e alunos? Seria possível existir material didático nessa perspectiva? Sabendo que o ideal de construir conhecimento em conjunto com os estudantes seria que o professor pudesse elaborar as atividades e a sequência de acordo com os seus alunos, a resposta era provavelmente não. No entanto, a realidade de trabalho da maioria dos professores no Brasil não permite que eles elaborem todo o conteúdo para suas diferentes turmas. Nesse sentido, passei a refletir sobre a possibilidade da existência de materiais didáticos que pudessem de alguma forma oferecer uma prática mais crítica, ainda que se saiba

que o LD é utilizado pelo professor da forma como ele quiser. Tinha a ambição de estudante, na época, de trazer a teoria da universidade ao LD e, conseqüentemente, à prática de sala de aula. Lembrava da minha inexperiência em início de carreira e de como o contato com a teoria me auxiliou no trabalho de sala de aula, não só no desenvolvimento dos meus alunos, mas no meu, e desejava compartilhar isso de alguma forma.

Foi nesse mesmo período que tive a oportunidade de trabalhar na elaboração de materiais didáticos, inicialmente como assistente editorial, e em seguida como editora de texto e elaboradora de conteúdos didáticos, função que exerço até hoje. Trabalhar na elaboração e concepção de livros didáticos permitiu um novo olhar sobre os materiais utilizados em sala de aula, muitos dos quais critiquei como estudante de graduação. O trabalho editorial envolve diversos profissionais e diferentes etapas até a publicação de um livro. Muitas pesquisas são feitas, inclusive com professores para saber quais são suas necessidades em sala e o que o LD pode lhes oferecer. Ao contrário do que ouvi muitas vezes na academia, conheci muitos profissionais na área editorial capacitados, atualizados e engajados na educação, mas obviamente o trabalho está sempre limitado ao que permite o mercado editorial e seu público: as escolas particulares. As editoras, como empresas privadas, mesmo que ligadas à área educacional, visam a atingir a maior parte do público comprador. Dessa forma, o conteúdo dos materiais didáticos de inglês feitos no Brasil é selecionado de acordo com o perfil e as exigências da maior parte dos professores de língua inglesa adotantes de LD.

E quanto aos livros didáticos de escola pública? Para as escolas públicas que desejarem, o governo criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)², cujo objetivo é fornecer material didático aos alunos da rede pública, subsidiando o trabalho dos professores. O LD é elaborado pelas editoras privadas seguindo critérios estabelecidos em edital e passa por uma avaliação feita por pesquisadores, professores universitários e professores da rede pública que determinam se ele está ou não adequado aos critérios do edital.

² Os objetivos e funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático serão explicitados em mais detalhes no capítulo 1.

Apesar de ter entrado em contato com o PNLD na universidade, foi na área editorial que realmente me interessei pelo programa já que ele passou a incluir a disciplina de língua estrangeira moderna. Encontrei nos editais traços de teoria de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que retomaram meus questionamentos passados sobre a teoria da universidade na prática de sala de aula em forma de LD. Passei, então, a analisar os livros aprovados pelo programa, procurando formas práticas de aplicação da teoria e acabei notando diferenças teóricas entre editais de diferentes programas. Essas diferenças me levaram a submeter um projeto de mestrado e a iniciar a presente pesquisa.

A entrada da disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se deu em 2011. A participação de língua estrangeira no programa e, no caso específico de nossa pesquisa, de língua inglesa, foi considerada por especialistas da área um marco na valorização do ensino da disciplina, contemplada pelo programa após mais de vinte anos de seu início. Essa ausência muito criticada (PAIVA, 2003) por representar a falta de preocupação do governo com o ensino da língua se tornou presença muito comemorada pela academia no momento de sua entrada no programa (NICOLAIDES & TILIO, 2013) (SOUZA R., 2014 [2011]), como podemos ver em Santos Jorge & Tenuta (2014 [2011]: 129):

No momento histórico em que coleções didáticas de inglês e espanhol são, pela primeira vez, avaliadas no âmbito do PNLD e esse livro didático passa a integrar o contexto de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, uma alteração do cenário é potencializada para além da simples utilização de uma ferramenta de boa qualidade em sala de aula. O que nos faz pensar no fato de a chegada desse livro poder resultar em mudanças significativas nas narrativas de ensino e aprendizagem produzidas por professores e alunos é exatamente a compreensão de que há vários elementos importantes relacionados nesse processo: o edital do PNLD, com seus critérios gerais e específicos, que orienta as editoras na produção de suas obras e os avaliadores na seleção das coleções; o Guia do livro didático, que auxilia o professor na escolha desse livro; o livro do aluno, que deve promover efetivamente a aprendizagem, por meio de um conjunto de textos e atividades que reflitam o conhecimento acumulado na área de ensino de línguas; o CD, que permite ao aluno realizar práticas orais autônomas e, finalmente, o livro do professor, que, igualmente por exigência do edital, deve ter caráter formativo.

O estabelecimento do programa para língua estrangeira moderna não representou apenas o reconhecimento da disciplina de língua estrangeira no

currículo escolar através da garantia de material didático para os estudantes da rede pública, mas também a esperança de um ensino de inglês com maior qualidade e do acesso de uma maioria desprivilegiada ao idioma e a todas as oportunidades que esse idioma oferece. Além disso, o LD estaria livre das exigências de mercado, já que a compra seria feita pelo governo com base em critérios estabelecidos por especialistas³. Nesse sentido, o LD aprovado pelo programa assumiria um papel primordial na educação brasileira devido ao conteúdo e a forma como esse conteúdo é trabalhado, seus recursos e sua função formativa para o professor.

Percebe-se, no entanto, que há um elemento fundamental para o cumprimento desses objetivos por meio do livro didático, o edital. É esse documento que orienta a elaboração do material didático, estabelece como deve ser a relação do livro com o professor e, inclusive, serve como critério para avaliação das coleções já elaboradas.

Diante de muitas críticas legítimas ao livro didático (CORACINI, 2003), como se apresentar como verdade inquestionável, reforçar ou criar estereótipos, evitar qualquer tipo de conflito, buscar controlar as ações de professores e estudantes desrespeitando ou ignorando seu papel no processo de ensino-aprendizagem, utilizar textos irrealistas e descontextualizados, reforçar estereótipos, entre outras, notamos no edital diversas referências teóricas, requisitos e itens eliminatórios no sentido de responder a essas críticas e promover livros didáticos que estejam mais coerentes não apenas com o que se estuda sobre a natureza da língua, ensino e aprendizagem de língua estrangeira, mas principalmente com a realidade do estudante que entrará em contato com esse idioma.

O edital, nesse aspecto, estabelece um material didático que se afaste de uma concepção de língua que “simplifica problemas, conflitos e divergências” (BRASIL, 2015:49); que “tenha função complementar à ação do professor” (BRASIL, 2015:49), valorizando a prática docente; que rompa estereótipos e supere preconceitos; e que traga “manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual que circulam no mundo social” (BRASIL, 2015:50), ou seja,

³ O termo “especialista” é utilizado nos discursos sobre o PNLD para se referir aos profissionais que avaliam o material didático. Discutir o processo de escolha desses profissionais, suas linhas teóricas e os conflitos que podem acontecer com relação às determinações dos editais pode ser interessante em pesquisas futuras, mas não é nosso objetivo.

textos autênticos. Dessa forma, percebe-se um movimento dos elaboradores do edital, ou do programa, no sentido de atender à demanda acadêmica por melhores livros didáticos.

Até hoje, as obras de língua estrangeira moderna participaram por três edições do programa para os anos finais do ensino fundamental (PNLD 2011, 2014 e 2017⁴). Na primeira participação, 26 coleções de Inglês foram inscritas no processo, porém apenas duas foram aprovadas. No programa seguinte (PNLD 2014), 21 obras de Inglês participaram do programa e apenas três coleções foram aprovadas. Na avaliação do programa de 2017, 13 coleções de Inglês foram inscritas e cinco delas foram aprovadas. A análise desses dados pode mostrar o quanto a maioria dos livros didáticos de Inglês (LDI) ainda está distante de atender aos critérios especificados pelo programa, ou, por outro lado, o quanto é necessário explicitar melhor os critérios estabelecidos e/ou reformular parte do funcionamento do programa.

O edital em que se encontram os critérios para aprovação no programa é geralmente publicado quatro meses antes da entrega das coleções didáticas pelas editoras, tempo consideravelmente curto para planejamento, elaboração, escrita e produção de quatro volumes⁵ que sigam as exigências específicas do documento oficial. Para que os livros fiquem prontos no prazo de entrega estabelecido, sua produção deve começar antes da publicação do edital, ou seja, antes de saber exatamente o que se espera do livro didático que pode ser adotado na escola pública, os autores e editores devem se basear no(s) edital/editais anterior(es) para elaboração da coleção que participará do programa. No entanto, a grande dificuldade de se apoiar em editais anteriores é a possibilidade de mudanças significativas nos critérios. Embora os últimos editais de 2014 e 2017 não tenham mudado de forma radical, percebemos que os critérios eliminatórios específicos presentes nos editais desde sua primeira versão em 2011 são bastante distintos e é possível identificar mudanças relevantes em cada edição do edital aqui mencionada no sentido do que se

⁴ O ano da edição do programa se refere ao ano de utilização das coleções pelos alunos, embora o processo de avaliação comece dois anos antes de seu uso, ou seja, a edição de 2017 teve início em 2015.

⁵ O número de volumes de coleção depende do ciclo de ensino. Para os anos finais de ensino fundamental, as coleções são formadas por quatro volumes. Para ensino médio e anos iniciais do ensino fundamental são, respectivamente, três e cinco volumes.

espera do LDI e de como professor e estudantes devem utilizá-lo, além de abordagens teóricas e metodológicas com as quais o edital dialoga.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo identificar as mudanças que ocorreram nas três versões de edital do PNLD para os anos finais do ensino fundamental, em que língua estrangeira participou, a fim de entender como se constrói progressivamente o discurso sobre o livro didático de inglês e a abordagem de ensino adequados para o ensino básico, segundo os critérios de cada edital, identificando outros discursos que o atravessam. Para tanto, busca, também, discutir a característica política desse edital e de que forma ela influi na legitimação desse discurso sobre o LDI e a abordagem de ensino.

Partindo do pressuposto de que há intertextualidade entre os editais, formulamos a hipótese de que há mudança no discurso sobre o que se espera de um LDI e de sua abordagem de ensino. Sendo assim, procura-se responder:

- Como as mudanças que ocorreram nas três versões de editais de PNLD para Língua Estrangeira Moderna nos anos finais do ensino fundamental (2011, 2014 e 2017) constroem diferentes sentidos sobre o que deve ser um livro didático de Inglês e por quais discursos esses editais são atravessados?
- O que caracteriza o político do edital de PNLD e de que forma essa característica influencia o discurso sobre o LDI nos diferentes editais?

A pesquisa tem, também, como objetivos específicos:

- Retomar o histórico de políticas públicas de material didático com o intuito de contextualizar os eventos sócio-histórica e politicamente;
- Relacionar publicações de documentos norteadores sobre ensino de LE a mudanças nas perspectivas de ensino e aprendizagem de línguas nos editais;
- Refletir sobre a relação intertextual dos editais e documentos norteadores e a possibilidade de mudanças discursivas e sociais.

Como base teórica, nos fundamentamos em Pêcheux (2009), Orlandi (2013), Foucault (2014) e Fairclough (2001) para definir discurso e utilizamos os critérios de definição de gênero de Bakhtin (2011) para compreender o edital como discurso e como gênero. Contamos com a compreensão da

heterogeneidade constitutiva do discurso, do sujeito e, como consequência, do texto para analisar as mudanças ocorridas entre os editais a partir dos trabalhos sobre intertextualidade de Authier-Revuz (1990) e Fairclough (2001), examinando de que forma eles produzem sentido individualmente e entre si.

Não podemos esquecer que nossa pesquisa considera a relação constante entre o pedagógico-acadêmico e o político. Entendemos política como “tudo que nas sociedades organiza e problematiza a vida coletiva em nome de certos valores que constituem uma espécie de referência moral” (CHARAUDEAU, 2006:44). Nesse sentido, pretendemos observar de que forma a política legitima as exigências pedagógicas sobre o LDI, apoiando-nos na relação entre poder e saber (FOUCAULT, 1982, 1987) e no conceito de partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009). A partir daí, propomos uma reflexão com base no conceito de pressuposto de igualdade (RANCIÈRE, 2002) para pensar no papel do programa como promotor de uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Considerando o impacto do Programa Nacional do Livro Didático na educação brasileira no sentido de fornecer não apenas livros didáticos, mas conteúdo que pode ser utilizado pela maioria dos professores e estudantes no Brasil, a presente pesquisa se justifica ao analisar de forma discursiva como se deram as especificações desse conteúdo presentes nas três versões de editais, buscando investigar a partir das nuances de sentido o que se acredita ser o livro didático adequado em relação a perspectivas de visão de língua e abordagem teórico-metodológica.

Ademais, pesquisas com análise de editais são relativamente escassas⁶ e, dessa forma, acreditamos que podemos contribuir com estudos sobre esse objeto a partir de uma perspectiva discursiva, propondo uma nova leitura desse

⁶ As pesquisas sobre editais encontradas durante a realização da nossa pesquisa foram: CAMPOS, M. T. R. A. *Editais de compra de livro didático de língua portuguesa para o Ensino Médio: uma arena discursiva de muitas vozes*. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC, 2014.; FERNANDEZ, C. M. *O que dizem os editais do PNLD sobre o manual do professor de coleções didáticas de línguas estrangeiras*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 35, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/18341>. Acesso em 20 mar. 2017.; SANTOS, S. M. C.; NASCIMENTO, E. P. “O gênero edital e suas características linguístico-discursivas: para além dos manuais de redação” In: *Revista do Secretariado Executivo*, Passo Fundo, p. 133-143, n. 7, 2011.

documento que transponha a visão de objetividade e neutralidade de um edital. Além de possuir uma relação com as esferas administrativa e jurídica, sugerimos que o edital de PNLD é um documento político, constituído por relações de poder que extrapolam justificativas pedagógicas.

O *corpus* da pesquisa é constituído, principalmente, pelos anexos “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas” na parte de “Critérios eliminatórios específicos para Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)” dos editais de PNLD para os anos finais do ensino fundamental de 2011, 2014 e 2017, como fonte primária, embora outros trechos relevantes para a pesquisa também tenham sido utilizados. A escolha dos editais para os anos finais do ensino fundamental (e não dos editais de ensino médio) foi feita com base em dois critérios: 1) segmento de início da participação das disciplinas de LEM no programa; 2) número de editais disponíveis para análise. LEM passou a participar do programa de avaliação de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental em 2011 e há três editais disponíveis (2011, 2014 e 2017).

Os editais têm, em média, oitenta páginas e são compostos por anexos que especificam prazos, condições de participação, forma de inscrição, descrição do processo de avaliação, entre outros itens. Como a pesquisa se dedica à análise do discurso dos editais sobre o LDI, o recorte feito busca abarcar os trechos que o têm por foco, apesar de considerar que outras partes do edital também poderão ser relevantes para a pesquisa.

Isso posto, esta pesquisa está organizada em três capítulos. No capítulo 1, discutimos o funcionamento do programa do livro didático, o contexto do edital no momento atual e as relações que ele estabelece com diferentes áreas da vida social. Então, partimos para uma reflexão sobre o LD e suas funções, relacionando-as às funções determinadas em edital. Em seguida, apresentamos um levantamento histórico das políticas educacionais no Brasil relacionadas ao livro didático, o qual é objeto dos editais de PNLD, para compreender as mudanças políticas, sociais e históricas que precederam o estabelecimento de um edital de avaliação de coleções didáticas. Posteriormente, percorremos a história dos documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) que se referem ao ensino de língua estrangeira ou especificamente à língua inglesa no intuito de estabelecer relações entre as mudanças de visões de linguagem e

aprendizagem e as mudanças nos editais. O edital é tratado de forma mais aprofundada no capítulo 2. Neste capítulo, discutimos, primeiramente, a compreensão do edital como discurso, além de suas características como gênero discursivo. Então, exploramos o edital de PNLD e seu aspecto político. Em seguida, no capítulo 3, abordamos o conceito de intertextualidade e partimos para a análise discursiva de trechos selecionados dos três editais, buscando identificar mudanças no papel da língua estrangeira no ensino fundamental anos finais, no conceito de língua proposto pelo edital, no papel do professor e na função do livro didático no processo de ensino e aprendizagem. A partir da análise, tecemos considerações sobre a mudança nos editais e propomos uma reflexão acerca do papel do PNLD na mudança social.

CAPÍTULO 1: EDITAL EM CONTEXTO: O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo tem como objetivo explorar o contexto que envolve o edital de PNLD. Assim, dedicamos a primeira seção a falar sobre o funcionamento atual do programa, apresentando as etapas da avaliação e as disciplinas que ele contempla. Em seguida, abordamos as pessoas e instituições envolvidas no programa, discutindo brevemente as relações que o edital estabelece com a sala de aula, os autores e editores de LD, as editoras, as universidades, o MEC e as políticas educacionais.

Então, partimos para uma reflexão sobre o objeto que o edital prescreve, o livro didático. Retomamos de maneira concisa algumas definições desse objeto e discutimos as possíveis funções que ele pode assumir, relacionando-as com o que é descrito nos editais ou em textos que falam sobre o PNLD.

A partir dessa reflexão, apresentamos o histórico de políticas educacionais da história recente relacionadas ao LD e os momentos em que tais políticas foram implantadas para entender o papel do programa na atualidade.

Como a presente pesquisa trabalha com os editais de língua estrangeira, especificamente da língua inglesa, dedicamos uma seção para abordar as políticas públicas relacionadas a essa língua, pensando no espaço que a língua inglesa foi adquirindo até sua entrada no PNLD.

Após apresentarmos os contextos que envolvem o edital, buscamos recontextualizá-lo na pesquisa na última seção, tecendo relações entre o que foi exposto nas seções anteriores e preparando uma base para a análise no último capítulo.

1.1 O funcionamento do PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como objetivo auxiliar o trabalho dos professores através do fornecimento de livros didáticos aos alunos da rede pública de ensino. Desde sua criação, o PNLD tem se ampliado,

incluindo progressivamente mais disciplinas escolares e alcançando um número maior de alunos, sempre se reformulando de acordo com as novas políticas educacionais e linguísticas instituídas no país.

Atualmente, o programa é responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que é incumbido de comprar e distribuir coleções didáticas para estudantes do ensino fundamental, médio e educação para jovens e adultos (EJA). Para atender às necessidades do alunado, o programa conta com uma versão específica para estudantes jovens e adultos (PNLD EJA) e para os alunos do ensino fundamental de 1º a 5º ano que moram em áreas consideradas rurais (PNLD campo). Também disponibiliza as coleções aprovadas em versões acessíveis (áudio, Braille e MecDaisy⁷). Além das coleções didáticas, o programa também é encarregado da compra e distribuição de dicionários, obras complementares e obras literárias para alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental em fase de alfabetização.

Parte dos livros oferecidos pelo programa são reutilizáveis, ou seja, não há lacunas de preenchimento pelo aluno e eles devem ser devolvidos no final do ano letivo. São reutilizáveis os seguintes componentes curriculares⁸: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. O restante dos componentes é considerado consumível, isto é, há espaço para o aluno escrever e ele pode ser levado para casa, sendo substituído anualmente. As disciplinas que possuem livros consumíveis são: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol⁹, Filosofia e Sociologia.¹⁰

⁷ O MecDaisy é uma “ferramenta tecnológica que permite a produção de livros em formato digital acessível. Possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado e apresenta facilidade de navegação pelo texto, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos”. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao?highlight=YToxOntpOjA7czo4OiJtZW5kYWlzeSI7fQ>. Acesso em 16 jul. 2015.

⁸ “Componente curricular” é o termo usado pelo edital para se referir às disciplinas.

⁹ O ensino de Espanhol deixou de ser obrigatório com a medida provisória 746 que alterou a LDB em 22 de setembro de 2016. A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, publicada no início de 2017, apresenta apenas o conteúdo de língua inglesa a ser trabalhado. Nesse sentido, acreditamos que a língua espanhola não será contemplada nos próximos programas de avaliação de livros didáticos.

¹⁰ A partir do PNLD 2018, os livros das disciplinas de Inglês e Espanhol se tornaram reutilizáveis (BRASIL, 2015b). Essa medida foi adotada para o programa de ensino médio. Será preciso esperar a publicação do edital de 2020 para saber se os livros de Inglês e Espanhol para ensino fundamental anos finais também serão reutilizáveis.

O programa funciona atualmente em ciclos trienais alternados, conforme tabela 1, atendendo a diferentes etapas de ensino na distribuição integral de livros: Ensino Fundamental anos iniciais, que engloba alunos do 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental anos finais, estudantes do 6º ao 9º ano, e Ensino Médio. Concomitantemente à distribuição integral, há também a reposição de livros consumíveis e de livros reutilizáveis que se perderam ou foram danificados e a distribuição de acervos (dicionários, obras complementares e obras literárias).

Tabela 1: Calendário de atendimento do PNLD

Ano de Atendimento	Distribuição Integral dos Livros Didáticos	Reposição Integral de Livros Consumíveis	Reposição e Complementação Parcial de Livros Reutilizáveis	Distribuição dos Acervos
2012	1º ao 3º ano do ensino médio	Alfabetização Matemática, Alfabetização Linguística e Língua Estrangeira	2º ao 9º ano do ensino fundamental	Dicionários
2013	1º ao 5º ano do ensino fundamental	Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia	6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio	Obras Complementares
2014	6º ao 9º ano do ensino fundamental	Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia	2º ao 5º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio	Obras Literárias para Alfabetização na Idade Certa
2015	1º ao 3º ano do ensino médio	Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização e Língua Estrangeira	2º ao 9º ano do ensino fundamental	Dicionários
2016	1º ao 5º ano do ensino fundamental	Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia	6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio	Obras Complementares
E assim sucessiva e alternadamente nos anos seguintes				

Fonte: FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>. Acesso em 22 jul. 2015.

Para receber as obras didáticas do PNLD, as escolas federais e da rede estadual, municipal e do Distrito Federal devem aderir formalmente ao programa, cumprindo prazos e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação. No caso da participação das coleções didáticas, os critérios de inscrição e avaliação estipulados pelo programa são publicados em forma de edital no Diário Oficial da União e disponibilizados no site do FNDE aproximadamente quatro meses antes da entrega dos livros ao programa. Ao mesmo tempo, ocorre a seleção das universidades que desejam se envolver na etapa de avaliação do programa. Em 2015, a Secretaria de Educação Básica (SEB), responsável pela etapa de avaliação do PNLD, publicou o primeiro edital direcionado às instituições públicas de ensino superior, que desejem se candidatar ao programa, com critérios que incluem a concepção de avaliação, o currículo Lattes dos participantes e outros itens expostos na tabela 2.

Tabela 2 Critérios avaliativos eliminatórios na chamada de candidaturas de instituições públicas de educação superior no PNLD 2017

Critério	Elementos considerados no processo de julgamento	Pontuação máxima
Consistência da proposta de avaliação pedagógica, em observância ao EDITAL do PNLD 2017	Concepção de avaliação	40 pontos
	Instrumentos avaliativos propostos (modelo de ficha e de parecer proposto pela IES, à luz do Edital)	
	Sistemática e metodologia da avaliação Fundamentação e justificativa da opção metodológica para condução do processo de avaliação	
	Referências Bibliográficas	
Consistência da proposta de estruturação do Guia do Livro didático para o componente curricular pretendido	Consistência da proposta de estruturação do Guia em formato digital	20 pontos
	Consistência da proposta de estruturação do Guia em formato impresso	
Trajetória e perfil da equipe de Coordenação	Análise de Currículo Lattes da equipe (Coordenação, Assessoria, Leitores Críticos) considerando a sua aderência à atuação pretendida	40 pontos
	Análise de pleno atendimento ao disposto no item 4 desta chamada pública	

Fonte: SEB (2015) no Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/89563191/dou-secao-3-13-04-2015-pg-54>. Acesso em 21 jun. 2015.

Em julho de 2015, foram divulgadas as instituições superiores responsáveis pela avaliação do programa de 2017 por componente curricular.¹¹ A Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi selecionada para coordenar a avaliação de língua estrangeira moderna no PNLD 2017, antiga responsabilidade da Universidade Federal Fluminense (UFF) nos programas de 2015, 2014 e 2012 e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em

¹¹Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/96723406/dou-secao-1-29-07-2015-pg-19>. Acesso em 2 nov. 2015.

2011.¹² As instituições selecionadas eram responsáveis, também, por convidar os avaliadores do programa.

No dia 16 de dezembro de 2015, a SEB publicou no Diário Oficial da União a instituição do Banco de Avaliadores dos Programas Nacionais do Livro e da Leitura e de Recursos Educacionais Digitais, cujo intuito é manter um cadastro nacional de profissionais que podem ser convocados pelo MEC para participar das avaliações de livros e da elaboração de editais.¹³ Provavelmente, a escolha de avaliadores por edital começará a fazer parte do programa na edição de 2018, para o ensino médio, visto que o programa de 2017 já estava em andamento na data da publicação do D.O.U.. A medida parece atender a críticas de que os avaliadores convocados representavam apenas algumas perspectivas teóricas, excluindo outras visões de ensino.

Após a entrega das coleções pelas editoras para avaliação, os livros passam por duas etapas. A primeira é uma triagem realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) para verificar se os livros estão de acordo com as exigências físicas e técnicas do edital. Em seguida, os livros são encaminhados aos especialistas selecionados pelas universidades coordenadoras da avaliação, mencionados acima, para a etapa de avaliação pedagógica. Esses especialistas devem seguir uma ficha de avaliação com critérios correspondentes aos critérios publicados no edital daquele programa. Após a avaliação e divulgação das coleções aprovadas, os avaliadores elaboram resenhas que serão utilizadas para compor o Guia Didático, instrumento concebido para auxiliar o professor na etapa de escolha das coleções aprovadas.

¹² Os programas de 2012 e 2015 avaliaram coleções didáticas de ensino médio, já os programas de 2013 e 2016 contemplaram os anos iniciais do ensino fundamental, do qual língua estrangeira não faz parte. É possível conferir as instituições responsáveis, os coordenadores e avaliadores de cada edição do programa nos guias didáticos publicados pelo MEC: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio. Brasília: 2014.; BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais. Brasília, 2013; BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília, 2011; BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. Brasília, 2010.

¹³ A página do D.O.U. está disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21%2F12%2F2015&jornal=1&pagina=51&totalArquivos=240>. Acesso em 28 dez. 2015.

O resultado da avaliação é também publicado no Diário Oficial da União aproximadamente um ano depois da entrega das coleções.

O Guia Didático deve ser enviado às escolas no momento de escolha das coleções que serão utilizadas no período de três anos, ou seja, os professores não entram em contato com os livros físicos que foram aprovados.¹⁴ Na verdade, sua decisão se baseia nas descrições elaboradas pelos avaliadores com as indicações de pontos fortes e fracos das obras. De acordo com a idealização do programa, é nessa etapa que se espera que professores e diretores discutam e decidam democraticamente as obras que mais se adequam ao contexto da escola. A escolha é feita via internet no *site* do FNDE.

Com o número de pedidos em mãos, o FNDE negocia o valor das coleções com as editoras e a aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93¹⁵. As etapas de produção e distribuição também são fiscalizadas por técnicos do FNDE com auxílio, respectivamente, do IPT e da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Por fim, a entrega dos livros nas escolas é feita entre o final do ano anterior à utilização desses livros e início do ano letivo.

Apesar de o programa ter um funcionamento bem rígido descrito pelo órgão do governo, existem diversas pesquisas sobre o programa que apontam para seu mal funcionamento, como a presença de editoras nas escolas durante o período de escolha dos livros para que os professores tenham em mãos o livro físico (BRAGA, 2014) (CASSIANO, 2007), a entrega de quantidade de livros que não é suficiente para o número de alunos na sala (REIS, 2016) ou a entrega de livros didáticos que não foram escolhidos pelos professores (REIS, 2016). Além disso, apontamos outras questões que poderiam ser revistas no processo de avaliação dos livros, como o curto período que os editais exigem para a produção do material, a discrepância que existe entre as especificações dos editais e os livros aprovados, que nos levam a questionar se os critérios do edital são

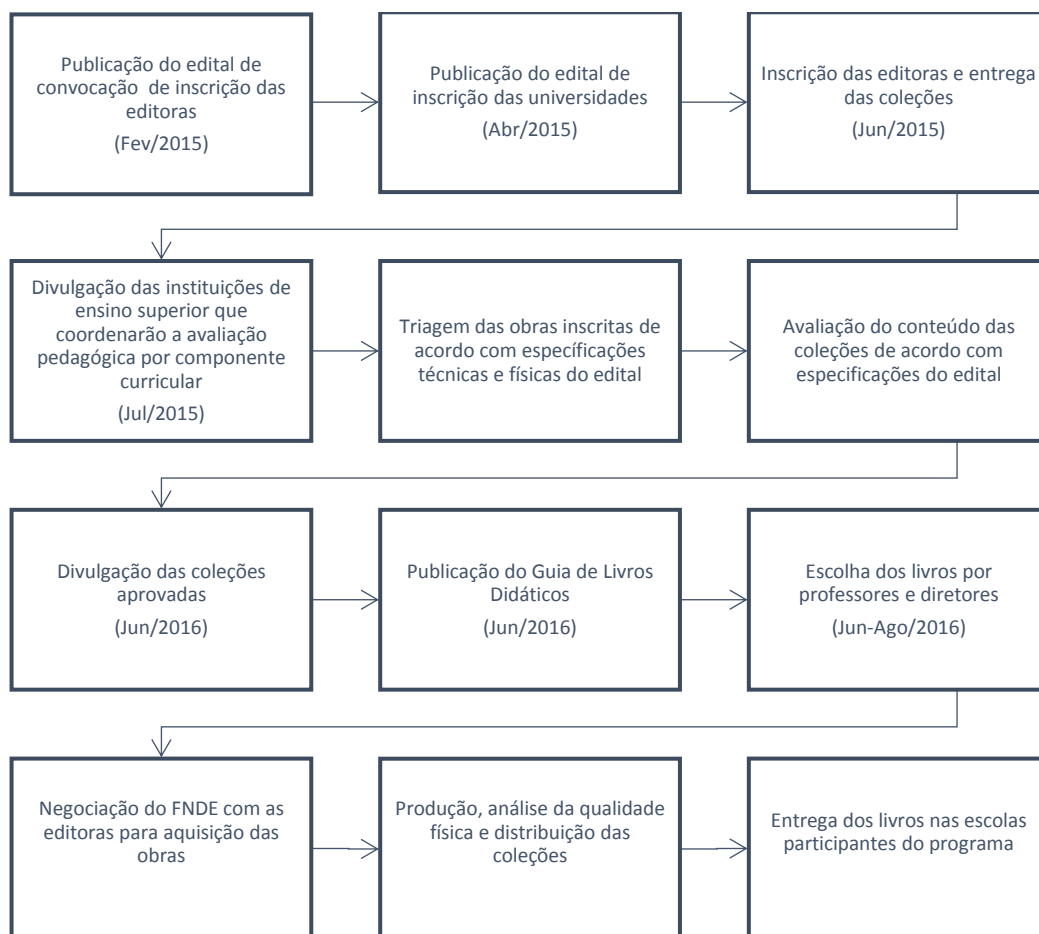
¹⁴ No programa de 2017, o FNDE disponibilizou também o Guia digital, que oferece as informações sobre as coleções aprovadas, sugestões de como escolher o LD, espaço para o professor fazer anotações sobre suas leituras e informações sobre os profissionais que participaram da avaliação. O guia está disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/>. Acesso em 19 jan. 2017.

¹⁵ Essa lei faculta a dispensa do processo licitatório deixando a decisão à Administração quando a competição for inviável.

realmente seguidos em todas as avaliações, a falta da participação dos professores no programa, desde o momento de elaboração do edital ao momento de escolha que não é feito com o livro físico, e o próprio fato de existir a necessidade de se avaliar livros didáticos e classifica-los como adequados ou não. Essas críticas serão retomadas e discutidas ao longo do trabalho.

Para tornar as etapas de funcionamento do programa¹⁶, explicitadas acima, mais didáticas, elaboramos a figura 1:

Figura 1 Etapas do PNLD 2017¹⁷



¹⁶ A figura 1 apresenta as etapas do PNLD 2017. Como muitas etapas são novas e nem sempre acontecem no mesmo período, julgamos importante apresentar as informações mais recentes sobre o programa.

¹⁷ As informações disponíveis na figura se referem ao PNLD 2017. Os dados estão disponíveis em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>, <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/89563191/dou-secao-3-13-04-2015-pg-54>, <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/96723406/dou-secao-1-29-07-2015-pg-19>. Acesso em 2 nov. 2015.

1.2 As relações do edital

O estudo do edital requer um olhar mais amplo ao contexto em que ele se encontra. Os editais são publicados pelo MEC por intermédio da SEB e do FNDE e se dirigem a autores e editores que desejam inscrever suas coleções no programa. Isto é, o edital é o intermediário entre os autores e editoras e o MEC. Segundo Cassiano (2007), o estabelecimento do PNLD tornou o governo o maior comprador de livros do país. Em 2015, houve a aquisição de mais de 137 milhões de livros didáticos, de acordo com a figura 2.

Figura 2 PNLD 2015 e PNLD CAMPO 2015 Distribuição de livros por região



Fonte: FNDE (2015). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>. Acesso em 22 de jul. de 2015.

Conforme a pesquisa “Produção de vendas do mercado editorial brasileiro”, encomendada pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) sobre o ano de 2014, a indústria editorial continua dependente do Estado desde 2004¹⁸. A pesquisa apresenta os dados de venda dos chamados “livros de mercado”, vendidos para o setor privado, e os “livros de governo”, adquiridos pelo Estado, dividindo também em categorias, como livros didáticos, livros religiosos, *e-books*,

¹⁸ Os artigos *Editoras brasileiras crescem no total, mas varejo de livros fica estagnado* (Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/livros/editoras-brasileiras-crescem-no-total-mas-varejo-de-livros-fica-estagnado-13340635#ixzz3gphw62QB>) e *Mercado editorial brasileiro caminha para recessão* (Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,mercado-editorial-brasileiro-caminha-para-a-recessao,1699745> Acessos em 22 jul. 2015) discutem a queda no mercado editorial brasileiro e a porcentagem de vendas de livro didático para o governo.

etc., e mostra que houve queda no setor. Apesar disso, as vendas de livros didáticos são as que menos sofreram redução e um dos motivos é a compra de grande parte dos livros produzidos pelo governo.

Como o PNLD funciona em ciclos trienais, a aprovação no programa garante a venda de coleções, se escolhidas pelas escolas, por três anos (reposições no caso de componentes reutilizáveis e novas aquisições no caso de componentes consumíveis, como língua estrangeira moderna). O que significa que para os autores e as editoras que os representam, especialmente em uma fase crítica do mercado editorial, é essencial compreender e cumprir os critérios apresentados no edital e ser aprovados no programa para garantir a venda de suas coleções por um período de tempo. Nesse sentido, o governo se torna um comprador desejado pelas editoras.

Segundo Cassiano (2007), o crescimento das editoras que controlam o mercado atual de livros didáticos, inicialmente formadas por empresas familiares que se tornaram parte de multinacionais, se deu por medidas do governo, desde acordos com organismos internacionais que financiaram a produção de didáticos na época da ditadura até a consolidação do PNLD na década de 90, as quais garantiram maiores vendas de material didático. No entanto, o relacionamento das editoras com o governo também trouxe prejuízos a diversos funcionários do setor no ano de 2015. A dívida do governo com as editoras por causa da compra de material didático do PNLD 2015 causou grande número de demissões, prejudicando toda a cadeia editorial, das gráficas aos autores.¹⁹

Apesar de Cassiano (2007), Braga (2014) e Scaff (2000) discutirem a relação vantajosa das políticas públicas com as editoras até então, percebemos que não problematizam o funcionamento do programa que, por um lado, privilegia as editoras privadas garantindo a venda de suas coleções por três anos, mas por outro exige a entrega de quatro volumes²⁰ em quatro meses,

¹⁹ Artigos sobre a dívida do MEC com as editorias disponíveis em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2015/11/divida-do-governo-com-editoras-pode-atrasar-entrega-de-didaticos-4906116.html>, <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5806-mec-atrasa-pagamento-a-editoras-de-livros-didaticos>, <http://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/concursos-e-emprego/noticia/2015/12/funcionarios-e-demitidos-de-grafica-em-itaquaquetuba-protestam.html>, <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1706922-governo-federal-atrasa-pagamento-de-livros-didaticos-a-editoras.shtml>. Acesso em 15 dez. 2015.

²⁰ As coleções de ensino fundamental anos finais são compostas de quatro volumes, enquanto a de anos iniciais são compostas de cinco volumes e as de ensino médio compostas de três volumes.

prazo restrito para elaboração de um material didático que siga todos os critérios de um edital, considerando possíveis mudanças que possam ocorrer entre um edital e outro, e que tenha boa qualidade e tempo de reflexão, o que imaginamos ser essencial quando se pensa na elaboração de um livro.

Também notamos que as pesquisas²¹ sobre o programa do livro didático geralmente não tratam do convênio do governo com as universidades públicas que desejam participar do processo de avaliação. As diferentes instituições de ensino superior atuam tanto no processo de avaliação das obras didáticas, quanto na elaboração de documentos norteadores para a educação básica, os quais são/foram usados na elaboração de critérios que prescrevem o livro didático que deve ser usado nas escolas públicas do país. As concepções de ensino e aprendizagem²² não partem do MEC, mas são divulgadas e, muitas vezes, instituídas e legitimadas pelo ministério como adequadas ao ensino básico brasileiro de acordo com a perspectiva de ensino adotada pela universidade conveniada ou pelos pesquisadores envolvidos, excluindo outras perspectivas também presentes no país.

As relações do edital com as editoras, as universidades e os documentos oficiais são complexas porque não são unidirecionais: as editoras, as universidades e os documentos oficiais estabelecem vínculos entre si em diferentes momentos e de formas diversas, compondo vários pares. Todas as

²¹ Nos referimos às pesquisas sobre PNLD consultadas durante nossa pesquisa: BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático. In ROJO, R. e BATISTA, A. A. G. (Orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.; BRAGA, M. D. W. *O discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle*. São Paulo: USP, 2014.; CAMPOS, M. T. R. A. *Editais de compra de livro didático de língua portuguesa para o Ensino Médio: uma arena discursiva de muitas vozes*. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC, 2014.; CASSIANO, C. C. de F. *O Mercado do Livro Didático no Brasil: da Criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à Entrada do Capital Espanhol (1985-2007)*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: PUC, 2007.; FERNANDEZ, C. M. *O que dizem os editais do PNLD sobre o manual do professor de coleções didáticas de línguas estrangeiras*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 35, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/18341>. Acesso em 20 mar. 2017.; NICOLAIDES, C., TILIO, R. "Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB" in NICOLAIDES, C., SILVA, K. A., TILIO, R., ROCHA, C. H. (orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013 p. 285-317.; REIS, E. I. *Carpe Diem: o PNLD e o papel do professor de Inglês na sala de aula*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2016.; SANTOS JORGE, M. L.; TENUTA, A. M. "O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático." In. LIMA, D. C. de. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [2011].

²² Como exemplo, podemos citar a presença de concepções distintas presentes no PCN de língua estrangeira moderna de 1998 que defende, ao mesmo tempo, uma abordagem sociointeracional de aprendizagem e uma visão instrumental de ensino de língua estrangeira. Essa discussão será retomada na seção 1.5.

relações mencionadas buscam abarcar a realidade da educação básica²³, no sentido de elaborar teoricamente concepções de ensino e aprendizagem que se adequem à realidade brasileira; adotar leis e diretrizes que promovam melhoras na educação; e elaborar livros didáticos que possam ser utilizados pelos professores e alunos da rede pública. Ao mesmo tempo, essas relações podem estar distantes da prática da sala de aula, no sentido de não conseguirem abarcar todas as realidades, de forma que as concepções de aprendizagem não funcionem, necessariamente, sempre, as diretrizes não se apliquem totalmente e os livros sejam irrelevantes e desinteressantes para alguns professores e alunos. O quadro de relações pode ser visto na figura 3.

Figura 3 As Relações do edital



Procurar abarcar todas as relações apresentadas aqui não tange ao objetivo da pesquisa que busca identificar as mudanças nas concepções de LD, língua, papel da língua estrangeira e do professor, mas tais relações não podem ser desconsideradas. Dessa forma, o recorte do estudo pretende englobar as relações dos editais de PNLD Inglês com as concepções de ensino e aprendizagem vigentes e os documentos oficiais publicados pelo MEC.

²³ O uso da expressão “realidade da educação básica” se refere ao termo utilizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais que, embora não o definam, parecem fazê-lo ao opor “teoria e prática, ideal e realidade” (BRASIL, 2013:55), ou seja, entendemos que para o documento “realidade” não é o que se diz sobre a educação básica, mas sim como as coisas de fato o são. Assim, apesar de o documento descrever algumas informações sobre a realidade da educação básica – porcentagem de crianças que tem acesso à escola, aumento da violência, desinteresse pela estrutura escolar, entre outras – ele parece sempre apontar para fora do documento, para a necessidade de se conhecer e se trabalhar com a vivência.

1.3 Reflexões sobre o LD do PNLD

Como mencionado anteriormente, o PNLD, assim como outros programas desenvolvidos pelo governo desde 1929, tem como objetivo auxiliar o professor em suas aulas por meio do fornecimento de um dos materiais escolares mais conhecidos: o livro didático. Nessa seção, buscaremos fazer algumas reflexões sobre esse instrumento de sala de aula, pensando em sua definição, função em sala de aula no passado e no presente e seu contexto de produção, sempre relacionando as informações ao PNLD.

Apesar da longa existência, o estudo dos didáticos é consideravelmente recente. Sendo rejeitado e ignorado por muito tempo por ser considerado inferior (BITTENCOURT, 2004), o livro didático passa a receber atenção quando se percebe o crescimento e o peso considerável do setor escolar na economia editorial (CHOPPIN, 2004). Para o historiador de LD, Alain Choppin (2004:552), uma das dificuldades nas pesquisas de didáticos é definir o objeto, que, segundo o autor, se situa no cruzamento de três gêneros relacionados ao processo educativo:

de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas — entre os anos 1760 e 1830, na Europa —, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais.

Para Choppin, essa origem heterogênea faz com que seja difícil classificar os livros com função totalmente didática. Já para Lajolo (1996:4), a definição de didático não parece depender tanto de sua origem, mas de seu propósito. Para ela,

didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino,

marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina e como se ensina* o que se ensina.

Nesse ponto de vista, o que diferencia o LD de outros livros não didáticos é seu uso sistemático em situação específica de escola, na qual há um aprendizado coletivo, orientado por um professor (LAJOLO, 1996:5). Por esse motivo, outra diferença do LD é que ele apresenta uma ambiguidade no que se refere ao seu público (LAJOLO, 1996) (BITTENCOURT, 2004): ele é direcionado a dois leitores: o professor e o aluno. Diferentemente de Lajolo que parece entender que professor e aluno são igualmente público do LD, Bittencourt (2004) defende que o professor é a figura central.

1.3.1. As funções do LD

Nas primeiras décadas do século XIX, o LD (ou livro do mestre, como era chamado) era usado para suprir as deficiências na formação dos docentes (BITTENCOURT, 1993) (BITTENCOURT, 2004), de forma que o professor aprendia o conteúdo através do livro e o transmitia utilizando ditados em sala. Arriscamos dizer que, de forma semelhante hoje, muitos dos livros didáticos de Inglês publicados ainda têm essa função formadora, principalmente considerando que vários professores de Inglês não tiveram a oportunidade de estudar a língua de forma mais aprofundada. De acordo com a pesquisa *O Ensino de Inglês na Escola Pública*, elaborada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o *British Council*, apenas 39% dos professores de Inglês da rede pública tem formação específica em língua inglesa, enquanto 20% são formados em outros cursos que não letras ou pedagogia.²⁴ Dessa forma, é compreensível que alguns professores enxerguem no LD um manual de como ensinar a língua, já que não possuem o conhecimento e formação necessários.

Além dessa função apresentada, Choppin identifica outras quatro funções para o LD que podem variar segundo o ambiente sociocultural, o nível de ensino, o método e a forma de utilização: 1. Função referencial, curricular ou programática: o LD é considerado o suporte privilegiado dos conteúdos

²⁴ Pesquisa disponível em:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf
Acesso em 11 jan. 2017.

educativos que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações. 2. Função instrumental: o LD propõe métodos de aprendizagem e exercícios com o intuito de favorecer a aprendizagem. 3. Função ideológica e cultural: surgiu a partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais, e usou o LD como veículo da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, assumindo um papel político importante. 4. Função documental: através da qual se acredita que o conjunto de documentos, textos e imagens do livro didático pode desenvolver, sem que sua leitura seja dirigida, o espírito crítico do aluno.

É possível encontrar essas funções no discurso²⁵ sobre o LD do PNLD também. Para alguns estudiosos, o LD do PNLD cumpre uma função referencial e instrumental:

O LD é importante, pois, muitas vezes, define o conteúdo do ano letivo, o planejamento das aulas, as propostas de avaliação e os métodos e técnicas de ensino a serem utilizados pelo professor. Assim sendo, a definição de padrões de qualidade para o LD de língua estrangeira e a aplicação de critérios condizentes com esses padrões na seleção dos livros a serem distribuídos pelo MEC, contribui para a garantia da qualidade do que efetivamente acontece na sala de aula. (SANTOS JORGE & TENUTA, 2014 [2011]:124)

De acordo com as autoras, o LD funcionaria como uma espécie de garantia da qualidade do que acontece na aula, já que ele propõe tanto o conteúdo que deve ser aprendido durante o ano, quanto os métodos que o professor deve usar. Elas também parecem considerar que o LD seria seguido à risca pelo professor e que, dessa forma, a aula funcionaria perfeitamente.

No que diz respeito à função ideológica e cultural, podemos dizer que o PNLD tem como objetivo a formação da cidadania, como descreve o edital:

as coleções devem contribuir efetivamente para a construção da cidadania. Nessa perspectiva, as obras didáticas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

²⁵ Discurso compreendido como efeito de sentido que se constrói no processo de interação. Nesse sentido, entendemos que o discurso sobre o LD do PNLD se refere aos efeitos de sentido dos dizeres que têm como objeto o LD de PNLD.

2. abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
3. promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
4. promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
7. promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2011:53-54).

De acordo com Choppin, os materiais didáticos foram e ainda são utilizados “como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica” (2004:560). Por isso, “em grande parte dos países, eles são objeto de uma regulamentação que difere sensivelmente daquela a que são submetidas as demais produções impressas; regulamentação que é geralmente mais estrita” (2004:560), como a avaliação dos livros do PNLD.

Embora muito seja dito sobre o controle ideológico dos livros com função política ou nacionalista, Choppin também aponta para ações que, assim como o PNLD, buscam “extirpar dos livros didáticos, de diversos países, os estereótipos ou as asserções passíveis de suscitar ou de alimentar o desentendimento entre os povos ou de colocar a paz em perigo” (2004:555). De forma semelhante, o programa busca claramente incluir as minorias no LD, representá-las em espaços de poder, trabalhar com a tolerância e o preconceito, pois parece acreditar que “o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações” (CHOPPIN, 2004:557).

Assim, o edital estabelece esses critérios com o intuito de promover a formação da cidadania. Mas o que seria a formação da cidadania? Mattos (2011), em sua tese de doutorado, discute o conceito de cidadania, retomando, primeiramente, a noção de direito de Rousseau, que acredita que o direito individual envolve respeitar igualmente o direito do semelhante de forma que os interesses individuais não possam ser separados da noção de bem comum. Esse pensamento gera a noção de direitos e deveres universais do cidadão, origem também da concepção de cidadania brasileira que, segundo a pesquisadora, se restringe à relação entre direitos e deveres do cidadão, isto é, “à medida em que um cidadão conquista mais direitos, ele também adquire mais deveres e maior responsabilidade” (MATTOS, 2011:197). Em contraposição à essa noção tradicional, Mattos usa autores como Brydon e Ruschensky para falar de uma concepção de cidadania participativa, na qual o cidadão é aquele que pode fazer escolhas, tem direito de participar de decisões que o afetam diretamente e tem acesso aos espaços nos quais ele pode efetivamente participar. Nesse sentido, para ela,

não basta ‘ser cidadão’, segundo uma concepção tradicional de cidadania que define direitos e deveres em relação às leis de um determinado país. É preciso, acima de tudo, possuir os meios para participar efetivamente e produtivamente na sociedade (MATTOS, 2011:201).

Nesse sentido, a autora está de acordo com as Orientações Curriculares do Ensino Médio de Língua Estrangeira:

De acordo com a visão tradicional, falar em cidadania significa falar em pátria, civismo, deveres cívicos, como nas antigas aulas de Educação Cívica. Estas, frequentemente, pretendiam disseminar um sentimento de patriotismo e de nacionalismo. Mas se por um lado houve o estímulo a esse sentimento e, de certa maneira, cumprimento da finalidade dessa disciplina, por outro houve uma ação pedagógico-ideológica que se confundiu com o que veio a ser denominado “inculcação” ou “doutrinação”. Nas propostas atuais, essa visão da cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2006:91)

Essa concepção de cidadania participativa se reflete também no edital, ao relacionar a necessidade de o LD trabalhar com múltiplas habilidades cognitivas, criticidade e tomada de posicionamento com a extensão e consequência desse trabalho que se daria fora do LD e da sala de aula: na sociedade. Assim, segundo o edital:

Para formar cidadãos participativos, conscientes, críticos e criativos, em uma sociedade cada vez mais complexa, é preciso levar os alunos a desenvolverem múltiplas habilidades cognitivas. (BRASIL, 2011:52)

É preciso que o livro didático contribua com o trabalho do professor no sentido de propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, e, além disso, buscar a formação dos alunos como cidadãos, de modo que possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro. (BRASIL, 2011:53)

Ainda conforme as OCEM/LE, o conceito de cidadania está relacionado à consciência de si como sujeito na sociedade e consciência de suas possibilidades e limitações e de como mudá-las se possível. Nesse sentido, o edital dispõe sobre a aprendizagem de LE como forma de compreender o mundo e a si mesmo:

Aprender uma língua estrangeira tem como um de seus princípios proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo. A aproximação do aluno a essas formas de dizer o mundo e de significar experiências vividas por outros povos deve estar pautada no esforço de romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. (BRASIL, 2011:72)

Compreendemos, portanto, que o LD do PNLD tem função ideológica não só no sentido de representação de minorias e desconstrução de estereótipos, mas principalmente com o objetivo de formação da cidadania que, a partir de documentos oficiais e do próprio edital, está relacionada à participação ativa dos alunos na sociedade de forma crítica.

Com relação à função documental, o edital parece sugerir que o LD teria o papel de dar acesso aos conteúdos sem mediação de um professor, quando afirma que:

Espera-se, sobretudo, que o livro didático viabilize o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação. (BRASIL, 2011: 54)

Isso porque o acesso a conceitos, saberes, valores, etc. é descrito no edital para todos, professores, alunos e suas famílias, de forma que não há um intermediário entre o livro e o leitor/usuário.

No caso da função formadora, diz-se que o livro do professor, “por exigência do edital, deve ter caráter formativo” (SANTOS JORGE & TENUTA, 2014 [2011]:129), “o PNLD acaba assumindo um caráter de curso de formação continuada de professores” (NICOLAIDES & TILIO, 2013:295), ou espera-se que o livro didático “contribua para o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação” (BRASIL, 2014:40). Isto é, o LD é feito para ser didático tanto para o aluno, quanto para o professor.

Essa função se assemelha à função ideológica, quando o foco é dado na formação da cidadania, porque tem o intuito de permitir maior participação, nesse caso, do professor na prática pedagógica e maior consciência de si e de suas limitações em sala de aula. Ao mesmo tempo, se distingue da formação da cidadania, pois seu objetivo é preencher lacunas na formação do professor, a qual pode não ter preparado o profissional para trabalhar com o LD proposto pelo MEC.

Embora haja um discurso sobre a importância da autonomia do professor e do uso do LD como mais um instrumento em sala, que deve ser usado e modificado de acordo com o contexto dos alunos (LAJOLO, 1996) (TOMLINSON, 2003), percebemos uma longa tradição de dependência do LD para conhecimentos básicos que os professores deveriam ter. Essa dependência não é gratuita, pois assim como os professores do século XIX, as condições de trabalho dos professores nos dias de hoje não incentivam uma mudança de situação, já que os salários são baixos, a carga horária de trabalho é alta e nem sempre permite o estudo ou aprofundamento. A necessidade de adquirir um trabalho rápido faz com que professores busquem faculdades que

oferecem graduação e licenciatura em disciplinas escolares em apenas um ou dois anos – o que torna praticamente impossível ter uma formação sólida – ou assumam disciplinas nas quais não têm formação. Essas condições e a própria função passada do LD se refletem na forma como se lida com ele até hoje, muitas vezes como um objeto de autoridade e verdade absoluta (SOUZA D., 1996)²⁶, como polícia (REIS, 2016)²⁷. Dentro desse contexto, questionamos como efetivamente incentivar a autonomia do professor em sala de aula com relação ao LD?²⁸

1.3.2. *A autoria e o LD*

Ao pensar nas funções que o LD pode assumir, somos levados a refletir sobre aqueles que os escrevem com um ou mais objetivos dos que foram mencionados: os autores. Para Bittencourt (2004:479),

o autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado.

A pesquisadora enfatiza duas relações de dependência que o autor estabelece: a primeira com os programas oficiais, ou seja, diferentemente de outros autores, o autor de livros didáticos não pode publicar nada que vá de encontro ao que é proposto pelo governo, e a segunda com o mercado, isto é, sua produção precisa ser bem recebida pelo público-alvo para gerar lucro.

²⁶ Para a autora, “o caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor (legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático) deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la” (SOUZA D., 1996: 56).

²⁷ A pesquisadora usa o conceito de polícia de Rancière, segundo o qual a “polícia é assim, antes de mais nada, uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído” (RANCIÈRE, 1996:42), para descrever a função policialesca do LD em sala de aula, ditando os papéis e as regras em sala de aula.

²⁸ Essa discussão será retomada no capítulo 3.

Por esses motivos, Bittencourt explica que existe preconceito em relação aos intelectuais que se submetem ao papel de autoria de didáticos. Em seu estudo sobre o perfil dos autores de livros didáticos durante o período de 1810-1910, a autora explicita que, além dos motivos mencionados, a escrita de materiais didáticos era e ainda é considerada inferior aos demais tipos de produção no currículo acadêmico e é criticada por estar relacionada às vantagens financeiras que o autor pode ter por estar ligado ao governo e ao mercado. Julgamos que esse estudo histórico feito pela autora pode ser relevante para nós no sentido de compreender historicamente o papel desses profissionais no passado, a origem de tais preconceitos e, como consequência, refletir sobre o papel do autor de didáticos de PNLD atualmente.

Bittencourt divide os autores de livros didáticos no período de 1810-1910 em duas gerações. A primeira geração de autores de LD no Brasil, que começa a se formar com a chegada da família real no Brasil, é formada por intelectuais e políticos ligados à elite brasileira. Dessa forma, os primeiros livros didáticos não tinham apenas ligações com o poder institucional, mas eram feitos, muitas vezes, por membros desse poder, e tinham como objetivo formar as elites. Segundo a pesquisadora, a concepção de LD e seus objetivos eram determinados pelo poder político, ou seja, não havia participação ou influência de profissionais da área, e a leitura das obras desses autores demonstra que a maior preocupação deles era a formação moral dos leitores dos livros. Por isso, obras clássicas, como os *Lusíadas*, sofreram adaptações para evitar que os alunos tivessem contato com cenas amorosas, por exemplo.

A segunda geração de autores que começa a se formar por volta de 1880 é bastante heterogênea e composta por profissionais com experiência pedagógica. O público para o qual esses profissionais escrevem não é mais limitado aos filhos de grandes proprietários rurais e comerciantes, e passa a incluir classes menos favorecidas e pessoas do sexo feminino. Muitos dos livros didáticos publicados nessa época são baseados em aulas preparadas e testadas por professores e se tornam os preferidos dos professores adotantes. Os editores, então, passam a dar preferência aos profissionais de sala de aula e ter certa desconfiança em relação aos autores intelectuais (BITTENCOURT, 2004).

É possível perceber que em ambas as gerações de autores, o papel autoral era muito claro, diferente da situação atual. Segundo Bittencourt (2004:477),

a identificação da autoria dos livros didáticos tornou-se mais complexa na medida em que o ato de escrever o texto e o de transformá-lo em livro passaram por intensas transformações, as quais geraram polêmicas que se intensificaram nos últimos anos. Uma rápida leitura da ficha técnica, por exemplo, apresentada na contracapa das obras didáticas produzidas a partir da década de 1990, comprova que o papel do autor de uma obra didática tem se modificado em decorrência das inovações tecnológicas impostas pela fabricação do livro. Copidesque, revisor de texto, pesquisador iconográfico, entre outros, constituem uma equipe cada vez mais numerosa de pessoas responsáveis pelo livro, e o autor do texto, embora permaneça encabeçando esse conjunto de profissionais, nem sempre é a figura principal.

O LD não só passou a ser um produto coletivo por ser elaborado por pessoas diferentes com funções diferentes, mas também porque, muitas vezes, para ganhar tempo na produção e padronizar o LD “dilui-se a figura do autor por intermédio da compra de textos de vários escritores, textos que se integram em um processo de adaptações nas mãos de técnicos especializados” (BITTENCOURT, 2004:477). Sendo assim, não é mais possível identificar quem efetivamente é o autor texto, seja porque as obras são compostas por diversos autores ou são as chamadas obras coletivas, escritas por diversas pessoas e organizadas por um editor responsável.

Embora não seja possível analisar esse fenômeno nas obras disponíveis de mercado sem um estudo criterioso e muita pesquisa, é possível perceber a composição coletiva das obras ao observar as informações sobre os livros de inglês aprovados nos três programas de PNLD até então:

PNLD 2011	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Keep in Mind</i>, Editora Scipione. Autoria: Elizabeth Young Chin, Maria Lucia Zaorob. • <i>Links – English for Teens</i>, Editora Ática. Autoria: Amadeu Onofre da Cunha Coutinho Marques, Denise Machado dos Santos.
PNLD 2014	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Alive!</i>, Editora UDP. Autoria: Vera Menezes, Junia Braga, Claudio Franco.

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>It Fits</i>, SM. Editor responsável: Wilson Chequi. • <i>Vontade de Saber Inglês</i>, Editora FTD. Autoria: Mariana Killner, Rosana Gemima Amancio.
PNLD 2017	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Way to English for Brazilian Learners</i>, Editora Ática. Autoria: Claudio Franco, Kátia Tavares. • <i>Team Up</i>, Macmillan Education. Autoria: Cristina Mott-Fernandez, Denise Santos, Elaine Hodgson, Reinildes Dias. • <i>It Fits</i>, SM. Editor responsável: Ana Luisa Couto. • <i>Alive!</i>, SM. Autoria: Junia Braga, Vera Menezes. • <i>Time to Share</i>, Saraiva Educação. Editor responsável: Vicente Martinez.²⁹:

Uma rápida leitura das obras aprovadas mostra que nenhum dos livros foi escrito por apenas um autor. Além disso, três coleções aprovadas são obras coletivas, organizadas por um editor.

Com base na tabela, notamos, também, uma considerável mudança de perfil dos autores dos livros aprovados em diferentes programas. No primeiro programa, os autores não possuem nenhuma vinculação à academia. A partir do segundo programa, é possível encontrar mestres, doutores e professores universitários ligados à área da educação na maioria das obras aprovadas. Propomos, então, a hipótese que pode vir a ser confirmada com publicações futuras de que talvez o perfil de autores de LD de obras aprovadas pelo PNLD se torne cada vez mais acadêmico e intelectualizado. Considerando o que foi visto sobre o perfil dos autores didáticos no passado, questionamos qual é o perfil do autor de didáticos do PNLD atualmente ou se deveria haver algum perfil como consequência da existência do programa, visto que o edital exige um certo

²⁹ Informações disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>. Acesso em 17 jan. 2017.

conhecimento teórico que não é comum em toda formação. Em *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*, livro publicado pelo MEC, encontramos o seguinte trecho sobre a relação da avaliação com o perfil dos autores:

a avaliação pedagógica dos livros ensejou uma ampla renovação da produção didática brasileira, evidenciada tanto pela participação de novas editoras a cada PNLD, com a inscrição de novos títulos, quanto pelo surgimento de uma nova geração de autores, o que revela, em princípio, a preocupação crescente das editoras com a adequação dos livros didáticos. (BRASIL, 2001: 19)

Por um lado, principalmente em resposta ao preconceito existente com relação aos autores de didáticos, pode-se pensar que essa nova geração de autores composta por profissionais mais intelectualizados tem conhecimento e embasamento para elaborar materiais didáticos que estejam de acordo com as pesquisas recentes sobre aprendizagem de língua estrangeira, conceito de língua, etc. e que o programa estaria incentivando uma aproximação entre a academia e a escola. Por outro lado, pode-se retomar o que foi discutido sobre as primeiras gerações de autores de LD no Brasil para refletir sobre o quanto esses profissionais estão próximos do dia-a-dia da sala de aula e do professor. Ainda que os profissionais e pesquisadores autores atuais sejam muito distintos dos primeiros intelectuais autores de didáticos, é possível questionar o que se espera desse novo perfil mais intelectualizado de autores de livros didáticos.³⁰

Para concluir, observamos que o LD do PNLD é apresentado e representado como peça fundamental na mudança educacional do país. Isso porque ele, primeiramente, é fruto de uma política de incentivo à produção e à qualificação de materiais didáticos no país, que envolve relações com à academia em sua elaboração e avaliação, o que em tese garantiria um LD de melhor qualidade nas escolas. Esse LD não cumpre apenas a função instrumental que deve ter em sala, já que ele é elaborado para garantir também a formação “continuada” do professor e a formação da cidadania do aluno. Essa compreensão de uso e função do material didático parece ser ainda um resquício da visão do LD em seu surgimento, além de ser uma tentativa de solucionar ou lidar com problemas mais sérios, como formação deficiente de professores, más

³⁰ Essa discussão será retomada no capítulo 3.

condições de trabalho, preconceito, intolerância e violência. Enquanto iniciativas que busquem integrar um trabalho com a língua coerente com o que se sabe sobre seu funcionamento e a desconstrução de estereótipos para construção da cidadania sejam bem-vindas, é importante lembrar que o LD continua sendo apenas um dos instrumentos usados em sala, que ele pode ser usado como o professor desejar e, principalmente, que ele não é suficiente na solução dos problemas educacionais do país.

1.4 O livro didático e o Estado: percurso histórico

A história da relação do livro didático com o Estado é marcada pelo estabelecimento de diversas políticas públicas.³¹ De acordo com Souza C. (2006:26), definir política pública não é uma tarefa fácil, mas ela resume o conceito como “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação [...] e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações“. Para Sechi (2013), essa ação governamental parte da identificação de um problema público, que é definido como a diferença entre uma situação real (*status quo*) e uma situação ideal possível que se deseja para a realidade pública, com o intuito de buscar a resolução desse problema.

Nesse sentido, as políticas públicas de materiais didáticos existiram em diversos momentos da história brasileira, buscando solucionar diferentes problemas e justificando sua existência de variadas formas. A primeira política pública relacionada ao livro didático, em uma perspectiva de história recente, foi a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929, durante o governo de Washington Luís, com o intuito de legislar sobre políticas do material didático, incentivando sua produção nacional. Esse período de incentivo no mercado editorial é também o período do pós-guerra marcado pelo grande crescimento populacional e industrial no Brasil (SAVIANI, 2013), como resultado da prosperidade da economia cafeeira.

³¹ Para discussão mais aprofundada sobre política, ver capítulo 2.

Após a crise de 1929 e a quebra da política do café com leite com a eleição de Julio Prestes, o governo de Minas Gerais se une à aliança liberal, representada pelos governos do Rio Grande do Sul e da Paraíba, que já contavam com o apoio de uma parcela ponderável das Forças Armadas, e Getúlio Vargas assume o poder com a tomada do governo de Washington Luís pela Junta Militar na Revolução de 30. Uma das primeiras medidas do governo provisório foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e, no ano seguinte, colocar em vigor a Reforma Francisco Campos, que, entre outras coisas, dispõe sobre a organização do ensino superior, secundário e restabelece o ensino religioso nas escolas. Segundo Saviani (2013:196), “com essas medidas resultou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação (...) por parte do governo central”.

Tanto é assim que, em 30 de dezembro de 1938, é instituído o Decreto-Lei nº 1006 que estabelecia a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) como o órgão que avaliaria as coleções didáticas, produzidas no Brasil ou importadas, que poderiam ser utilizadas nas escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, segundo nomenclatura da época³². A comissão era composta por sete membros escolhidos pelo presidente da república e cabia a ela a tarefa de examinar os livros didáticos nacionais, indicar quais obras estrangeiras mereciam ser traduzidas para o português e promover a organização de exposições nacionais dos livros didáticos aprovados por essa lei. Hallewell³³ (1982 *apud* CASSIANO, 2007:19) acredita que a instituição da comissão, apesar de justificar sua existência como uma forma de evitar impropriedades e incorreções nas obras, tinha como principal objetivo controlar o conteúdo publicado nesses livros. A partir desse decreto, inicia-se o período de controle do conteúdo do livro didático utilizado nas escolas públicas que vai até 1985.

As exigências do decreto-lei apresentam critérios bem abstratos sobre os membros que deveriam compor a comissão e as características das obras, como

³² Os nomes se referem atualmente ao ensino fundamental e médio. Os alunos de ensino médio da época podiam optar pelo curso normal que os prepararia para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental.

³³ Hallewell, L. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

“pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” e “indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor”, além de proibições quanto a valores morais da época, como criticar as religiões e mencionar o divórcio. Apesar dos muitos critérios estabelecidos, não há nada relacionado à metodologia de ensino adequada nesse decreto.

Os critérios relacionados aos valores morais e à crítica às religiões parecem estar ligados à grande influência da Igreja Católica no Estado na época. De acordo com Saviani (2013:265), havia afinidades claras entre o governo e os católicos, como:

o primado pela autoridade; a concepção verticalizada de sociedade em que cabia a uma elite moralizante conduzir o povo dócil; a rejeição da democracia liberal, diagnosticada como enferma; a aliança entre a conservação tradicionalista dos católicos e a modernização conservadora dos governantes; a tutela do povo; o centralismo e intervencionismo das autoridades eclesiásticas e estatais; o anticomunismo exacerbado; a defesa da ordem e da segurança; defesa do corporativismo como antídoto ao bolchevismo.

Embora a Igreja tenha ganhado força na área educacional pelo pacto com o governo durante a era Vargas, Saviani (2013) explica que esse período foi marcado por um equilíbrio de ideias pedagógicas entre a pedagogia tradicional³⁴, representada principalmente pela Igreja, e a pedagogia nova³⁵, cujos principais representantes ligados ao governo foram Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Politicamente, a Escola Nova se destacou por defender a escola pública e a autonomia da função educacional no governo, evitando “que a educação seja submetida a interesses políticos transitórios” (SAVIANI, 2013:246).

No governo de José Linhares, após o fim do Estado Novo, foi publicado o Decreto-Lei nº 8460, complementando o decreto-lei anterior e dando ao professor a possibilidade de escolher a obra didática que se adequa à sua realidade, dentro dos livros aprovados pela CNLD, agora composta por quinze

³⁴ Alguns princípios pedagógicos da pedagogia tradicional são: simplicidade, análise e progressividade; formalismo; memorização; autoridade; emulação; intuição (SAVIANI, 2013).

³⁵ A Escola Nova, na sua primeira aceção desenvolvida por Bovet, Claparède, Ferrière e Dewey, entende a educação como uma atividade complexa que se dá de dentro para fora, transferindo para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola. Alguns de seus princípios fundamentais são: maior liberdade para criança, métodos ativos, respeito da originalidade e individualidade da criança.

membros. Não há grandes alterações nos critérios que determinavam as características do material didático, mas o decreto-lei se justifica, entre outros motivos, por “dar às crianças necessitadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo”, o que, arriscamos dizer, seria um argumento populista ao tentar estabelecer um vínculo emocional com a população, fornecendo o item essencial para educação de seus filhos, ao mesmo tempo em que se estabelece uma relação de caridade entre o governo e as classes menos favorecidas (principalmente pelo uso do verbo “dar” e do adjetivo “necessitadas” muito comuns no discurso filantrópico), como se o programa de fornecimento de livros fosse um ato de bondade e compaixão.

O período que se segue até a próxima política educacional relacionada ao livro didático em 1966 é marcado por grandes acontecimentos na história mundial e brasileira que se refletiram na educação. Segundo Saviani (2013:278), o período do pós-guerra com vitória das potências capitalistas e da União Soviética trouxe uma “perspectiva de colaboração de classes no interior das sociedades nacionais” e o crescimento do Partido Comunista Brasileiro (PCB). No entanto, esse cenário se alterou rapidamente com o decorrer da Guerra Fria, opondo os apoiadores dos Estados Unidos aos apoiadores da União Soviética. No Brasil, o PCB foi fechado em 1947 e os políticos eleitos por essa legenda perderam seus mandatos. Surgiu um clima de caça às bruxas a qualquer um que tivesse ideias próximas ou que se assemelhassem de alguma forma ao comunismo. Para Saviani (2013:281), essa conjuntura internacional explica “as acusações de ‘comunistas’ lançadas contra os defensores da escola pública” no final da década de 1950 quando voltam os conflitos da escola pública *versus* escola particular entre renovadores e católicos.

Ainda assim, o escolanovismo, defensor da escola pública, ganhou força nesse período compondo a maioria da Comissão para elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1946. Porém, o parecer do ex-ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema, contra o anteprojeto da LDB faz com que ele seja arquivado e só volte à Câmara em 1957 para ser publicado como lei em 1961, passando por diversas alterações de seu original e deixando “muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação” (SAVIANI, 2013:307).

As dificuldades econômicas no início da década de 60 acompanhadas da renúncia de Jânio Quadros e consequente e conturbada posse do vice-presidente João Goulart, considerado por muitos “comunista”, levaram a tomada do governo pelos militares em 1964. O golpe teve apoio do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), fundado por empresários e articulados com a Escola Superior de Guerra (ESG). Apesar de terem apoiado a candidatura de Jânio Quadros, fizeram papel de oposição a seu vice, contando com “financiamento de grandes empresas nacionais e multinacionais” (SAVIANI, 2013: 342) e estruturando suas atividades também no campo da educação. O instituto defendia uma política educacional que objetivasse “formar a mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país” (SAVIANI, 2013: 343).

O período da ditadura militar estabeleceu um regime autoritário, nacionalista e politicamente alinhado aos Estados Unidos. Em 1966, o Ministério da Educação (MEC) em convênio com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) cria a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), cujo objetivo era coordenar a produção, edição e distribuição do material didático. A partir desse acordo foi possível distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos.

Esse convênio entre o MEC e a Usaid se deu como uma série de acordos que visavam assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Eles se inseriam “num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico”³⁶. “A mística do capital humano passa a se constituir no passaporte da ascensão social possível, já que está ao alcance de todos a oportunidade de educar-se e daí aumentar o seu poder de barganhar maiores salários” (ARAPIRACA, 1979:152). A partir dessa teoria, todos são considerados iguais perante a lei, independente das contradições sociais, e ganham os mais aptos e esforçados.

³⁶ Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm. Acesso em 18 jan. 2017.

Com relação à parte pedagógica dos acordos, Saviani (2013:346) explica que:

a perspectiva que orientava a execução do Programa pode ser definida como tecnicista, evidenciada na ênfase nos métodos e técnicas de ensino, na projeção de filmes didáticos confeccionados nos Estados Unidos e na valorização dos recursos audiovisuais que os bolsistas deveriam aprender não apenas a utilizar, mas também a produzir.

Essa “ajuda externa” tinha o intuito de prover as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro com base nas necessidades e valores do desenvolvimento capitalista internacional. De acordo com Arapiraca (1979:151),

já era evidente que os EUA estavam à procura de novos parceiros. Já se notava que os EUA procuravam conquistar um Estado-Nação (...). Não mais agia diretamente através a diplomacia de força propriamente, mas pela persuasão e pelo envolvimento dos países periféricos a sua filosofia econômica, através do processo dissimulado de endividamento com o financiamento da ajuda.

Dessa forma, o sistema de ensino primário e médio brasileiro sofreu uma transformação radical: “unificou-se o ensino primário com o ginásio e profissionalizou-se o colégio. Modificou-se estruturalmente a lei básica de normalização de ensino” (ARAPIRACA, 1979:153).

Em 1971, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), desenvolvido pelo INL, se torna responsável pelas funções administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros antes atribuídos à Colted. Com o fim do acordo entre o MEC e a Usaid, faz-se necessária a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático. O Decreto nº 77.107, em 1976, determinava a substituição do INL pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), tornando-se responsável pela execução do programa do livro didático. Nesse ano, os recursos fornecidos pelo FNDE para o programa não foram suficientes para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública e a maioria das escolas municipais é excluída do programa. Seis anos depois, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef, assume as funções da Fename.

Com o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização, é instituído o PNLD através do decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Dentre os itens do decreto, se estabelece que a escolha dos livros didáticos será

feita pelos professores e que os livros deverão ser reutilizáveis. O programa se amplia, justificado pela busca da universalização e melhoria do ensino do 1º grau. Cassiano (2007) chama atenção para o fato de que o decreto, em nenhum momento, menciona a substituição do Plidef pelo PNLD, como se a instauração do programa fosse uma medida inédita na história do país. Segundo ela,

a produção de um novo programa para o livro didático e o consequente apagamento do já existente condizem com uma estratégia política em que o objetivo é o de agregar valor positivo a determinado governo, que não quer ter sua imagem política associada ao governo anterior, que nesse caso, era uma ditadura. Por isso, tal governo democrático se autodenominou *Nova República* (CASSIANO, 2007:21).

É nesse período de redemocratização do Brasil que começam a ganhar força as ideias neoliberais³⁷ no cenário político-econômico mundial, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). A consequência desse sistema nas ideias pedagógicas, de acordo com Saviani (2013:428), é que “passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum”, o que, com efeito, leva a uma defesa da iniciativa privada regida pelas leis de mercado.

No campo educacional, passam a circular diferentes concepções pedagógicas que influenciaram as políticas educacionais, como o neoescolanovismo³⁸, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o neoconstrutivismo e as pedagogias das competências³⁹, que influenciaram a formulação dos PCNs, e o neotecnicismo⁴⁰, presente na nova LDB de 1996 (SAVIANI, 2013).

³⁷ Segundo Block et al (2012), o neoliberalismo é definido como uma ideologia que privilegia a lógica do mercado, a competição e o individualismo com uma forte subtração de preocupações críticas, sociais e coletivas.

³⁸ No escolanovismo, o conceito de “aprender a aprender” surgiu num período de economia em expansão e está relacionado à capacidade de buscar conhecimento por si mesmo, adaptar-se a uma sociedade e cumprir um papel no corpo social. Já no neoescolanovismo, o “aprender a aprender” se refere à necessidade constante de se atualizar para ampliar a esfera de empregabilidade.

³⁹ O construtivismo é o entendimento de que a fonte do conhecimento está na ação e que a inteligência não reproduz conteúdo, mas constrói conhecimentos. O termo neoconstrutivismo se refere à uma visão pós-moderna de incredulidade nos relatos científicos sobre o desenvolvimento da inteligência.

⁴⁰ No neotecnicismo, há uma redefinição do papel do Estado e da escola. Diferente do tecnicismo que preconizava um controle rígido do processo, o controle no neotecnicismo se desloca para os resultados. É pela avaliação desses resultados que se busca garantir a qualidade e produtividade. Dessa forma, na LDB de 96, se tornou responsabilidade da União avaliar o ensino em todos os níveis e distribuir verbas de acordo com os resultados dessa avaliação.

No *Plano Decenal de Educação para Todos*, lançado em 1993 pelo MEC em convênio com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial e baseado na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* realizada na Tailândia em 1990, menciona-se a necessidade de melhoria dos materiais didáticos e a capacitação do professor para escolha e seleção desses materiais⁴¹. Dessa forma, em 1994, as obras didáticas mais utilizadas e escolhidas pelos professores passaram por avaliação de profissionais escolhidos pelo MEC que pontuaram erros conceituais, metodológicos e editoriais. (KANASHIRO, 2008).

Estabelece-se, então, a “Definição de Critérios para Avaliação do Livro Didático” (1994), uma publicação do MEC e da FAE em parceria com a UNESCO que definia os fundamentos que garantiriam a “qualidade pedagógica” do livro didático de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. O documento, que tem como consultores professores da rede, mestres e doutores de universidades públicas do país, defende as contribuições da psicolinguística para a formulação de políticas do livro didático. Essa ciência investiga os processos psicológicos envolvidos na comunicação humana. O documento apresenta os conceitos de função social do texto, registro, gêneros discursivos e letramento, além de propor um roteiro para avaliação dos livros didáticos⁴².

O ano de 1996 marca a nova reforma educacional através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁴³, que traz diversas mudanças, como progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio e a oferta de

⁴¹ O artigo de SCAFF (2000), *O Guia de livros didáticos e sua (in)utilização no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul*, discute a relação entre políticas públicas e organismos internacionais na escolha de uma política sobre o material didático. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/Scaff.html>. Acesso em 16 jul. 2015.

⁴² - Para quem se destina o texto?

- Qual a função social?
- Possibilita a internalização e o domínio de uma dada linguagem?
- Possibilita a construção, a ampliação e o aprofundamento de universos de conhecimento?
- Ensina a aprender a aprender?
- Possibilita aprender a resolver problemas numa sociedade em mudanças?
- Desenvolve as capacidades do indivíduo como um todo: lúdicas, heurísticas, estéticas, éticas e afetivas?
- Existe adequação social?
- O registro é adequado?
- Há um equilíbrio balanceado entre a informação de que o aluno já dispõe e a nova?
- O texto leva em conta a competência maior de compreensão do aluno?
- O texto é contextualizado?
- Permite ao aluno desenvolver a capacidade de distanciamento e de auto-referencialidade?
- O texto ajuda a diminuir a distorção na distribuição do conhecimento?” (FAE, 1994)

⁴³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação será aprofundada na seção seguinte.

educação infantil. Foi também nesse ano que houve o retorno da avaliação das coleções didáticas adquiridas pelo governo. No ano seguinte, o FAE é extinto e o PNLD passa a ser responsabilidade do FNDE. É a partir dessa data, também, que o programa volta a contemplar progressivamente as disciplinas de Ciências, Geografia e História e a atender alunos dos anos finais do ensino fundamental e não apenas os dos anos iniciais.

Apesar de a obrigatoriedade do Ensino Médio ter sido instaurada em 1996, é apenas em 2003 que esse ciclo passa a fazer parte do programa de livros didáticos, intitulado Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). A Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, prevê o atendimento de distribuição de livros de Português e Matemática de forma progressiva aos alunos de 1º, 2º e 3º anos matriculados em escolas públicas, dando prioridade às regiões norte e nordeste. O ano de 2003 é também o ano da publicação do primeiro edital de convocação para avaliação pedagógica do Ensino Médio, que coloca a cargo da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) o processo de avaliação dos livros didáticos inscritos no programa o qual, segundo Bocchini (2007), passou a contar com participação direta de universidades a partir de 2002.

Nos critérios de avaliação do livro didático de Português, o edital de Ensino Médio orienta o trabalho com a norma-padrão no contexto da variação linguística, abordando fatores socioculturais e políticos que ajudam a determinar padrões linguísticos. Ao falar sobre língua e linguagem, ele aponta que o livro didático deve considerar as relações entre linguagem verbal e não verbal no processo de construção de sentido e sistematizar conhecimentos de língua e linguagem. Ele também recomenda privilegiar “abordagens discursivo-enunciativas da língua, não se atendo, portanto, ao nível da frase” (BRASIL, 2003:24).

É, também, em 2003 que Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência. Como seu partido esteve relacionado aos movimentos dos educadores por muito tempo, acreditava-se que mudanças positivas viriam na política educacional. Apesar das expectativas, o governo Lula manteve basicamente a mesma política no âmbito educacional, como afirma Saviani (2013:451):

As medidas tomadas pelo governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza, ministro da Educação nos dois mandatos presidenciais de FHC.

Ainda assim, o período de governo do PT, 2003-2016, foi de grande crescimento do PNLD, tanto em número de livros adquiridos, quanto em ampliação do programa a partir do fornecimento de livros didáticos de outras disciplinas.

Em 2006, o PNLEM abre o processo de inscrição para as obras de Biologia, e amplia o programa no ano seguinte, fornecendo também livros de História e Química. Em 2008, as obras de Geografia e Física também passam a fazer parte do programa do Ensino Médio.

O ano de 2009 caracterizou-se como um marco de diversas conquistas do programa: a compra de 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos do ensino básico⁴⁴, a criação do PNLD EJA e, através da resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, a participação de coleções de língua estrangeira moderna (Inglês e Espanhol) para alunos do ensino fundamental dos anos finais no PNLD 2011 e, também para ensino médio no PNLD 2012, além das coleções de Filosofia e Sociologia. No ano de 2010, é publicado o Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, que organiza o processo de participação das obras didáticas no programa em ciclos trienais, alternando os níveis de ensino.

Em 2012, passam a fazer parte do edital do PNLD 2014 obras multimídia, compostas por livro impresso e livro digital, cuja inscrição era opcional. O livro digital deveria conter o mesmo conteúdo do material impresso com a adição de objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem. Nesse mesmo ano, é publicado edital para formação de parcerias com o serviço público para disponibilizar material digital gratuito a todos os alunos e professores da rede. No entanto, nos editais do PNLD 2016 e 2017, esses objetos educacionais digitais se limitaram apenas ao uso do professor.

No edital do PNLD 2018 lançado no final de 2015, os objetos educacionais digitais foram retirados do programa. Ao invés da possibilidade de inscrever

⁴⁴ Fonte: FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 23 jul. 2015.

apenas obras impressas ou obras impressas e digitais, todas as coleções inscritas devem, obrigatoriamente, oferecer, além do livro impresso, obras digitais em formato acessível para as escolas que as requisitarem. Outras novidades do edital foram a diminuição do número de páginas dos livros por disciplina, no caso de Inglês o número máximo de páginas passou de 288 para 224 páginas⁴⁵, e a exigência de livros reutilizáveis para as disciplinas de língua estrangeira moderna. Talvez, em virtude da crise econômica do país que ganha destaque em 2014, essas medidas tenham sido tomadas com o intuito de diminuir os gastos do governo com o programa, incluindo o valor das obras digitais no material impresso, gastando menos por unidade de livro e evitando a compra anual de livros por aluno, já que os livros serão reutilizados.

O ano de 2016 marca o fim do conturbado segundo mandato de Dilma Rousseff na presidência na República, que sofreu *impeachment* por ser acusada de crime de responsabilidade. As denúncias de corrupção que envolveram o PT (Partido dos Trabalhadores), partido de Dilma, tornaram seu governo extremamente impopular e impulsionaram as manifestações populares a favor de seu afastamento. Com o *impeachment* de Dilma e a posse do vice, Michel Temer, acentuaram-se as medidas econômicas neoliberais que afetam diretamente a educação, como a alteração da LDB ao que parece reforçando a pedagogia tecnicista e a definição de um teto de gastos por vinte anos que impossibilita, conseqüentemente, possíveis investimentos na educação.

1.5 O ensino de inglês como língua estrangeira e as políticas públicas

Para analisar o conteúdo dos editais de LEM, julgamos necessário resgatar momentos importantes da relação entre o ensino de línguas estrangeiras e o Estado, os quais dividiremos, neste trabalho, em promulgação de leis educacionais⁴⁶ e publicação de referenciais, pois consideramos que

⁴⁵ O pagamento dos livros é feito por número de cadernos. A diminuição do número de páginas por livro torna o valor da unidade mais barato.

⁴⁶ Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais não sejam uma lei da educação, funcionam com caráter mandatário, de acordo com o estabelecido no documento: “Em que pese, entretanto, a autonomia dada aos vários sistemas, a LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a

ambas as ações impactam a realização de políticas para materiais didáticos. Os editais estudados mencionam os itens da legislação brasileira e de normas oficiais que devem ser respeitados na elaboração das coleções, como a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros. Os que nos interessam, no entanto, são apenas os que estão, de alguma forma, ligados ao ensino de línguas estrangeiras, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Já os referenciais são documentos oficiais lançados pelo MEC que pretendem orientar os currículos das escolas brasileiras. Dentre os mais antigos, “se destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e as Orientações Curriculares Nacionais de 2006” (MACIEL, 2013:237) e, atualmente, o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que prescreve não apenas a abordagem teórica do conteúdo de língua estrangeira, mas também os conteúdos que devem ser apresentados por semestre para cada ano do ensino básico. Esse documento, entretanto, não será analisado devido à sua publicação posterior ao último edital.

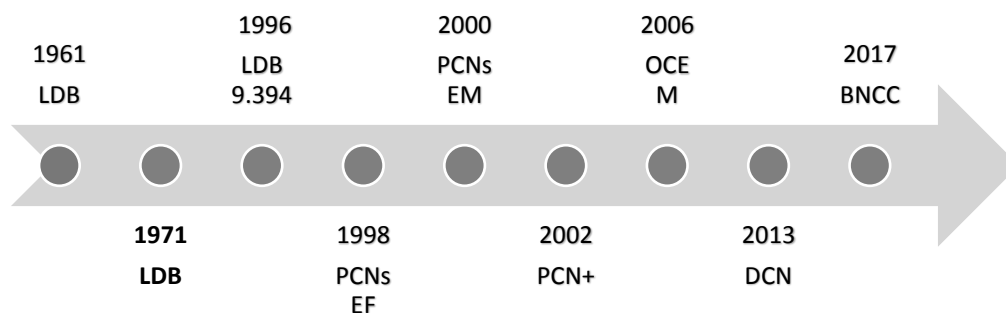
Segundo Rojo⁴⁷, há dois tipos de políticas públicas: os referenciais, já mencionados, e as políticas para materiais didáticos, nosso objeto de estudo. Para a linguista e professora, os referenciais, apesar de valerem nacionalmente, são apenas norteadores do trabalho feito nas escolas, enquanto as políticas de materiais didáticos têm importância por cristalizarem as políticas dos referenciais. Dessa forma, o PNLD, através de seus editais, materializaria a forma de trabalho prescrita nos referenciais e, por isso, a importância de estudá-los para compreender melhor os editais.

Abaixo, apresentamos uma linha do tempo com leis e referenciais importantes na história recente do ensino de língua estrangeira moderna na escola básica.

assegurar formação básica comum. A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas”. (2013:9)

⁴⁷ Em palestra intitulada “O impacto do conceito de gêneros textuais/discursivos nas políticas públicas para o ensino de línguas/linguagens no Brasil”, no VIII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET) na USP, em 9 de setembro de 2015.

Figura 4 Linha do tempo de leis e referenciais relativos à LEM



A primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que define e regulariza o sistema de educação brasileiro fundamentada na Constituição, é instituída em 1961, conforme mencionado anteriormente. A LDB é a maior lei da educação no país, situando-se “imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira” (SAVIANI, 2011:2) e teve em sua primeira formulação influência do conflito entre escolanovistas e católicos, que marcaram a lei tanto com as orientações liberais de autonomia dos estados e de descentralização do ensino, como desejavam os renovadores, quanto com as concessões feitas à iniciativa privada, como queriam os católicos e outros apoiadores da escola particular (SAVIANI, 2013). Com relação ao ensino de idiomas, Paiva (2003) considera a promulgação da LDB um momento paradoxal na história brasileira, pois enquanto a LDB retirava a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira do ensino básico, sendo opção dos estados inclui-la no currículo, a influência da língua inglesa crescia na sociedade brasileira.

Em 1971, durante a ditadura militar, a LDB é promulgada novamente, instituindo as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, e reformando o antigo ensino primário e médio, conforme mencionado na seção anterior. A disciplina de Língua Estrangeira Moderna se mantém fora do currículo obrigatório. Para Paiva (2003), as medidas tomadas nas LDB de 1961 e 1971 com relação ao ensino de língua estrangeira trouxeram consequências sérias, como falta de uma política de ensino de línguas estrangeiras⁴⁸, uma carga

⁴⁸ É importante ressaltar que a autora escreveu o artigo em 2003, antes da criação de políticas importantes para o ensino de LE, como a entrada da disciplina língua estrangeira moderna no PNLD, por exemplo.

horária restrita, o *status* inferior aos das outras disciplinas, além da crença de que não se aprende inglês na escola.

O ensino de língua estrangeira moderna (mais comumente inglês e espanhol) se tornou obrigatório no currículo da educação básica, a partir do atual sexto ano do ensino fundamental, na LDB de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 26º § 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Em 1998, são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o objetivo de, respeitando as diversidades culturais, regionais e políticas do país, estabelecer referências nacionais comuns ao processo educativo do ensino fundamental em todas as regiões brasileiras. O documento defende que a definição desses parâmetros permitiria aos alunos o acesso a conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania. Para atingir tal propósito, propõe-se um trabalho temático que pode ser adaptado de acordo com o contexto de cada região, escola e sala de aula, e que deve conduzir o processo de ensino. Os Temas Transversais, assim chamados por tentarem estabelecer conexões entre conhecimentos teoricamente sistematizados e questões da vida real, são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

De forma semelhante à justificativa dos parâmetros, a adesão das disciplinas de Inglês e/ou Espanhol ao currículo se justifica no referencial como parte da formação cidadã do aluno e como direito de todo cidadão⁴⁹:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998:15).

⁴⁹ A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, produzida em 1996 e utilizada no PCN língua estrangeira para embasar a obrigatoriedade do ensino de LEM na escola básica, no Artigo 13º², afirma que “2: Todos têm direito a serem políglotas e a saberem e usarem a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal ou à sua mobilidade social, sem prejuízo das garantias previstas nesta Declaração para o uso público da língua própria do território”.

Aprender uma língua estrangeira, portanto, na visão do documento, é “ter uma experiência de vida” (BRASIL, 1998:38), pois o contato com outra língua proporcionaria o acesso a outras culturas e outras formas de ver e dizer o mundo. Essa oportunidade proporcionaria, também, o contato com os temas transversais em uso na língua estrangeira e, conseqüentemente, em outras sociedades em que aquela língua é adotada.

As visões teóricas apresentadas pelo documento como base para os parâmetros de LEM se dizem relacionadas a uma abordagem sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. A primeira entende que, ao construir significados em uma interação, o sujeito leva em consideração seu interlocutor, sendo fundamental nessa relação o contexto de produção do discurso e o posicionamento dos interlocutores social e historicamente. Nessa visão, o aluno precisa ter consciência do funcionamento linguístico da sua língua no mundo social para aprender a usá-lo na construção de sentido da língua estrangeira. Isto é, não basta conhecer sobre a língua, é preciso conhecer o seu uso.

Já a segunda compreende que os processos cognitivos são de natureza social, realizando-se por meio da interação entre parceiros em níveis diferentes de aprendizagem: o aluno e o professor, que seria o par mais competente. Essa concepção de aprendizagem é baseada no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky, no qual a ZDP seria a distância entre um nível de aprendizagem e outro. Para que o aluno se desloque entre níveis, é necessário que ele interaja com um parceiro mais experiente, nesse caso, o professor, o qual mediará a relação do aluno com o conhecimento, criando situações em que o aprendiz consiga se desenvolver. Nesse sentido, o documento enfatiza o papel do professor como mediador, além de ser aquele que compartilha seu espaço no discurso de sala de aula, dando voz ao aluno para que ele se constitua sujeito também no processo de aprendizagem.

O documento apresenta o ensino das quatro habilidades, mas justifica a escolha pela ênfase na leitura na aprendizagem de LEM com três argumentos principais: a não necessidade de utilizar a língua estrangeira oralmente em contextos reais e o pequeno número de pessoas que têm essa necessidade no contexto de trabalho; a importância da leitura na escola na constituição do aluno como leitor e na realização de exames formais, como vestibular e admissão a

cursos de pós-graduação; a condição das escolas públicas brasileiras – “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.” (BRASIL, 1998:21) – que poderia inviabilizar o ensino das quatro habilidades. Para Paiva (2003), a ênfase na habilidade de leitura do documento, separando os alunos que têm necessidade de desenvolver habilidades orais dos que não a têm, reforça preconceitos contra as classes populares e sua inadequação na aprendizagem de outro idioma. Para ela, seria necessário que o documento enfatizasse também a importância da oralidade.

Ao analisar o suporte teórico dos parâmetros, Borges (2003) ressalta divergências teóricas no documento que o tornam incoerente. Apesar de os parâmetros se identificarem numa perspectiva sociointeracionista, como mencionado anteriormente, a autora defende que as orientações didáticas caracterizam-se por uma ‘abordagem de ensino para fins específicos’, ou ensino instrumental, pois destacam o trabalho com a habilidade de leitura e estratégias de leitura que envolveriam apenas a interação entre leitor e texto, enfatizando o aspecto cognitivo da aprendizagem.⁵⁰

Por fim, os parâmetros se dedicam também a falar sobre a hegemonia da língua inglesa e seu papel como língua estrangeira no ensino básico, que, se por um lado, pode ser vista como uma ameaça a outras línguas, posto sua dominação e utilização na sociedade globalizada, pode também ser usada para agir no mundo e transformá-lo, no sentido de permitir a “formulação de contra-discursos” (BRASIL, 1998:40), ou seja, a utilização da língua estrangeira se justifica para benefício do falante. Novamente, podemos pensar na incoerência do documento tanto no sentido de enfatizar demasiadamente a língua inglesa já que o documento deveria propor direcionamentos sobre língua estrangeira moderna, quanto quando ele justifica a inserção da disciplina como uma forma de empoderamento⁵¹ do aluno através do uso da língua, mas incentiva apenas

⁵⁰ O tipo de atividades apresentada pelo documento se encontraria ancorado no Construtivismo de Jean Piaget. Para o suíço, a ênfase na aprendizagem é dada à mente e a forma como ela estrutura e organiza as experiências.

⁵¹ O documento não utiliza a expressão “empoderamento”, mas se refere ao acesso à LE como uma transformação de “meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo” (BRASIL, 1998:40) e defende que o professor deve “compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem” (BRASIL, 1998:15). Entendemos, portanto, que o

uma forma de uso: a habilidade leitora. Isso posto, apesar da conquista da presença de LEM, mais especificamente de Inglês, em um documento referencial, percebemos contradições não apenas na maneira de ensinar língua estrangeira, mas, em especial, na forma como ela é valorizada em sua apresentação, mas desvalorizada nas orientações de trabalho em sala de aula.

Em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, divididas por área de conhecimento. As orientações fogem ao padrão dos outros documentos oficiais por nomearem consultores e leitores críticos⁵². Apesar de o presente trabalho se dedicar ao ensino fundamental, é relevante mencionar algumas mudanças nas propostas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira nesse documento. Pode-se chamar atenção para o fato de que o documento não dialoga apenas com questões do Ensino Médio, mas apresenta questões de ensino de língua estrangeira que podem ser trabalhadas também no ensino fundamental:

Nos PCNEM, encontram-se observações sobre o papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras. Mesmo assim, pesquisas de campo sobre o ensino de idiomas nas escolas regulares (de ensino fundamental e médio) apontam ser oportuna a retomada da questão (BRASIL, 2006:88).

As orientações retomam a importância do ensino de língua estrangeira para cidadania e, diferentemente dos parâmetros que enfatizam a abordagem sociointeracional, se concentram nos conceitos de letramentos, multiletramentos, multimodalidades e hipertexto. Para o documento, o conceito de letramento é relevante para sua época, uma sociedade cada vez mais digitalizada e conectada, e é apresentado como um tipo de “alfabetização” de linguagem tecnológica em seu contexto de uso, a qual se materializa em diversas modalidades (ou diversos meios de comunicação, como o visual, escrito, sonoro). Nessa visão, existem outras formas de produção e circulação de conhecimento além das tradicionais e elas requerem habilidades diferentes de leitura, interpretação e comunicação:

O novo conceito de letramento permite a compreensão desses novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem em

documento se refere a empoderamento no sentido de que o aprendiz é levado a se apropriar de seu processo educacional.

⁵² Os leitores críticos mencionados nas Orientações Curriculares são professores e especialistas nas disciplinas tratadas no documento, cuja responsabilidade é revisar o conteúdo elaborado por outros profissionais.

situações como as que descrevemos anteriormente, referidas agora como “letramento visual”, “letramento digital”, etc. Surge assim o conceito de multiletramento (BRASIL, 2006:106).

As orientações também tratam da influência da tecnologia na linguagem. De acordo com o documento, com o advento das novas tecnologias, não apenas o conceito de escrita mudou, mas também o conceito de leitura. A leitura de uma página da *internet*, por exemplo, se dá de maneira complexa e multifacetada, visto que não há um direcionamento para a leitura – o leitor faz seu trajeto – e essa leitura pode se dar de forma multimodal, como ouvir um texto ou assistir a um vídeo. Nessa nova visão de leitura, o hipertexto se torna essencial na construção do trajeto do leitor, sendo definido como a conexão que se estabelece entre páginas, levando o leitor a construir sua leitura de forma seletiva e parcial.

O documento ainda defende a natureza heterogênea da linguagem e a importância de um ensino de línguas que não seja abstrato e desvinculado de seu contexto. Ele afirma que, ao se considerar a língua em situação de uso em diferentes culturas, foi possível perceber que os gêneros escritos variavam de uma cultura para outra e que os objetivos e formas de uso da escrita podem ser diversos. Isto é, passa-se a conceber a escrita como prática sociocultural heterogênea, o que significa que o uso da linguagem pode acontecer de maneiras variadas por grupos diversos, utilizando habilidades diferentes. Esse conceito faz com que a visão defendida anteriormente nos parâmetros curriculares nacionais sobre as quatro habilidades, vistas de forma isolada, seja revista, já que uma prática de uso da linguagem, muitas vezes, utiliza mais de uma habilidade:

No uso da linguagem em “comunidades de prática”, é muito comum que esse uso seja composto por conjuntos complexos de habilidades antes isoladas e chamadas de “leitura”, “escrita”, “fala” e “compreensão oral”. Levando isso em conta, passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas (BRASIL, 2006:106).

O documento não só aponta para a incoerência do ensino das quatro habilidades, como também para a inconsistência de se trabalhar a gramática de maneira isolada, visto que a língua não é um sistema abstrato de regras que podem ser apreendidas fora de seu contexto.

Julgamos importante chamar atenção aqui não só para as diferenças entre PCN e OCEM, como, também, para o diálogo que essas diferenças estabelecem com os editais de LEM, que serão analisados posteriormente. Paiva (2003:66) afirma que, mesmo entre os parâmetros curriculares elaborados para os diferentes níveis de ensino da educação básica, há uma diversidade de perspectivas que, para a autora, pode ser prejudicial para o ensino de LEM:

Além dos PCNs para o ensino fundamental, temos os PCNs para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. O MEC, ao encomendar os textos dos PCNs para profissionais com crenças e filiações ideológicas diferentes, acaba por oferecer à comunidade uma política de ensino de LE contraditória.

Maciel⁵³ (2010; apud MACIEL 2013:238-239) também aponta para a multiplicidade de conceitos que aparecem nos documentos oficiais e para a necessidade de investigação das implicações que essas propostas diversificadas possam ter:

a partir do lançamento de vários documentos oficiais, os professores de língua inglesa se deparam com novos e velhos conceitos como: competências e habilidades, referenciais, curriculares, letramentos críticos, multiletramentos, letramentos multiseimióticos, gramática, exame nacional do ensino médio, globalização, cosmopolitismo, sequência didática, abordagem comunicativa, língua franca, língua adicional, língua estrangeira, gêneros textuais, listas de conteúdos prescritivos, entre outros. Embora os documentos oficiais visem a contribuir para a prática do professor, reafirmo também que no Brasil poucas são as investigações na área de formação de professores que analisam as implicações de várias propostas.

Em nosso trabalho, a necessidade de se discutir a multiplicidade de propostas se revela nas exigências de um edital que determina os conceitos com os quais o livro didático deverá trabalhar, isto é, enquanto os documentos norteadores apresentam propostas diversas, a avaliação de livros didáticos não possui a mesma abertura em sua avaliação. Como discutiremos adiante, o edital do programa de 2011 parece dialogar mais com os parâmetros, pois é organizado por habilidades e ensino de gramática, enquanto os editais seguintes rompem com essa organização, apresentando a prática de linguagem de maneira mais integrada, como propõem as Orientações Curriculares.

⁵³ MACIEL, R.F. Globalization, public schools and curricular proposals: challenges for teacher education in Brazil. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. Vol. 16. São Paulo: APLIESP, 2010.

No ano de 2013 foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica, estabelecidas inicialmente em 1998 pelo Parecer CNE/CEB nº 4. A promulgação do documento se justifica por atualizar e aperfeiçoar as diretrizes nacionais e produzir novas orientações. Foram realizadas após estudos, debates, seminários e audiências públicas, estabelecendo uma base comum de acordo com as mudanças feitas no ensino básico, como a instauração do ensino fundamental de nove anos pela Lei nº 11.274/2006, que, como consequência, tornaram os procedimentos estabelecidos anteriormente defasados. As novas diretrizes contêm orientações organizadas por segmento educacional, bem como por especificidade, contemplando grupos de estudantes da comunidade Quilombola, crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, dentre outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental surgem a pedido do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, que, em 2009, solicitou ao Conselho Nacional da Educação (CNE) que assistisse na revisão e atualização das diretrizes curriculares do ensino fundamental. As diretrizes defendem a educação como formação da cidadania, como os documentos anteriores, e apresentam, como novidade, o direito à diferença, que não estabelece apenas a tolerância ao outro, mas a revisão de padrões sociais na busca de uma educação multicultural, o que se reflete no edital de PNLD 2017, lançado em 2015:

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência (BRASIL, 2015: 40-41).

Para o edital, é importante que o livro didático não apenas dê voz a esses grupos, mas permita aos estudantes conhecer os motivos dos conflitos que reforçam preconceitos e discriminações e que mantêm todos os tipos de desigualdades que esses grupos podem sofrer. Além disso, o documento recomenda que o livro apresente as razões históricas de dominação.

Nas diretrizes, reforça-se a organização do currículo do Ensino Fundamental composto por uma base nacional comum e uma parte diversificada que é decidida em cada estabelecimento escolar. O ensino de língua estrangeira compõe a parte diversificada do currículo, embora o documento mantenha a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira a partir do 6º ano do ensino fundamental, é responsabilidade da escola decidir qual língua mais se adequa a seu contexto de ensino. A partir do Ensino Médio, todas as escolas deveriam obrigatoriamente ofertar aulas de Espanhol, embora elas sejam facultativas no currículo do aluno. Essa medida visava incentivar a aprendizagem da língua espanhola, já dada pela lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, considerando também a localização espacial do Brasil, vizinho de países falantes da língua, e as possíveis relações que podem se formar entre esses países.

O documento estabelece ainda as temáticas que devem estar presentes no currículo do ensino fundamental:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2013:115).

Compreende-se, então, que esses temas devam estar presentes nos livros didáticos, inclusive nos de língua estrangeira moderna que compõem a parte diversificada do currículo. O documento também menciona a proposta do CNE em estabelecer uma Base Nacional Curricular Comum que “terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos” (2013:13).

Em 2015, o documento preliminar da BNCC foi publicado para consulta pública e posterior lançamento oficial. Esse documento organiza o conteúdo de LEM por práticas de linguagem (divididas em práticas da vida cotidiana, interculturais, político-cidadãs, investigativas, mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, e do trabalho) e estabelece os gêneros e as

habilidades que devem ser trabalhados por ano. A primeira versão do documento foi muito criticada por excluir conteúdo de algumas disciplinas e sofreu diversas alterações. A segunda versão do documento foi disponibilizada em março de 2016 e permitiu a discussão de seu conteúdo em seminários estaduais fechados para professores, estudantes e profissionais da educação que participaram da discussão da primeira versão. Esses seminários foram promovidos nos meses de julho e agosto do mesmo ano. A terceira versão do documento foi publicada em abril de 2017 e sofreu diversas alterações comparando-a com a segunda versão, dentre elas, a separação da base do Ensino Médio dos outros níveis de ensino. Com a Reforma do Ensino Médio, a base dedicada a esse nível de ensino será lançada posteriormente. De acordo com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, Rossieli Soares da Silva, “a Base irá gerar uma série de mudanças no sistema educacional brasileiro e assuntos como o livro didático e a formação de professores terão que ser redesenhados”⁵⁴, o que impactará a organização do PNLD e do livro didático de inglês no futuro.

No início do mandato de Michel Temer, acentuaram-se as medidas neoliberais de governo que afetaram não só a elaboração da BNCC, mas também a LDB. Em 22 de setembro de 2016, foi instituída a medida provisória 746, alterando a LDB de 1996 e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Algumas alterações são a Reforma do Ensino Médio, incentivando a educação profissional e tecnológica, a não mais obrigatoriedade de oferta do ensino do Espanhol, antes prevista pela lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e a inclusão na lei da habilitação de profissionais de notório saber para ministrar cursos.⁵⁵

Enquanto a alteração da LDB por medida provisória foi bem recebida por economistas e diretores de institutos, como o Instituto Ayrton Senna e o grupo Todos Pela Educação, foi altamente criticada por não propor o debate de uma decisão tão séria como mudança de currículo. Algumas dessas mudanças

⁵⁴Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/historico-noticias?noticia=3597&b=capa>. Acesso em 26 jan. 2017.

⁵⁵ Conforme diz o Art. 44 § 3º IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.

parecem reforçar um ensino voltado para o mercado de trabalho, principalmente as mudanças do Ensino Médio, deixando de lado uma visão de formação integral do aluno, já que as únicas disciplinas obrigatórias no currículo do aluno são língua portuguesa, matemática e inglês. Além disso, julgamos preocupante o item 7 do artigo 36 que dispõe sobre a parte diversificada do currículo, já que ele estabelece que essa dependerá do contexto econômico do sistema de ensino⁵⁶. Enquanto é importante que a oferta de disciplinas seja relevante ao contexto cultural, social e ambiental de uma comunidade, o item que se refere ao contexto econômico, se entendido como a possibilidade financeira da escola de oferecer uma certa diversidade de cursos, pode limitar a oferta de opções.

É relevante chamar atenção, também, para a mudança da lei que se referia ao ensino de espanhol, que pode afetar a vida de diversos profissionais envolvidos na área de ensino da língua, além de limitar novamente o acesso dos alunos ao inglês como língua estrangeira, o que vai de encontro aos referenciais mencionados anteriormente.

Outra mudança que afeta o cenário educacional, embora não esteja diretamente relacionada ao ensino de inglês, é a proposta de emenda à Constituição n. 55 (PEC 55 ou 241) aprovada pelo senado no dia 13 de dezembro, que institui um teto para os gastos públicos no período de 20 anos. Uma das críticas é a consequência que esse teto pode ter nas áreas da saúde e da educação, áreas cujos gastos crescem todos os anos em ritmo acima da inflação. Essa e outras possíveis mudanças no cenário educacional são criticadas por Saviani⁵⁷, quando ele diz que:

A Proposta de Emenda à Constituição nº 241, que propõe teto para gastos públicos por um período de 20 anos; Projeto de Lei do Senado nº 193/2016, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Escola sem Partido; Medida Provisória nº 746, que institui a política de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral. Tais medidas, segundo Saviani, marcarão o retrocesso da LDB e da educação.

56 Conforme diz o artigo 36 § 7º: A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

57 Disponível em: <http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/ldb-e-debatida-durante-22o-encontro-de-pesquisadores-em-historia-da-educacao>. Acesso em 26 jan. 2017.

Com as mudanças que vêm acontecendo no cenário educacional, é possível que o PNLD, os livros didáticos e, conseqüentemente, os próximos editais do programa sofram modificações.

1.6 Recontextualizando o edital de PNLD

O PNLD é um programa relativamente atual com essa nomenclatura, embora programas com objetivos parecidos já tenham existido na história do país e passado por etapas de maior ou menor controle do conteúdo do material fornecido. Os períodos em que o programa assumiu como condição de escolha do material a avaliação de seu conteúdo foram, num primeiro momento, períodos em que o Brasil passava por uma ditadura militar e, dessa forma, censurava qualquer conteúdo que pudesse ir de encontro às ideologias assumidas; e, num segundo momento com a justificativa de que os materiais didáticos disponíveis precisavam de melhorias e de que os professores não tinham o conhecimento suficiente para a escolha do material didático adequado. Assim, o segundo período de avaliação de livros didáticos nasce da falta de qualidade dos materiais didáticos disponíveis no mercado, mas também da incapacidade do professor de distinguir quais materiais seriam adequados ou não, de forma que especialistas foram chamados para estabelecer as características desse material adequado, transformando essas características no que é conhecido como o edital de PNLD.

O edital é, portanto, em sua história e origem, o documento que prescreve um LD de qualidade, segundo os parâmetros do MEC, e que orienta os elaboradores de conteúdo desse livro no sentido de fornecer ao professor a formação que ele possivelmente não teve para utilizar esse material.

Jacques Rancière, no livro *A Partilha do Sensível*, parte de uma análise de visões de estética em diferentes períodos da história e de como elas determinavam quem poderia criar arte e quem teria capacidade para compreendê-la, desenvolvendo, assim, o conceito político-crítico de partilha do sensível, o qual pode ser definido como:

um sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem

lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (2009:15)

O filósofo explica que a palavra *partager* do francês possui tanto o sentido de compartilhamento de algo e, portanto, inclusão de uma certa coletividade, quanto da consequência do ato de partilhar que é o que será excluído dele, isto é, quem não faz parte daquela coletividade. Uma ‘partilha’, nesse sentido, distribui partes de um ‘todo’, mas sempre de acordo com critérios sócio-históricos que definem, em cada comunidade, “quem conta”: isto é, quem assume o lugar (de poder) de contar os outros, e quem, nessa mesma contagem, “conta” (ou seja, que é considerado “contável”, ou merecedor de ser contado). Assim, uma partilha do sensível estabelece uma lógica social de desigualdade, justificando a lógica e tornando invisível (ou seja, inacessível à crítica) à desigualdade.

Assim, Rancière retoma a República de Platão para discutir como a sociedade estava organizada em funções, partilhadas de acordo com a habilidade de cada indivíduo, de modo que o limite de ação de cada pessoa e suas capacidades ou incapacidades já estavam determinadas por suas funções, ou seja, um artesão não poderia participar das discussões públicas da sociedade, pois sua ocupação não permitiria que ele tivesse tempo para se dedicar a outra atividade. Dessa forma, justificava-se o funcionamento de uma sociedade dividida entre aqueles que pensam e decidem e aqueles que executam.

Em outras palavras, a partilha do sensível tem uma dimensão política, pois “ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (2009:17). Relaciona-se, assim, com o conceito de governo de Foucault, quando ele diz que “governar, nesse sentido, é estruturar o campo de ação dos outros”⁵⁸ (1982:221 tradução nossa), determinando, conseqüentemente, o espaço em que cada indivíduo pode atuar segundo sua sensibilidade dentro da organização de uma sociedade específica.

⁵⁸ To govern, in this sense, is to structure the possible field of action of others.”

Entendemos, destarte, que o edital é uma partilha do sensível que determina quem tem capacidade para dizer e descrever o que é um material didático de qualidade e para avaliar esse material, os especialistas selecionados pelo MEC; quem tem competência para escrever esse material, os autores e editores aprovados; e, como consequência, quem não participa dessa partilha: os elaboradores de conteúdo cujos livros didáticos não se enquadram às exigências do edital e, principalmente, os professores que além de não participarem do processo de avaliação, nem sempre têm sua escolha de LD respeitada pelo programa na etapa em que supostamente ele seria “ouvido”.

Escrever um LD para ser utilizado nas escolas públicas brasileiras é, portanto, escrever no espaço estabelecido pelo governo, pois tudo o que está fora desse espaço não é adequado ou considerado de qualidade. Além disso, o LD adquire uma função formadora do professor nessa partilha com o intuito de auxiliá-lo a entender as perspectivas de ensino adotadas pelo material e a saber como utilizá-lo. Sendo assim, a história da avaliação no programa parte de duas premissas: os materiais didáticos disponíveis no mercado não são adequados ou precisam de melhorias e os professores não são capacitados em sua formação inclusive para escolher qual material didático utilizar. E é determinado pelo edital como função do LD permitir a capacitação desse professor.

Essa partilha, no entanto, não funcionaria sem a participação das editoras que, em busca de um retorno financeiro interessante, investem em materiais didáticos que possam atender a esses editais e em profissionais que costumam receber aprovação nas avaliações, isto é, que são incluídos na partilha como aqueles que tem competência para elaborar livros didáticos de qualidade. E então, surgem cada vez mais livros que tentam atender aos critérios de edital e, ao mesmo tempo, superar as vendas dos livros didáticos já aprovados anteriormente.

No entanto, algo a se considerar é que as especificações do edital podem mudar de acordo com as orientações de cada governo. A contextualização do edital de PNLD e de outras políticas públicas relacionadas ao LD e ao ensino de inglês possibilitou uma reflexão sobre a relação de perspectivas de ensino adotadas por documentos norteadores e programas de governo e das orientações do governo no poder. Assim, os livros didáticos aprovados em

programas futuros podem ser muito diferentes dos que estão sendo aprovados hoje porque o que é considerado sensível também pode mudar.

CAPÍTULO 2: AS DIFERENTES FACETAS DO EDITAL

No primeiro capítulo, analisamos o contexto do edital, isto é, tudo o que está relacionado ao objeto de estudo externamente. Neste capítulo, buscamos analisar as características internas do edital, como discurso e como gênero. Para definir discurso, nos baseamos em Pêcheux (2009), Orlandi (2013), Foucault (2014) e Fairclough (2001). Posteriormente, explicamos a diferença entre discurso e gênero e retomamos um pouco da história do gênero edital no Brasil e suas características.

Com o intuito de definir as especificidades do edital de PNLD, como gênero do discurso e dentro de uma prática discursiva, utilizamos os critérios de definição de gênero de Bakhtin (2011) e utilizamos Fairclough (2001) e Orlandi (2001) para analisar a forma como o edital é produzido, distribuído e consumido.

Dedicamos a última seção ao aspecto político dos editais de PNLD, o qual não se refere apenas a sua relação com a esfera governamental, mas ao discurso político presente em cada um deles. Para isso, partimos do conceito de política de Charaudeau (2006) e dispomos dos conceitos de poder e governo de Foucault (1982) para estabelecer a forma como o programa busca conduzir as ações daqueles que estão envolvidos direta e indiretamente no processo de avaliação. A relação entre poder e saber discutida por Foucault (1987) e a partilha do sensível de Rancière (2009) também são utilizadas no sentido de definir a maneira como o PNLD justifica sua existência: por meio de um conhecimento que é detido por uns e não por outros, e que é, portanto, necessário para determinar o que é adequado ou não à realidade da educação do Brasil.

2.1 O edital como discurso

Os estudos discursivos partem da compreensão de que a língua não é apenas um sistema explicável estruturalmente, pois ela é constituída também historicamente (PÊCHEUX, [1988] 2009). Diferente da fala (*parole*) de Saussure, o discurso não trata do uso em oposição à estrutura. Na verdade, “ele é o ponto

de encontro da materialidade da língua com a materialidade da história” (ORLANDI, 2013:20) ou nos termos de Pêcheux ([1988] 2009), constitui-se como estrutura e como acontecimento.

Essa perspectiva de que a natureza da língua extrapola o sistema, por ser constituída sócio-histórica e ideologicamente, é relevante ao analisarmos os editais já que não compreenderemos o texto deles em sua literalidade e transparência textual, isolados de seu contexto de produção, como se o sentido estivesse já atrelado a cada um deles. Ao invés disso, Orlandi (2013:20), elucidando o ponto de vista de Pêcheux, explica que o entendimento do autor sobre discurso como “efeito de sentidos entre locutores” implica a concepção de que “o sentido não está (alocado) em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente” no discurso.

É nesse momento também em que a materialidade da língua e a materialidade da história se encontram que se origina a ideologia. Partindo da concepção de ideologia de Althusser, Fairclough (2011:117) define ideologias como:

significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Orlandi (1996) defende que é por meio da ideologia, ou seja, através desses sistemas de representação que os sentidos se naturalizam. Para Fairclough, no entanto, o *status* de senso comum das ideologias e, portanto, de aparente estabilidade desses sistemas de representação não deve ser muito enfatizado, pois ele acredita na possibilidade de transformações de práticas discursivas e ideológicas.

Para Orlandi, o papel da ideologia, como já dito, é tornar natural uma significação quando a linguagem é materializada e isto se dá por meio do interdiscurso, memória discursiva que “torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível” (ORLANDI, 2001:31). O interdiscurso é o princípio de funcionamento da discursividade, é a condição de produção e interpretação dos discursos.

Segundo Foucault (2014[1969]:66),

o discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo.

Assim, para Foucault, nenhum sujeito é criador e origem de seu dizer posto que seu dizer provém de outros dizeres. Opondo-se à uma perspectiva idealista que entende o sujeito como uno, completo e criador de seu dizer, concebe-se o sujeito como essencialmente heterogêneo, psicanalítico, inconsciente, cindido, disperso, composto por uma “pluralidade descontrolada e desordenada de vozes” (CORACINI, 2003:252). Os discursos são, dessa forma, concebidos também de maneira heterogenia, pois não são criações únicas de um sujeito uno. E por serem heterogêneos por natureza, são, conseqüentemente, compostos por contradições, conflitos e tensões.

A heterogeneidade do discurso e do sujeito levam, também, a uma noção de texto, “não como decorrente da intencionalidade que lhe confere a linguística do texto, mas como portador de sentidos múltiplos” (CORACINI, 2003:253). Isto é, o texto é a expressão concreta do processo discursivo na história. Isso significa que mesmo que os editais fossem escritos por um único autor, seu texto ainda seria heterogêneo e constituído por contradições que fazem parte da natureza discursiva. “É na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (ou se esconde)” (ORLANDI, 2001:9). Nesse sentido, ao compararmos os editais, não estaremos apenas interpretando seu conteúdo. Para além disso, buscaremos compreender como eles produzem sentido individualmente e entre si, como a língua se inscreve na história.

Fairclough (2001) entende também que o discurso é uma forma de ação, isto é, o modo como as pessoas podem agir sobre o mundo, de forma a provocar mudanças discursivas, que, ocasionalmente, podem se tornar mudanças sociais. Essas mudanças, no entanto, não são compreendidas de maneira ingênua como se um sujeito pudesse provocar mudanças discursivas ao agir, mas estão atreladas às relações de poder. Para ele, o discurso é concomitantemente constituído pela estrutura social e constitutivo dessa estrutura, ao mesmo tempo

em que ele é moldado pelas relações sociais, institucionais e por convenções, ele as organiza, configurando-se como uma prática “não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo” (FAIRCLOUGH, 2001:91).

Segundo o autor, o discurso é composto por três dimensões: o texto, que pode ser escrito ou oral, a prática discursiva e a prática social, as quais se caracterizam também como dimensões de análise. A primeira dimensão tem como objetivo a análise linguística do texto, enquanto a última trata do estudo das questões sociais e contextuais relacionadas a esse texto. A prática discursiva se configura, portanto, como a mediadora entre a forma linguística e a prática social a partir da análise dos processos de produção, distribuição e consumo de um texto, uma vez que todos eles estão inseridos em contextos econômicos, políticos e institucionais, isto é, contextos sociais. Essa forma de análise se preocupa em:

estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual (normativos, inovativos, etc.), como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais (FAIRCLOUGH, 2001:99-100).

O autor enfatiza a importância de uma prática discursiva que inclua os processos de produção, distribuição e consumo textual por sua relação com a intertextualidade, noção que evidencia a composição heterogênea do texto, ou seja, que todos os textos são inerentemente compostos por outros textos. No caso da produção, a intertextualidade realça a historicidade dos textos, a forma como eles dialogam entre si, o que é relevante ao pensarmos em como o edital conversa não apenas com editais passados, mas também com os documentos norteadores e outras fontes. A intertextualidade pode ser notada na distribuição na maneira como os textos sofrem transformações, mudando de um tipo de texto a outro. Nesse sentido, podemos pensar em como o edital se transforma em parecer após a avaliação, por exemplo. E por fim, no consumo, o autor ressalta não apenas os textos que intertextualmente constituem o texto a ser consumido, mas também os outros textos que podem ser usados pelo intérprete para interpretar o texto.

Na visão de Fairclough, é a partir da heterogeneidade constitutiva do texto e dos discursos que pode ocorrer a mudança discursiva e a social. Buscaremos, portanto, explorar esse aspecto nos editais ao analisar a mudança discursiva entre os editais e refletir sobre possíveis mudanças sociais.

2.2 O gênero edital

Nos apropriaremos da relação que Fairclough (2001) estabelece entre o conceito de gênero, a ser definido adiante, e de discurso. Para ele, enquanto os gêneros apresentam limitações e regras particulares, um discurso específico pode ser associado a uma variedade de gêneros nos quais ele estaria mais presente, embora esse fato não o restrinja de aparecer em todos os outros tipos de gênero. Isto é, o gênero não limita o discurso, mas ajuda a compreender de que tipos de prática social ele faz parte.

Podemos entender o edital de PNLD como discurso quando concebido como o discurso produzido pelo conjunto de editais de PNLD. Já o gênero edital pode ser compreendido como o tipo de texto ou as características que compõem convencionalmente o que se chama de edital. Dessa forma, neste capítulo, buscaremos examinar o edital como prática e convenção social.

O edital “faz parte do sistema discursivo de práticas sociais desde a época do Brasil Colônia” (AZEVEDO & NICOLAU, 2013:4) e era através dele que as autoridades governamentais transmitiam suas resoluções e comandos à população. No início, eles costumavam ser lidos em praça pública ou afixados nos muros dos centros das cidades, sendo posteriormente publicados em jornais.

De acordo com o Dicionário de Gêneros Textuais (2009), um edital é uma “ordem oficial, aviso, postura, citação, etc. que se prende em local próprio e visível ao público ou se anuncia na imprensa, para conhecimento geral ou dos interessados”. Os pesquisadores Santos & Nascimento (2011:133) definem o edital como “um gênero que circula nas instituições públicas e privadas e que tem por fim tornar público fatos e ações que devem ser conhecidos”. O Diário Oficial da União (D.O.U), veículo de comunicação governamental, caracteriza o

edital como um “ato oficial usado para tornar públicos avisos, concorrências, chamadas e outras determinações”⁵⁹.

Para Bellotto (2002:66), o edital é um “aviso publicado a mando de autoridade competente em órgão de imprensa ou afixado em lugar público”. A autora considera-o não-diplomático, de convocação e informativo. Segundo ela, um documento diplomático representa e comprova formalmente um ato jurídico ou administrativo. Já um documento não-diplomático, como no caso do edital, apenas informa os procedimentos de um ato normativo. Nos estudos tipológicos, chama-se de documento de correspondência aquele que determina a aplicação de um ato normativo. Sendo assim, o edital é classificado como um documento de correspondência, pois deriva de um ato normativo e estabelece sua forma de execução. No caso deste estudo, o ato normativo é a instituição do PNLD através do decreto nº 91.542 e os editais de cada programa determinam como será a realização de cada um.

Os editais são nomeados de acordo com sua finalidade (MEDEIROS 2006⁶⁰ apud. AZEVEDO & NICOLAU, 2013). No passado, os mais comuns eram de convocação, citação e hastas públicas. Atualmente, existem diversos tipos de editais além dos mencionados, como de casamento (proclamas), de abertura de concurso para provimento de cargos públicos, de ciência, de concorrência, de disponibilidade, de habilitação, de inscrição, de intimação, de notícia (arrecadação de bens), de publicação, de licitação e de resultado. Cada uma dessas categorias apresenta características específicas, não apenas por terem propósitos diferentes, mas também por fazerem parte de esferas diferentes mesmo pertencendo ao mesmo gênero. Como afirma Mikhail Bakhtin (2011 [1992]:266),

uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

O autor acredita que o uso da linguagem é intrínseco a toda atividade humana e que, portanto, seu uso se dá por meio de enunciados que refletem as condições

⁵⁹ Disponível em: <https://www.e-diariooficial.com/publicacoes/editais-de-convocacao-entenda-o-que-sao/>. Acesso em 25 ago. 2015.

⁶⁰ MEDEIROS, J. B. *Correspondência: técnicas de Comunicação criativa*. 18 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

e objetivos de cada esfera de atividade, gerando “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2011 [1992]:262), os quais ele denomina gêneros do discurso. Os enunciados têm uma natureza social e dialógica, pois cada enunciado responde a um enunciado anterior e será respondido por outros, como um “elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011 [1992]:289). Portanto, a resposta do enunciado implica sempre um eco ou ressonância de enunciados aos quais se liga, confirmando-os, completando-os ou rejeitando-os, de forma que não há um enunciado primeiro ou original.

Assim como os enunciados, os gêneros do discurso compostos por eles surgem do meio social e de suas necessidades, como respostas a enunciados anteriores, e são assimilados por nós, organizando o nosso discurso e criando uma certa previsibilidade composicional (BAKHTIN 2011[1992]:283) que envolve o assunto, o estilo e a estruturação desses gêneros. Bakhtin (2011[1992]:279) explica que, semelhantemente ao enunciado, uma obra funciona como um elo na cadeia discursiva, relacionada a obras às quais ela responde e com aquelas que lhe respondem. Podemos estabelecer a mesma relação com os editais, considerando que os editais produzidos sempre se referem a editais anteriores e serão referência a editais futuros.

Assim, considerando que as características dos gêneros estão atreladas à prática social, o autor defende que há uma diversidade de gêneros muito grande e que é determinada em função da situação, da posição social e das relações pessoais entre os participantes do diálogo (BAKHTIN, 2011[1992]:283). Essa especificidade de cada gênero também se manifestará particularmente em seu processo de produção, o qual discutiremos mais adiante.

Sendo assim, as definições apresentadas no início sobre o gênero edital trazem elementos comuns que caracterizam uma certa estabilidade. Apresentam-no como um gênero direcionado ao público e que se realiza em um espaço público; determinam seu conteúdo, identificando-o como um aviso proveniente de alguma autoridade e que, portanto, faz com que ele seja considerado um documento oficial; e, finalmente, mencionam a possibilidade de o conteúdo assumir uma posição de ordem ou de mando. Azevedo & Nicolau (2013:8), em pesquisa sobre o percurso histórico-discursivo do edital nos séculos XIX e XX, afirmam que embora o gênero faça parte, sobretudo, da esfera

administrativa, pode-se perceber influência jurídica em sua estrutura, sendo a ordem “uma característica própria do gênero edital dos séculos passados”.

Essas duas últimas características citadas correspondem ao que representa a posição social do(s) autor(es) de um edital. Como discutiremos adiante, embora um edital possa ter mais de um autor e que esses escrevam sobre diferentes partes de um edital, o *Manual de Redação da Presidência da República* determina que qualquer redação oficial tenha um único comunicador, o Serviço Público. Isso explica o motivo de um edital jamais ser assinado ou incluir créditos de elaboração, já que a voz provém do serviço público que o anuncia. Há, portanto, uma relação desigual entre a voz do edital e seu interlocutor, voz oficial de autoridade que estabelece as regras e as punições, implicando, dessa forma, uma certa superioridade e posse de poder. Em seguida, buscaremos analisar, também, os motivos que levam os sujeitos a se submeter a um poder.

Na próxima seção, buscaremos examinar todas essas características do gênero edital no edital de PNLD, observando seu objeto, estilo e organização composicional, analisando sua produção, distribuição e consumo, além de observar como se estabelece a relação entre seu produtor e o interlocutor e que tipo de relação é essa. Com base nesses dados, poderemos examinar os efeitos de sentido gerados por esses aspectos no momento da análise discursiva desses editais.

2.3 Os editais do PNLD: definindo o gênero e os elementos que fazem parte de sua prática discursiva

Ao analisarmos especificamente as características dos editais de PNLD, nos basearemos nos critérios essenciais que Bakhtin (2011[1992]:261) apresentou para a definição de um gênero e, em seguida, nos fundamentaremos em Fairclough (2001) e Orlandi (2001) para compreendermos o processo de produção, distribuição e consumo desses editais, pois “um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de

produção, distribuição e consumo de textos” (FAIRCLOUGH, 2001:161). Bakhtin utiliza três critérios para a definição de um gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O conteúdo temático se refere ao objeto de que trata o gênero do discurso e a forma de abordá-lo, se de maneira sucinta ou trabalhosa, dependendo da necessidade e objetivo de cada esfera comunicativa. Os editais do PNLD são classificados como editais de convocação, que, segundo o Diário Oficial, são utilizados para “exigir a presença de uma ou mais pessoas em determinada reunião, assembleia ou evento”.⁶¹ A convocação do edital de PNLD não é presencial, mas convida autores e editores a se inscreverem no programa de avaliação de livros didáticos. Como o programa “busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira” (BRASIL, 2015:39-40) através de critérios específicos na forma e no conteúdo do livro didático, esse edital necessita destrinchar as características do material didático que deseja para o ensino público, o que implica um número considerável de páginas. Os editais analisados têm, respectivamente, sessenta e sete, cento e cinco e oitenta e três páginas.

Um edital de convocação deve seguir um padrão, contendo: quem convoca; quem é convocado; a ocasião; a data, o horário e o local de apresentação; a pauta; a cidade e a data de publicação; e a assinatura do responsável pela documentação. Nos editais estudados, os elementos mencionados aparecem na primeira parte de cada documento. Seleccionamos, aqui, abertura da publicação, local, data e identificação dos signatários de cada um deles.

1 Edital do PNLD de 2011

⁶¹ Disponível em: <https://www.e-diariooficial.com/publicacoes/editais-de-convocacao-entenda-o-que-sao/>. Acesso em 25 ago. 2015.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**PNLD 2011****EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD 2011**

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, faz saber aos titulares de direito autoral que se encontram abertas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011, as inscrições para o processo de avaliação e seleção de coleções didáticas destinadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Brasília, de de 2008.

Daniel Silva Balaban
Presidente do FNDE

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva
Secretária de Educação Básica

2 Edital do PNLD de 2014**EDITAL DE CONVOCAÇÃO 06/2011 – CGPLI****EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO****PNLD 2014**

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, faz saber aos editores que se encontra aberto o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas destinadas aos alunos e professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública.

Brasília, 07 de novembro de 2011.

José Carlos Wanderley Dias de Freitas
Presidente do FNDE

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva
Secretária de Educação Básica

3 Edital do PNLD de 2017

EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2015 – CGPLI
EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS
DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
PNLD 2017

A União por meio do Ministério da Educação-MEC, representada pela Secretaria de Educação Básica – SEB com a cooperação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996, no Decreto nº 7.084/2010 e na Resolução CD/FNDE Nº 42/2012, faz saber aos editores que se encontra aberto o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública.

Brasília, 30 de janeiro de 2015.

Romeu Weliton Caputo
 Presidente do FNDE

Maria Beatriz Luce
 Secretária de Educação Básica

São esses os elementos que classificam o edital de PNLD como um edital de convocação, embora seu conteúdo transponha essas características. A partir do cotejo das três versões de editais, é possível notar como esses elementos distintivos mudaram com o tempo. Nos dois primeiros editais, a convocação é feita pelo MEC, representado pela SEB e pelo FNDE, enquanto no último, além da inclusão do SECADI, a convocação é feita em nome da União por meio do MEC, o que reforça a autoridade do documento. No último edital, há ainda a menção à lei que estabelece o programa de avaliação, legitimando a publicação do documento de convocação.

Como dissemos anteriormente, a voz do edital é a voz do serviço público, nesse caso, o MEC nos primeiros editais, e a União por meio do MEC, referindo-se a República Federativa do Brasil. O dicionário Michaelis apresenta oito definições do verbete autoridade⁶², as quais podemos resumir em duas principais acepções: o direito de uma pessoa ou grupo de governar ou mandar e a autoridade que alguém tem sobre alguma área ou assunto. Ambas as

⁶²1. Direito ou poder de mandar. 2. *Socio/* Forma de controle baseado no poder atribuído a determinadas posições ou cargos. 3. Poder público. 4. Agente ou delegado do poder público. 5. Capacidade, poder, aptidão. 6. Pessoa que tem reputação de grande conhecimento em determinado assunto. 7. Pessoa ou texto que se invoca em abono ou reforço de uma opinião. 8. Influência intelectual, prestígio, crédito, renome. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=autoridade>. Acesso em 30 dez. 2015.

definições se relacionam com a autoridade que o MEC e a União representam, não apenas no direito atribuído ao Estado de governar, mas ao MEC em agir em nome do Estado e sob a responsabilidade de tomar decisões a favor da educação no país. Isto é, a autoridade está relacionada com o poder e o saber, o que parece estar de acordo com o que Charaudeau (2006:68) teoriza sobre autoridade. Para ele, ela está ligada ao processo de submissão do outro, colocando “o sujeito em uma posição que lhe permite obter dos outros um comportamento (fazer fazer) ou concepções (fazer pensar e fazer dizer) que eles não teriam sem sua intervenção”, ou seja, poder para agir sobre a ação de alguém e poder relacionado ao saber.

“A autoridade é uma posição no processo de influência que dá ao sujeito o direito de submeter o outro com a aceitação deste: resulta, ao mesmo tempo, de um comportamento e de uma atribuição” (CHARAUDEAU, 2006:68). Esse direito atribuído ao Estado, de acordo com Foucault (1982), surge no século XVI como uma nova forma de poder político, substituindo as instituições medievais. Ao pensarmos que o conceito de política se baseia na condução da ação dos indivíduos em nome de valores comuns para a comunidade, Charaudeau explica, citando Ricoeur, que a ação política se confundiria com a coletividade, criando “entidades abstratas (Estado, República, Nação) que garantem os direitos e os deveres dos indivíduos; entidades que superam cada um dos membros do grupo” (2006:20). Esses valores seriam representados pela figura de um terceiro, o Estado, que simbolizaria o ideal de que todos fazem parte e que, ao mesmo tempo, não pertence a ninguém. Nessa perspectiva, a autoridade do Estado não é apenas resultado de uma atribuição histórica de séculos, mas reforçada por representar o bem comum da coletividade, que, portanto, deve ser respeitado.

Além disso, o MEC é o órgão do governo federal responsável por promover ensino de qualidade no país,⁶³ o que representaria não apenas a ação de um poder público, mas uma autoridade ao falar sobre educação, especialmente quando aliada às instituições que (re)produzem conhecimento. O

⁶³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional>. Acesso em 31 dez. 2015.

trecho do edital abaixo, por exemplo, embasa os critérios de avaliação no conhecimento pedagógico:

De outra parte, os progressos efetuados nas últimas décadas nos campos das teorias da aprendizagem e da psicologia cognitiva não podem ser esquecidos. Para formar cidadãos participativos, conscientes, críticos e criativos, em uma sociedade cada vez mais complexa, é preciso levar os estudantes a desenvolverem múltiplas habilidades cognitivas. A apresentação de conceitos e procedimentos sem motivação prévia, seguida de exemplos resolvidos como modelo para sua aplicação em exercícios repetitivos é danosa, pois não permite a construção, pelo estudante, de um conhecimento significativo e condena esse estudante a ser um simples repetidor de procedimentos memorizados. Assim, o ensino que ignore a necessidade da aquisição das várias habilidades cognitivas e se dedique primordialmente à memorização de definições, procedimentos e à resolução de exercícios rotineiros de fixação não propicia uma formação adequada para as demandas da sociedade atual (BRASIL, 2015:39).

Para Foucault (2002 [1970]), a existência de leis não é o bastante para justificar autoridade em nossa sociedade, a qual fundamenta suas leis por meio de discursos de verdade. Verdade essa que é “centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; [...] submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político)” (FOUCAULT, 2015:52). Ao se apropriar do discurso científico-pedagógico, o MEC combina sua autoridade de governo com a autoridade da verdade sobre o ensino encontrada nas instituições universitárias, as quais estão envolvidas na produção dos editais e no processo de escolha de livros. Nesse sentido, Foucault (1987:31) alerta para a relação entre poder e saber que, em nosso trabalho, é extremamente importante para os efeitos de sentido produzidos pelos editais:

Seria talvez preciso também renunciar a toda uma tradição que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses. Seria talvez preciso renunciar a crer que o poder enlouquece e que em compensação a renúncia ao poder é uma das condições para que se possa tornar-se sábio. Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

A autoridade do governo para conduzir as ações relativas à educação é reforçada quando apoiada em instituições acadêmicas e científicas. Porém, fundamentando-nos em Foucault, arriscamos dizer que o embasamento do programa em ciência teria um efeito contrário àquele apontado por nós, como se o uso do saber desvencilhasse o governo de sua posição e de suas relações de poder já que ele estaria corroborando suas ações no saber. As consequências dessa leitura serão desenvolvidas aos poucos, ao longo do trabalho.

Outra mudança que pode ser apontada é a do objeto do edital, sendo inicialmente apresentado como “coleções didáticas destinadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental”, expressão que denota ser o aluno o objetivo de o programa existir, atendendo às suas necessidades. Na versão seguinte do programa, o professor passa a integrar o objetivo do programa, visto que as coleções didáticas não são apenas para os alunos, mas também para os professores de ensino fundamental. Já o edital de 2017 altera a forma de enxergar o discente, que passa de aluno, um significante que parece exprimir sentido de passividade diante do aprendizado, a estudante, um significante que expressa uma posição ativa no processo de aprender.

Além disso, chamamos atenção para a substituição do termo usado para os convocados do edital que passaram de “titulares de direito autoral” (que poderia apontar tanto para os autores quanto para as editoras como pessoas jurídicas responsáveis pelos direitos do autor) para “editores”, o que talvez restringiria o termo. No edital de 2017, há uma observação sobre o uso “editores”, explicando que “o termo editores abrange autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes legais” (BRASIL, 2015:1), numa tentativa de estender seu sentido. A partir do edital de 2014 também, a Coordenação Geral dos Programas do Livro (CGPLI) passa a aparecer no título com o ano de publicação do edital. Por fim, diferentemente dos dois últimos editais, o primeiro não apresenta uma data exata de publicação, trazendo lacunas que deveriam ser completadas pelos signatários.

O segundo item mencionado por Bakhtin é o estilo. Cada gênero é relacionado a um estilo específico. “Todo estilo está indissolavelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011 [1992]:265) Os editais que são objeto deste estudo são

publicados por autoridades públicas e, como consequência, possuem características estilísticas do discurso oficial, como analisaremos a seguir, já que circulam na mesma esfera.

Para Bakhtin, os gêneros oficiais “possuem um alto grau de estabilidade e coação” (2011 [1992]:283-284). Embora o *Manual de Redação da Presidência da República* não aborde a elaboração de editais, ele oferece instruções importantes sobre a formulação de atos e comunicações oficiais, as quais possuem características semelhantes aos editais, e demonstra essa tentativa de manter o gênero o mais consistente possível. O guia foi elaborado em 1991 com o intuito de rever, atualizar, uniformizar e simplificar as regras de redação de atos e comunicações oficiais e teve sua reedição em 2002. Segundo o documento,

as comunicações oficiais são necessariamente uniformes, pois há sempre um único comunicador (o Serviço Público) e o receptor dessas comunicações ou é o próprio Serviço Público (no caso de expedientes dirigidos por um órgão a outro) – ou o conjunto dos cidadãos ou instituições tratados de forma homogênea (o público) (MENDES & JUNIOR, 2002).

Para que uma voz represente a unidade de uma nação e sua autoridade, o estilo do documento oficial deve ser homogêneo, como se representasse a voz dessa entidade abstrata, o Estado. O documento, então, enumera as características que a redação oficial deve possuir:

Esses mesmos princípios (impessoalidade, clareza, uniformidade, concisão e uso de linguagem formal) aplicam-se às comunicações oficiais: elas devem sempre permitir uma única interpretação e ser estritamente impessoais e uniformes, o que exige o uso de certo nível de linguagem (MENDES & JUNIOR, 2002).

Dessa maneira, os documentos oficiais buscam um tom de oficialidade e apagamento do(s) autor(es) com o intuito de representar a voz do serviço público. Um dos exemplos de apagamento se manifesta na abertura dos editais. Campos (2014:67), ao analisar a abertura do edital de PNLD de 2005, explica que o *eu* do edital se enuncia como um *ele*, o Ministério. Baseando-se em Benveniste que defende o *ele* como uma não pessoa, ou seja, uma posição enunciativa que se exclui do processo de interação *eu-tu*, ela acredita que “o edital marca uma relação de eu como ele, como objeto, como que falando de outro; um eu objetificado, com que se pretende criar efeito de objetividade”. De forma semelhante, nos editais analisados neste estudo, o *eu* Ministério da

Educação e União tem o intuito de apagar a individualidade, reforçando uma suposta objetividade.

No entanto, Bakhtin, ao discutir os gêneros discursivos e sua relação com a expressão da individualidade, afirma que toda produção de um enunciado é individual e, portanto, reflete a individualidade do falante em graus diferentes a depender do gênero em que ele é produzido. Gêneros literários, por exemplo, tendem a propiciar a expressão do estilo autoral, enquanto outros gêneros tendem a ser mais padronizados. Segundo o autor,

as condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. (BAKHTIN, 2011 [1992]:265).

Isto é, de acordo com o filósofo da linguagem, muito embora os gêneros padronizados busquem um apagamento das marcas individuais, elas não desaparecem por completo. Na perspectiva deste trabalho, no entanto, não se concebe a ideia de marca individual, já que os enunciados são compostos de forma heterogênea. Na verdade, considera-se que os objetivos da escrita formulaica de clareza, objetividade e significação única são ilusórios.

A ideia de uma única interpretação remete à compreensão da língua como transparente, como se houvesse um sentido único preso à palavra e ao texto e que, independente do contexto em que eles se encontrem e de quem são seus leitores, sua interpretação será sempre igual para todos e imutável mesmo em lugares e períodos de tempo diferentes. Para Michel Pêcheux, a ilusão do sentido único configura-se como o segundo esquecimento do sujeito. De acordo com o autor, o sentido não existe em si mesmo, “ele é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas” (Pêcheux, 2009 [1988]), ou seja, o sentido é constituído no discurso. Pode-se pensar, então, na ilusão do autor/redator do documento oficial em tentar controlar um sentido que resulta de uma construção sócio-histórica que não depende apenas do produtor, mas também de seu leitor e do contexto em que ele se encontra.

Por fim, o último critério para a definição de um gênero é a construção composicional, a qual se refere à forma como os enunciados são estruturados e

organizados. Segundo o D.O.U., os editais de convocação costumam ser simples, sucintos, objetivos e organizados com poucos itens. Ao contrário do que apresenta a definição oficial, os editais de PNLD são bem longos e descritivos, confirmando a teoria bakhtiniana de adequação do gênero ao seu propósito. São organizados em anexos, sendo o edital de 2017 composto por: parte inicial que especifica todos os procedimentos do programa; anexo I que descreve a estrutura editorial, a triagem e os critérios de exclusão na triagem; anexo II que apresenta as especificações técnicas para produção das obras didáticas; anexo III que descreve os princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas e dentro dele critérios gerais e específicos para cada disciplina; anexo IV que inclui o modelo de declaração de edição; anexo V com o modelo de declaração de originalidade; anexo VI com o modelo de declaração de primeira avaliação; anexo VII com o modelo de declaração de reinscrição; anexo VIII com o modelo de declaração de revisão e atualização da obra; anexo IX com o modelo de ficha de correção da obra; anexo X que traz orientações para usabilidade do livro didático digital acessível Mecdaisy⁶⁴; anexo XI com a relação de documentos a serem entregues pelo editor; anexo XII que apresenta o modelo de declaração de titularidade de direito patrimonial; anexo XIII com o modelo de formulário de habilitação; anexo XIV com o modelo de ficha cadastral; anexo XV que apresenta o modelo de declaração de inexistência de fato impeditivo e, por fim, anexo XVI que traz o modelo de declaração emprego menor.

Além das características do edital como gênero, podemos analisá-lo discursivamente ao examinar seus processos de produção, distribuição e consumo. Fairclough (2001) aborda esses processos de uma perspectiva mais pragmática, pensando nas etapas pelas quais um texto passa e na forma como ele é produzido, distribuído e consumido na sociedade. Já Orlandi (2001) discute o processo de produção do discurso, composto de três momentos: a constituição do discurso, ou seja, seu contexto histórico-ideológico; a formulação, quando o discurso se materializa em texto, o que envolve também suas condições de produção; e a circulação.

⁶⁴ Informações sobre o MecDaisy encontram-se na página 30.

Um texto pode ter um ou mais produtores que ocupam a mesma ou diferentes posições no processo de produção. Segundo Goffman⁶⁵ (1981:144 apud. Fairclough 2001:107), existem três posições que fazem parte da produção textual: o animador, o autor e o principal. O animador é aquele que materializa o texto verbal ou oralmente, enquanto o autor é responsável pela elaboração textual, pela escolha e associação das palavras. O principal é aquele que representa socialmente a autoria do texto, embora, muitas vezes, não seja ele o autor ou único autor do texto.

Considerando as categorias apresentadas, pode-se supor que o edital de PNLD possua diversos produtores que ocupam a função de autor, uma vez que seu conteúdo é diversificado e específico. Diversificado porque apresenta diferentes disciplinas escolares, ao mesmo tempo em que especifica os requisitos de cada uma, o que exige diferentes especialistas no processo, além das determinações legislativas do programa e especificações físicas do livro impresso que requerem outros tipos de conhecimento advindos de outros profissionais.

Para Orlandi (2001:10), o momento de produção é o momento em que o discurso se faz materialmente em texto por meio da textualização. É, inclusive, o momento em que o sujeito se assume autor, que se representa “na origem do que diz com sua responsabilidade, suas necessidades”. Como discutimos antes, o serviço público atua como principal, representando socialmente a autoria do texto. Arriscamos dizer, nesse caso, que os autores de um edital de PNLD não se assumem apenas como autores, mas como representantes do Estado e de seus interesses. Cabe, então, pensar na importância de seguir regras de textualização e buscar manter a oficialidade, pois o autor representaria a origem de um dizer de um outro, superior a ele.

Fairclough explica, ainda, que os textos têm formas diferentes de registro, o que pode permitir, também, que sejam transformados em outros tipos de texto. Os editais de PNLD são escritos e publicados no Diário Oficial da União e também disponibilizados *online* para consulta. Apesar de haver a possibilidade de transformá-los em uma variedade de outros textos, alguns textos que

⁶⁵ GOFFMAN. E. *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell, 1981.

geralmente podem ser gerados a partir desses editais são os pareceres de aprovação e reprovação⁶⁶, elaborados pelos avaliadores e enviados aos autores e editores com base nos critérios descritos no edital, a promoção de debates entre autores, editores e a Secretária de Educação Básica do MEC sobre os requisitos dos editais e o envio de propostas e pareceres após a publicação desses editais⁶⁷. Dependendo da discussão entre o MEC e esses profissionais, por meio da Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros), é possível que o edital sofra pequenas alterações, o que significa que apesar de ser um documento de autoridade, ele não é imutável mesmo em sua versão vigente. Ademais, um edital pode sempre ser transformado no edital do programa seguinte, característica que será mais explorada no capítulo seguinte.

Para que o edital tenha um efeito legal, é preciso que ele seja divulgado na imprensa oficial ou em um jornal de grande circulação.⁶⁸ Os editais do PNLD são publicados pelo Diário Oficial da União (D.O.U.) e disponibilizados no *site* do FNDE. O D.O.U. é o jornal oficial do governo federal e um dos veículos de comunicação utilizados pela Imprensa Nacional para tornar público todos os assuntos relacionados ao âmbito federal. Atualmente, ele pode ser acessado virtualmente pela internet ou encontrado em bancas de jornais. A publicação do edital em um veículo oficial ressalta a autoridade do documento, elaborado e divulgado pelo governo federal, em especial por ser considerado uma das fontes exclusivas de informações oficiais⁶⁹.

Desse modo, o edital de PNLD possui, segundo a classificação de Fairclough, uma distribuição complexa por distribuir os textos em domínios diferentes com padrões de consumo diferentes, até por disponibilizarem os textos em meios diferenciados, como o meio impresso e a tela. O jornal impresso só pode ser encontrado na data de publicação, poucos dias depois ou ainda em alguns acervos, enquanto o documento digital é facilmente acessível a qualquer

⁶⁶ Os pareceres das obras estão disponíveis no site <http://simec.mec.gov.br/login.php>, porém é necessário preencher um cadastro e ter aprovação do setor responsável para acessá-los. Acesso em 28 set. 2015.

⁶⁷ A Abrelivros, Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares, promove o diálogo entre os produtores de livros didáticos, autores e editores, e o MEC. É possível acompanhar o trabalho dessa associação no site <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/a-entidade/atividades>. Acesso em 28 set. 2015.

⁶⁸ Segundo o site do Diário Oficial, disponível em: <http://www.e-diariooficial.com.br/dou/perguntas-frequentes/publicar-edital-de-convocacao-no-diario-oficial-da-uniao/?gclid=COqbvoC5xccCFQMhKQodWPYPxw>. Acesso em 25 ago. 2015.

⁶⁹ Disponível em: <http://portal.in.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em 5 jan. 2015.

momento. De forma semelhante, os meios distintos permitem formas de leitura diferentes, ainda que o modo de escrita seja o mesmo (KRESS, 2003). A leitura impressa, assim como a escrita, tem uma ordem temporal que, se alterada, pode modificar o sentido do texto. Já no texto digital, por exemplo, existem ferramentas disponíveis que permitem uma leitura diferenciada, como a ferramenta de busca ou a possibilidade de abrir mais de uma tela para comparar trechos que se referem a um assunto em comum.

Não apenas a forma de leitura pode alterar o sentido, mas simplesmente o meio escolhido, visto que os meios nunca são neutros. “Os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de que maneira)” (ORLANDI, 2001:12). Ainda que o texto escrito permaneça o mesmo no meio digital, eles significam de maneiras diferentes e têm propósitos e públicos muitas vezes distintos. O edital publicado no D.O.U. é um dos muitos textos que compõem o jornal, o qual não é geralmente veiculado para ser lido por inteiro, ou grande parte dele, como um jornal de notícias comum. Já o edital disponível no *site* do FNDE é direcionado para o público que deseja acessá-lo e baixá-lo em formato pdf.

O consumo de um texto também se dá de maneira diferente a depender do contexto social em que se encontra e de quem se dedica a ele. Fairclough (2001:107) defende que o consumo se difere pelo tipo de leitura que se faz do texto, pelos modos de interpretação acessíveis e se essa leitura se dá de maneira individual ou coletiva. A leitura pode ser mais superficial, buscando informações pontuais, ou mais minuciosa, atentando-se aos pormenores. Ler um edital comum, usualmente, exige atenção devido à sua forma e estrutura. Já a leitura de um edital de PNLD requer, além do exame cuidadoso, conhecimentos específicos da área de edição e produção de livros didáticos, das disciplinas que fazem parte do programa e da(s) perspectiva(s) teórica(s) de trabalho com essas disciplinas. Esse conhecimento específico necessário interfere também no modo de interpretação do texto.

Fairclough divide o modo de interpretação em dois: significar um texto de forma mais precisa e realista, ou mais subjetiva e imaginária, o que dependeria do tipo de texto e de seu propósito. Orlandi (2001:19) vai além da noção de tipo de texto e propósito, explicando que a noção de interpretação tem sentidos

diferentes para cada teoria. Na perspectiva da autora e também deste trabalho, entendemos que não há sentido sem interpretação, ou seja, é impossível ler o edital de maneira neutra, como já discutido, e que “a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa”, o que implica entender que a leitura de um edital não é um processo unidirecional.

É necessário também que a leitura do edital de PNLD seja coletiva, já que inclui diversos profissionais no processo de elaboração do material. Como mencionado anteriormente, os interlocutores da voz oficial do edital reconhecidos no documento são o autor e o editor, sendo o último o representante da coletividade de profissionais que exercem funções diversificadas em uma editora. Dentre eles, pode-se mencionar o editor de texto, o revisor linguístico, o editor de conteúdo digital, o editor de arte, o diagramador, o iconógrafo, o cartógrafo, o responsável pela produção de material impresso e mídia e outros. Embora acredite-se que o autor seja o leitor principal do edital, há um consumo coletivo e uma interpretação desse documento que deve ser compartilhada e discutida.

2.4 A presença do político no edital de PNLD

Como exposto anteriormente, o edital faz parte da esfera administrativa, embora sua estrutura seja influenciada também pela esfera jurídica ao se organizar de acordo com os princípios da lei. O caráter híbrido do gênero transcende o fato de ele circular nessas duas esferas e apresentar, portanto, características de cada uma delas, pois o edital pode assumir, da mesma forma, traços das áreas sobre as quais publica aviso, de acordo com suas condições de comunicação (BAKHTIN, 2011 [1992]). Os editais de PNLD, por consequência, trazem particularidades das esferas educacionais e metodológicas, apontando os elementos que os livros didáticos adequados devem possuir, bem como itens eliminatórios, e justificando-os com base teórica e científica. Sua constituição se dá de forma semelhante por uma perspectiva discursiva. O texto do edital como manifestação concreta do processo discursivo

é atravessado por diversos discursos que o constituem de forma heterogênea e, esses discursos provêm de diferentes áreas.

Além do discurso educacional-científico, o edital do PNLD apresenta também características do discurso político, o qual “concerne a tudo o que toca à organização da vida em sociedade e ao governo da coisa pública” (CHARAUDEAU, 2006:189) e está relacionado em particular com a linguagem, a ação, o poder e a verdade (CHARAUDEAU, 2006:16), os dois últimos discutidos de forma sucinta anteriormente.

Patrick Charaudeau (2006:16) explica que linguagem e ação possuem uma ligação de interdependência na troca social. Os atos de linguagem se realizam através dos princípios de alteridade (em que o sujeito se define na relação com o outro), influência (a busca do sujeito para que o outro diga, pense e aja de acordo com sua vontade) e regulação (a necessidade de gerenciar uma relação em que os sujeitos tenham cada um seu próprio projeto de influência), os quais conduzem as formas de agir sobre o outro.

Modo de ação de alguns sobre os outros é a forma como Foucault (1982:219) define o poder de maneira que ele não existe como uma entidade, mas se encontra quando colocado em ação por um indivíduo sobre outros com capacidade e possibilidade de agir em resposta àquela ação primeira. Isso porque, de acordo com Charaudeau (2006:17), a intenção da ação é ver seu efeito, colocar o sujeito na obrigação de tomar uma decisão. Em uma relação em que ambos os sujeitos têm consciência de si e projetos de influência, o que pode levar um deles a se submeter a uma relação de submissão é a existência de uma ameaça ou a possibilidade de gratificação. “Uma ou outra constitui uma sanção que confere ao sujeito que fala alguma autoridade”, (CHARAUDEAU, 2006:17) uma posição dominante em relação ao sujeito-alvo que se estabelece em uma posição de dominado e ambos em uma relação de poder.

Nesse sentido, é importante retomar os sujeitos do edital e a relação de poder que se estabelece entre eles. Como dissemos, o edital é anunciado em nome do MEC e da União, reforçando uma autoridade governamental e de saber da posição dominante, a qual oferece uma gratificação ao seu interlocutor (autores e editores de livro), caso ele se submeta às especificações dadas: garantia da aquisição de sua coleção por três anos seguidos para todas as

escolas públicas que a desejarem. Reforçamos, entretanto, que a relação de poder não se dá apenas por uma gratificação comercial através da aquisição de uma mercadoria, mas também no nível do saber, pois arriscamos dizer que o livro aprovado no programa poderia ser considerado também um bem simbólico (BOURDIEU, 1974), já que, dadas as especificações do livro pelo edital, ele teria um valor cultural, recebendo uma espécie de “selo de aprovação” que indicaria a qualidade daquele livro didático para ser usado nas escolas públicas, e não de outros.

Foucault (1982:220) explica a especificidade das relações de poder através do verbo *conduire* do francês que pode significar tanto o ato de conduzir os outros (com base em mecanismos de coerção), quanto a possibilidade, ainda que restrita, de agir diante dessa ação de poder: “O exercício do poder consiste em guiar a possibilidade de conduta e em ordenar seu possível resultado”⁷⁰ (FOUCAULT, 1982:221 tradução nossa).

Poder e política se relacionam, dessa forma, visto que o conceito de política “se refere a tudo que nas sociedades organiza e problematiza a vida coletiva em nome de certos valores que constituem uma espécie de referência moral” (CHARAUDEAU, 2006:44). Foucault explica que o poder é da ordem do governo (e não apenas no sentido político) porque, historicamente, o termo “designava a forma de guiar a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes”⁷¹ (1982:221 tradução nossa). Governar envolvia formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica, além de agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. “Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros”⁷² (1982:221 tradução nossa). Dessa forma, o edital de PNLD atua no sentido de estruturar num primeiro momento o conteúdo permitido nos livros didáticos aprovados e, num segundo momento, na medida do possível, a ação de professores e estudantes que utilizam esse material. Evidentemente que o impacto desse governo é muito menor na sala de aula.

⁷⁰ “The exercise of power consists in guiding the possibility of conduct and putting in order the possible outcome.”

⁷¹ “[...] designated the way in which the conduct of individuals or of groups might be directed: the government of children, of souls, of communities, of families, of the sick.”

⁷² “To govern, in this sense, is to structure the possible field of action of others.”

Além de estruturar as possibilidades de ação dos autores de livros didáticos e, de certo modo, dos professores e alunos, o edital de PNLD realiza uma partilha de funções, como mencionamos no capítulo 1, determinando quem tem a capacidade de escrever um livro didático adequado, de julgar o que é um material didático de qualidade e de designar quem participa do processo de avaliação e de que forma, separando, assim, aqueles que sabem daqueles que não sabem. Panagia (2010), partindo do conceito de partilha do sensível de Rancière, explica que a partilha não é só um ato de compartilhamento de bens, mas de divisão de propriedade, a qual não é estabelecida por um acordo entre todos os participantes envolvidos, mas é resultado de termos que separam o que é comumente sensível e o que não é. Sendo assim, a ação política do PNLD tem como base a propriedade do conhecimento, que não é detida por todos.

A condução da ação de outrem é justificada com fundamento em valores comuns. Baseando-se em Hannah Arendt, Charaudeau explica que os valores podem ser compreendidos como ideias defendidas no espaço de discussão coletivo, as quais procuram estabelecer um ideal de condições igualitárias entre os indivíduos de uma comunidade. A ação política teria essa função de agir em nome da coletividade, defendendo esses valores comuns em nome de entidades abstratas (Estado, República, Nação), que embora sejam simbólicas, são formadas por representantes escolhidos pela vontade cidadã. No entanto, essa escolha de representantes da coletividade se encontra em ameaça permanente de perda de poder por golpe de Estado, derrubada do governo ou descrédito. “Isto faz com que ao espaço de discussão que determina os valores responda um espaço de persuasão no qual a instância política, jogando com argumentos da razão e da paixão, tenta fazer a instância cidadã aderir à sua ação” (CHARAUDEAU, 2006:19).

Por esse motivo o poder político está tão atrelado à linguagem, já que a escolha de valores não é suficiente, é preciso apresentá-los de maneira que façam sentido por meio da linguagem. Através de uma articulação das posições de Weber, Arendt e Habermas sobre o poder político, Charaudeau explica que ele provém de dois componentes da atividade humana: o debate de ideias, que se dá no espaço público de troca de opiniões, e o fazer político, que envolve a deliberação e o estabelecimento de leis. Isto é, o debate e a ação política podem

ser definidos conforme “relações de força que exigem processos de regulação, que se desenvolvem segundo um jogo de dominação que lhe é próprio. Cada um o faz misturando linguagem e ação: no primeiro é a linguagem que domina; no segundo, a ação” (CHARAUDEAU, 2006:23), de forma que não há política sem linguagem e que a primeira pode compor a segunda em diversas instâncias que não apenas a política.

A União e o MEC, como entidades abstratas que representam os valores da coletividade na área educacional, portanto, teriam a responsabilidade de garantir bens comuns a todos os alunos matriculados na rede pública por meio do edital, justificando a execução do programa do livro didático e suas regras com base nos valores de formação cidadã, a qual se realiza por meio da educação escolar para todos os estudantes, e suas possíveis consequências positivas na sociedade brasileira, e o atendimento das necessidades da escola pública atualmente, demonstrando o princípio de igualdade que embasa a política do programa:

O acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade é um dos direitos fundamentais do cidadão. A educação escolar, como instrumento de formação integral dos estudantes, constitui requisito fundamental para a concretização desse direito. Para tanto, a educação deve organizar-se de acordo com a legislação em vigor, de forma a respeitar o princípio de liberdade e os ideais de solidariedade humana, visando assim, ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. [...] A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2017 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2014:39).

O edital de PNLD, derivando do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, que estabeleceu o programa, de suas resoluções posteriores e decretos relacionados, definiria de forma mais detalhada os ideais de livros didáticos que devem ser utilizados na escola pública, buscando universalizar o acesso a bens culturais que já deveriam ser de todos. Assim, o exercício da política se daria de início no campo das palavras no momento de conceituação desses ideais. Para Charaudeau, no entanto, a teoria política não pode ser separada de sua prática, que existe para conduzir a vida coletiva, regulando “suas relações mediante um

jogo de poder e contra poder” (2006:45), isto é, a noção de política não pode ser dissociada de seu caráter teórico e, simultaneamente, prático.

Nesse sentido, o edital de PNLD seria considerado político não apenas por detalhar o conteúdo dos materiais didáticos que podem ser utilizados, orientando conceitualmente o trabalho nas salas de aula no momento em que os livros didáticos forem adotados, mas também por se constituir como uma parte prática do programa, regulando as relações entre seus participantes e, em especial, estruturando o campo de ação de autores, editores, professores e alunos.

Enquanto os documentos oficiais buscam nortear o ensino em todo o território nacional⁷³, seu conteúdo não determina a execução de uma ação. Diferentemente deles, o PNLD seria um programa político, no sentido defendido por Charaudeau, ao unir o debate de ideias feito pelos documentos oficiais com o fazer político da ação a partir da execução do programa. Como o edital é também um ato político, é através dele que se estabelecem os pormenores do livro didático que levam a sua criação.

A política se concretiza por meio de três modos de regulamentação social (CHARAUDEAU, 2006) que dependem dos espaços de discussão e de persuasão para serem válidos: regular as relações de força com o intuito de instaurar relações mais igualitárias ou sustentar situações de dominação; legislar, dirigindo a ação dos indivíduos por meio de leis e sanções de forma a manter o bem comum⁷⁴; distribuir e repartir as tarefas, os papéis e as responsabilidades dos indivíduos a partir do estabelecimento de uma instituição mais ou menos hierarquizada. Embora essa definição se aplique à ação política como um todo, é possível identificar essas características nos editais de PNLD analisados. O exemplo abaixo justifica a instauração do programa de materiais didáticos como uma das maneiras de se assegurar uma inclusão social efetiva, a qual é um dos objetivos da instituição da LDB, ou seja, o programa surge como

⁷³ Os documentos oficiais mencionados aqui são os descritos no capítulo 1 e que tem como objetivo nortear as decisões educacionais em nível nacional. Sabe-se, no entanto, que os estados e municípios brasileiros também produzem documentos para nortear as decisões em seus níveis de ensino.

⁷⁴ Entendemos aqui que “manter o bem comum” se refere ao discurso que defende ações com o intuito de garantir os mesmos direitos a todos. A expressão, no entanto, provoca algumas perguntas, como: O que é o bem comum? O bem comum é o mesmo para todos? No caso de nossa pesquisa, entendemos que o bem comum é estabelecido pelo edital a partir do que o ensino de inglês deve ofertar ao aluno por meio do LD. Esses requisitos estabelecidos em edital são discutidos no capítulo 3.

uma forma de atender a uma medida legislativa com o intuito de instaurar relações mais igualitárias:

A consolidação do ensino fundamental com duração de nove anos, como estabelecido pela LDB, tem desencadeado uma reorganização dos sistemas de ensino, do espaço escolar, das propostas curriculares, das práticas pedagógicas e dos materiais de ensino, de modo a garantir uma efetiva inclusão social, não somente para o estudante ingressante, como também para os demais estudantes do ensino fundamental (BRASIL, 2015:39 destaque nosso).

No próximo exemplo, identificamos a existência do programa e, como consequência, dos editais como uma resposta à política de incentivo à produção e qualificação dos livros didáticos. Como mencionamos, há uma distribuição de tarefas definidas pelo edital, como os papéis do livro didático, dos professores, dos estudantes e de suas famílias a partir do uso desse livro, além da tarefa de autores e editores na elaboração desse conteúdo que deve proporcionar a esses indivíduos a possibilidade de assumir esses papéis:

Por fim, a avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2017 atende à política de incentivo à produção e qualificação de materiais didáticos no País e está orientada pelos pressupostos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos. O PNLD cumpre a função, também, de estimular a discussão e participação de professores na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados na escola, contribuindo dessa forma para o exercício competente de sua profissão. Espera-se, sobretudo, que o livro didático contribua para o acesso de professores, estudantes e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação. Assim, iniciativas autorais e editoriais que associem correção conceitual, adequação de atividades e procedimentos, atualização pedagógica e reflexão sobre as interações entre ciência, tecnologia, cultura e sociedade constituem importantes formas de qualificação da Educação (BRASIL, 2015:40 destaque nosso).

Um último exemplo de que o edital determina papéis e responsabilidades é o trecho abaixo que atribui funções ao livro didático e ao professor⁷⁵, esse, de acordo com o edital, deve ser o mediador pedagógico, usando o LD da maneira que julgar mais adequada:

Outro princípio orientador a ser considerado diz respeito ao papel atribuído ao professor nesse contexto. O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do

⁷⁵ As funções do LD e do professor serão mais desenvolvidas no capítulo 3.

professor, constituindo-se como mediador pedagógico. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma (BRASIL, 2015:49 destaque nosso).

Embora os gêneros oficiais tenham como característica a busca pela objetividade e impessoalidade, os editais de PNLD possuem características afetivas que compõem o discurso político, o qual “insiste na desordem social da qual o cidadão é vítima, na origem do mal que se encarna em um adversário ou um inimigo, e na solução salvadora encarnada pelo político que sustenta o discurso” (CHARAUDEAU, 2006:91). No caso específico dos editais, não há uma figura que personifique o mal, mas esse se estabelece em oposição ao bem que o PNLD personifica ao buscar resolver os problemas dos quais os cidadãos são vítimas, como a exclusão social, o preconceito, a desvalorização da prática docente, a falta de acesso, etc. Como justificativa para resolver esses problemas, o programa determina funções às pessoas envolvidas de acordo com a capacidade já estabelecida em edital, isto é, o conhecimento para a resolução dos problemas é detido por alguns, e não por outros, e são aqueles os responsáveis por avaliar o programa e definir quem tem igualmente capacidade de resolver essas questões em escala menor em sua proposta de material didático.

No capítulo seguinte, exploramos a relação dessa característica política do edital de PNLD com os discursos sobre o livro didático presentes nos editais de PNLD, discutindo as mudanças que ocorreram entre eles e como elas estão relacionadas com as relações de poder e novas partilhas do que é considerado sensível.

CAPÍTULO 3: DESTRINCHANDO OS EDITAIS

Neste capítulo, buscaremos analisar de que forma os editais produzem sentido individualmente e entre si, utilizando além das teorias já apresentadas, os conceitos de intertextualidade manifesta e constitutiva de Authier-Revuz (1990) e o trabalho desenvolvido por Fairclough (2001) sobre intertextualidade para explorar as diferenças e semelhanças entre os três editais e os possíveis efeitos de sentido por eles produzidos.

Nosso recorte de análise inclui os trechos dos editais que falam sobre o papel da língua estrangeira no ensino fundamental, o conceito de língua e a abordagem de ensino de língua estrangeira, o papel do professor no processo de aprendizagem e a função do livro didático.

A partir daí, buscaremos transpor a transparência do texto dos editais, retomando e relacionando o aspecto político do discurso do edital com as relações de poder e saber que sustentam as verdades desse discurso sobre o que é aprender língua estrangeira, qual é o conceito de língua que deve ser utilizado, qual é o papel do professor no processo de ensino e como todos esses elementos compõem a função do LD de língua estrangeira.

Então, partimos para uma reflexão sobre mudanças discursivas que ocorreram a partir da análise e o possível impacto dessas mudanças na sociedade pensando no papel ao qual o PNLD se propõe. Retomamos o conceito de partilha do sensível de Rancière para discutir como as mudanças geradas pelo PNLD criaram uma nova partilha, ao mesmo tempo em que nos baseamos no conceito de pressuposto de igualdade, defendido pelo mesmo filósofo, para pensar no papel do programa como promotor de uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

3.1 A intertextualidade e a possibilidade de mudança

Como mencionado anteriormente, Bakhtin teorizou sobre a natureza dialógica da linguagem ao defender que todo enunciado produzido não é isolado,

mas, ao contrário, responde a enunciados anteriores e antecipa enunciados futuros como o elo de uma cadeia enunciativa, de forma que nenhuma palavra é virgem em seu sentido, mas carrega um dialogismo anterior, ou nas palavras do autor:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, reacentuamos (BAKHTIN, 2011: 294-295).

Dessa forma, por mais monológico que seja um enunciado, ele continua sendo de certa maneira uma resposta àquilo que já foi dito sobre um determinado objeto ou assunto. A partir desses estudos de Bakhtin, Kristeva cria o termo 'intertextualidade' para se referir a maneira como os textos são moldados pelos textos que os precedem ao mesmo tempo em que antecipam os textos subsequentes. Para ela, "todo texto é construído como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro"⁷⁶ (KRISTEVA, 1986:37). A autora defende que a intertextualidade implica a inserção da sociedade e da história em um texto e, ao mesmo tempo, desse texto na história e na sociedade. Nesse sentido, Fairclough se apropria da teoria de Kristeva para defender sua tese de mudança discursiva e social: "por 'inserção do texto na história', ela quer dizer que o texto responde, reacentua e retrabalha textos passados e, assim, fazendo, ajuda a fazer história e contribui para processos de mudança mais amplos" (FAIRCLOUGH, 2001: 134-135). Para ele, o conceito de intertextualidade está relacionado à produtividade dos textos e como eles podem reestruturar as convenções para produzir novos textos. O autor, no entanto, afirma que essa possibilidade de mudança não é disponível de forma ilimitada. Ela é, ao contrário, "socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder" (2001:135), por isso, para ele, a mudança discursiva e social não está apenas atrelada ao conceito de intertextualidade, mas também às relações de poder e à hegemonia.

O conceito de hegemonia, postulado por Gramsci, é um tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre outras por meio de alianças e articulações,

⁷⁶ "(...) any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another" (Tradução nossa).

de forma que há consentimento das classes lideradas ainda que de maneira inconsciente. Esse poder nunca é atingido de forma total e é temporário, pois é sempre objeto de lutas para manter ou romper alianças. Diferentemente de Marx, Gramsci não acredita no Estado como meio de coerção a serviço da classe dominante, mas elabora o conceito de Estado ampliado, no qual o poder é edificado no acordo comum da sociedade política ou Estado e da sociedade civil (conjunto de organismos considerados como “privados”) por meio de consenso e coerção. Para Fairclough, essa concepção de hegemonia:

fornece um modo de teorização da mudança em relação à evolução das relações de poder que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas ao mesmo tempo um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por tais processos (2011: 122).

Isso porque ele entende que uma ordem de discurso, por ser instável, pode ser considerada uma hegemonia e sua articulação e rearticulação são um exemplo de luta hegemônica. Não só isso, mas ele também entende que a produção, a distribuição e o consumo dos textos são um aspecto da luta hegemônica que contribuem para a reprodução ou transformação de ordens do discurso existentes. O conceito de hegemonia fornece:

para o discurso tanto uma matriz – uma forma de analisar a prática social à qual pertence o discurso em termos de relações de poder, isto é, se essas relações de poder reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes. Isso fortalece o conceito de investimento político das práticas discursivas e, já que as hegemonias têm dimensões ideológicas, é uma forma de avaliar o investimento ideológico das práticas discursivas. A hegemonia também tem a virtude notável, no presente contexto, de facilitar o estabelecimento de um foco sobre a mudança (FAIRCLOUGH, 2001:126).

A analista de discurso francesa, Authier-Revuz se baseia também no dialogismo bakhtiniano e na abordagem de sujeito de Freud⁷⁷, e posteriormente Lacan, para desenvolver seu trabalho sobre a heterogeneidade da língua, a qual encontra sua relação com os estudos de intertextualidade de Fairclough. Com a intenção de evitar confusões no texto, utilizaremos o termo intertextualidade para nos referirmos ao que a autora chama de heterogeneidade, assim como

⁷⁷ Para a psicanálise, o sujeito não é uma entidade homogênea, mas é dividido entre o consciente e o inconsciente. O sujeito também é descentrado no sentido de que existe uma ilusão própria da constituição do sujeito que faz com que ele acredite ser um *eu*. Por fim, o sujeito é efeito de linguagem, pois o sujeito não fala por si, mas é falado (atravessado por discursos).

Fairclough. Ela classifica-a em dois tipos: intertextualidade manifesta, marcada por traços na superfície do texto, como aspas ou itálico, e a intertextualidade constitutiva, que se refere à constituição real do discurso, isto é, à sua heterogeneidade constitutiva. Enquanto a intertextualidade constitutiva não é localizável, nem representável e está ligada ao inconsciente, a intertextualidade manifesta é uma representação que cria fronteiras com as quais o sujeito se delimita na pluralidade dos outros.

Para ela, a intertextualidade manifesta funciona como uma ilusão de que o discurso é heterogêneo apenas quando há indicação da fala de outro e explica que a intertextualidade manifesta também possui uma característica constitutiva:

Assim, essa representação da enunciação é igualmente 'constitutiva', em um outro sentido: além do 'eu' que se coloca como sujeito de seu discurso, 'por esse ato individual de apropriação que introduz aquele que fala em sua fala', as formas marcadas da heterogeneidade marcada reforçam, confirmam, asseguram esse 'eu' por uma especificação de identidade, dando corpo ao discurso – pela forma, pelo contorno, pelas bordas, pelos limites que elas traçam – e dando forma ao sujeito enunciador. (AUTHIER-REVUZ, 1990:33)

Isto é, a intertextualidade manifesta reforça no sujeito a ideia de que parte do texto é dele, enquanto outras partes são de outros sujeitos, quando, na verdade, ele, sujeito, já é composto de forma heterogênea, de maneira que seu texto é constitutivamente heterogêneo ainda que não haja menção à fala de outras pessoas. “O paradoxo da expressão heterogeneidade constitutiva capta a ameaça de se desfazer a todo momento o que sujeito e discurso dão por feitos: no que se constitui e em quem se constitui, por heterogêneo, lhe escapa” (AUTHIER-REVUZ, 1990:33).

Em alguns momentos, Fairclough usa o termo interdiscursividade, no lugar de intertextualidade constitutiva, quando o foco está em convenções discursivas e não em outros textos. Para ele, interdiscursividade é um tipo de discurso “constituído por meio de uma combinação de elementos da ordem do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001:152). O autor também classifica outros tipos de intertextualidade: sequencial, “em que diferentes textos ou tipos de discurso se alternam em um texto” (FAIRCLOUGH, 2001:152); encaixada, em que “um texto ou tipo de discurso está claramente contido dentro da matriz de outro” (FAIRCLOUGH, 2001:152); e mista em que “textos ou tipos de discurso estão

fundidos de forma mais complexa e menos facilmente separável” (FAIRCLOUGH, 2001:152).

Diferentemente do que foi apresentado, os editais não possuem intertextualidade manifesta no sentido de indicar os trechos que são de editais anteriores ou que foram escritos por outras pessoas já que, pelo próprio gênero, a voz do edital é a voz do serviço público, o qual, como já dito, deve ter uma voz única. No entanto, há um reaproveitamento do texto anterior em combinação com outros textos/discursos, o que Fairclough chama de intertextualidade mista. Esse reaproveitamento, contudo, só é conhecido por leitores de editais passados, já que o texto do programa é publicado como se fosse novo, de forma que os editais que são lançados fazem parte da cadeia intertextual do edital, ou seja, “séries de tipos de textos que são transformacionalmente relacionadas umas às outras, no sentido de que cada membro das séries é transformado em um outro ou mais, de forma regular e previsível” (FAIRCLOUGH, 2001:166).

No caso dos editais de PNLD, entendemos que a transformação de um edital para outro se dá “de forma regular e previsível” no sentido da manutenção da estrutura do edital e do programa, pois existem mudanças que não são tão regulares e previsíveis. Para Fairclough, o processo de transformação de um texto em outro é também o processo pelo qual pode ocorrer a mudança:

As cadeias intertextuais podem constituir relações transformacionais relativamente estabelecidas entre tipos de texto (...). Mas elas frequentemente se tornam linhas de tensão e mudança, os canais pelos quais os tipos de textos são colonizados e investidos, e ao longo dos quais as relações entre tipos de texto são contestadas (FAIRCLOUGH, 2001:169).

É no momento em que discursos contraditórios se encontram ou se chocam ou que ideologias contrastantes interpelam um sujeito que o autor acredita que há maior possibilidade de transformações.

Dessa forma, acreditamos que a intertextualidade dos editais é um fator que pode ter provocado mudanças ao possibilitar o encontro de discursos contraditórios. Lembrando que para o autor uma ordem do discurso pode ser considerada uma hegemonia, acreditamos que é possível perceber traços da luta hegemônica no discurso dos editais ao compará-los e identificar as diferenças entre eles. São as mudanças que ocorreram que indicam a presença

de tensões e ousamos dizer que as palavras que ficam são o limite entre a relação de poder e a estratégia de luta.

3.2 Analisando os editais

Partindo de um olhar mais amplo num primeiro momento, é possível identificar diferenças mais marcantes e até estruturais entre o primeiro edital e os dois posteriores que julgamos relevante mencionar. A parte específica do edital de 2011 é a mais longa e é organizada em quatro habilidades (ler, ouvir, falar, escrever), gramática e léxico. Ela define a língua como veículo de comunicação e destaca a necessidade de trabalhar com a competência comunicativa de maneira a parecer conversar com os Parâmetros Curriculares Nacionais quando se trata da perspectiva de ensino de língua. O primeiro edital também apresenta conceitos que desaparecem nos posteriores, como multiculturalismo, polifonia, heterogeneidade constitutiva das línguas. As partes específicas dos editais de 2014 e 2017 têm a mesma organização e apresentam o trabalho com a língua (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita, sistematização linguística e trabalho com o léxico) em itens junto a outros critérios que o LD deve cumprir. Esses editais parecem ter adquirido características mais discursivas com relação ao conceito de língua.

Como os editais são extensos e nosso foco é na mudança de sentido que pode ter ocorrido entre eles, os recortes de análise incluem trechos relacionados ao que se espera do livro didático aprovado pelo programa: como o LD trabalha com a disciplina e a apresenta ao aluno, isto é, qual é o papel da língua estrangeira determinado pelo programa e como esse papel deve estar representado no livro; o conceito de língua e de aprendizagem dessa língua estrangeira; o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem; e, por fim, a função do LD na sala de aula.⁷⁸

⁷⁸. Até o momento da análise, planejamos analisar o conceito de língua, de livro didático, de professor e de aluno presente nos três editais. Após uma leitura detalhada do corpus, percebemos que havia outros trechos mais interessantes para o tipo de análise a que nos propusemos – analisar as nuances de sentido a partir das mudanças entre os editais – e, decidimos manter o conceito de língua, de livro didático, de professor e acrescentar a análise de excertos que falam sobre a importância da língua estrangeira no ensino fundamental, excluindo o conceito de aluno, pois não havia trechos de mudança significativos.

Para iniciar a análise, elaboramos tabelas com trechos selecionados dos três editais, buscando demonstrar como os sentidos se movem, ao mesmo tempo em que os três mantêm relações intertextuais. *Os trechos em vermelho marcam o que os três editais têm em comum, enquanto os trechos em verde mostram o que os dois primeiros editais têm em comum e os trechos em azul indicam o que os dois últimos editais têm em comum.*

3.3.1 O papel da língua estrangeira

Os editais de PNLD possuem uma parte específica de critérios para cada disciplina. No caso de língua estrangeira, o início do texto busca justificar o papel dessa disciplina no ensino fundamental anos finais. No quadro abaixo, encontram-se os excertos de cada edital que se referem a essa temática.

2011	<p>O ensino de Língua Estrangeira – Inglês e Espanhol - para os anos finais do ensino fundamental pauta-se, primordialmente, pelos objetivos que contribuam para a reflexão sobre a função social da língua estrangeira como uma disciplina que permite o acesso a outros bens, tais como a ciência, a tecnologia, as artes, as comunicações e produções (inter)culturais e o mundo do trabalho. Além disso, a aprendizagem de outras línguas possibilita o contato com novas e variadas formas de ver e organizar o mundo e com outros valores, os quais, confrontados com os nossos próprios, contribuem para uma saudável abertura de horizontes, uma ruptura de estereótipos, uma superação de preconceitos, um espaço de convivência com a diferença, que promove inevitáveis e frutíferos deslocamentos em relação às nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Assim, não resta dúvida de que essa abertura para o diferente tem um papel muito importante na constituição da identidade dos alunos.</p> <p>Em conformidade com esses princípios gerais que balizam o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras na atualidade, esse ensino, nessa etapa da educação formal, deve ter por objetivo possibilitar ao aprendiz:</p>
------	--

- **vivenciar uma experiência de comunicação humana pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo;**
- **refletir sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural dos alunos, de modo a promover neles uma visão plural e heterogênea do mundo e a fazer entender o papel de cada um como cidadão em nível local e global;**
- reconhecer que a aprendizagem de Língua Estrangeira possibilita o acesso a legados culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- **construir conhecimento sistêmico sobre a língua estudada, conhecimento sobre diferentes modalidades pragmático-discursivas vigentes nos diversos âmbitos sociais e regionais, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem adequadamente nas situações de comunicação;**
- **desenvolver consciência linguística e crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;**
- utilizar a língua estrangeira como fonte de informação, de fruição e como veículo de comunicação, em diversas práticas sociais da linguagem.

Tendo em vista que o conhecimento de línguas estrangeiras deve habilitar o aluno, entre outras coisas, a ter acesso a produções culturais e a interagir com falantes de regiões, países, culturas, etnias, idades e níveis socioeconômicos diferentes, as coleções didáticas deverão contemplar as variedades linguísticas sem, contudo, perderem a coerência com a variedade escolhida para apresentação e organização de suas atividades didáticas. As coleções didáticas de línguas, portanto, precisam trazer, sempre de forma contextualizada e adequada à temática abordada naquele momento, insumo (oral e escrito) que represente essa variedade de manifestações da língua. As variedades regionais, culturais, sociais, etárias e étnicas da língua escrita e falada, bem como as ligadas ao suporte ou meio em que são veiculadas as mensagens, não devem, portanto, ocupar um espaço marginal nas coleções de Língua Estrangeira, mas ser tratadas,

	<p>de forma contextualizada, como elemento constitutivo da língua, levando em conta as consequências de seus usos públicos e privados.</p> <p>Da mesma forma que com as variedades linguísticas, o trabalho com a cultura nas coleções de Língua Estrangeira deve incentivar professores e alunos a perceber a diversidade sociocultural que há no mundo e nos próprios contextos de vida do aluno.</p> <p>Nesse sentido, esse trabalho deve ter um enfoque intercultural, uma vez que ao ver o outro também nos vemos e nos transformamos. Assim, espera-se que, nessas coleções, sejam abordadas, sempre que isso couber e for relevante para a questão abordada e sem a utilização de estereótipos e de preconceitos, temáticas e situações que representem diversos territórios, espaços e momentos relacionados aos povos que falam essa língua estrangeira, diferentes grupos sociais, étnico-raciais e etários, diferentes gêneros, orientações sexuais, condições físicas etc.</p>
2014	<p>Entre os fundamentos orientadores dos anos finais do nível fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a importância da escola como espaço de acesso ao conhecimento e à valorização da “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia, ou características individuais e sociais” (PCNEF-LE, 1998, p. 7). Desse modo, o ensino da língua estrangeira assume papel relevante para o alcance desse objetivo, ao propiciar ao aluno a oportunidade de reflexão sobre diferentes povos, culturas e consequentes visões de mundo, e, ainda, permitir-lhe melhor conhecer outras realidades, assim como aquela em que vive.</p> <p>Aprender uma língua estrangeira tem como um de seus princípios proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo. A aproximação do aluno a essas formas de dizer o mundo e de significar experiências vividas por outros povos deve estar pautada no esforço de romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Para que essa aproximação se dê de forma efetiva, ao longo desse segmento de ensino, é importante</p>

	<p>ressaltar o papel da criatividade, do lúdico e dos afetos na construção coletiva do conhecimento a ser compartilhado. [...]</p> <p>Tendo em vista esses princípios, o ensino de língua estrangeira deve orientar-se para oferecer ao aluno condições para que possa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. vivenciar experiências de interação pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo; 2. refletir sobre costumes, maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural do seu entorno, de modo a perceber que o mundo é plural e heterogêneo e entender o papel de cada um como cidadão; 3. construir conhecimento sobre a língua estrangeira estudada, em particular, quanto às diferentes finalidades de uso dessa língua, conforme os diversos âmbitos sociais e regionais, a partir do estatuto dos parceiros em interação, o lugar e o momento legítimos, e os seus possíveis modos de organização verbal, não verbal e verbo-visual, que remetem a uma finalidade reconhecida social e historicamente; 4. reconhecer processos de intertextualidade como inerentes às formas de expressão humana, às manifestações humanas, quer se manifestem por meio do verbal, não verbal ou verbo-visual; 5. desenvolver consciência linguística e crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.
2017	<p>Aprender uma língua estrangeira tem como um de seus princípios proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo. A aproximação do estudante a essas formas de dizer o mundo e de atribuir sentido a experiências vividas por outros povos deve estar pautada no esforço de romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Para que essa aproximação se dê de forma efetiva, ao longo desse segmento</p>

	<p>de ensino, é importante ressaltar o papel da criatividade, do lúdico e dos afetos na construção coletiva do conhecimento a ser compartilhado. [...]</p> <p>Tendo em vista esses princípios, o ensino de língua estrangeira deve orientar-se para oferecer ao estudante condições para que este possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vivenciar experiências de interação pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo; • refletir sobre costumes, maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural do seu entorno, de modo a perceber que o mundo é plural e heterogêneo e entender o papel de cada um como cidadão; • construir conhecimento sobre a língua estrangeira estudada, em particular, quanto às diferentes finalidades de uso dessa língua, conforme os diversos âmbitos sociais e regionais, a partir do estatuto dos parceiros em interação, o lugar e o momento legítimos, e os seus possíveis modos de organização verbal, não verbal e verbo-visual; • reconhecer processos de intertextualidade como inerentes às formas de manifestação humana, quer sejam por meio do verbal, não verbal ou verbo-visual; • desenvolver consciência linguística e crítica sobre os usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.
--	---

Como dito anteriormente, a disciplina de LE passa a fazer parte do PNLND em 2009 no programa de 2011 e a introdução do texto do edital de 2011 busca justificar a importância desse componente curricular. Assim, o texto parece se embasar em três argumentos principais: a língua estrangeira como acesso, a língua estrangeira como forma de conviver com a diferença e a influência da aprendizagem de língua estrangeira na constituição identitária. Nos editais seguintes, os argumentos se mantêm, mas com diversas modificações. No desenvolvimento desses três pontos há trechos que se referem à forma de abordagem da língua que será mais detalhada no próximo item.

No edital de 2011, a aprendizagem de língua estrangeira é apresentada como acesso a bens, como “a ciência, a tecnologia, as artes, as comunicações e produções (inter)culturais e o mundo do trabalho” e “a legados culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo”. Nesse sentido, a língua estrangeira funciona como uma espécie de passaporte para a aquisição de capital cultural – conceito desenvolvido por Bourdieu (2007) para explicar como a cultura se transforma em uma espécie de moeda, isto é, o conhecimento é compreendido como algo de valor simbólico, mas que pode ter como consequência valor econômico também. Entendemos, assim, que conhecer uma outra língua pode permitir o contato e a aproximação dos alunos a conteúdos que são restritos a determinados grupos, geralmente possuidores de capital econômico. Por isso, o edital justifica a inclusão da disciplina por sua função social, isto é, possibilitar o acesso dos alunos a conteúdos que não estão disponíveis a todos.

Essa ênfase no acesso como bem no edital pode estar relacionada ao momento político brasileiro da época marcado também por programas de governo que objetivavam a aproximação das camadas mais pobres a bens de consumo, serviços e educação. Nesse sentido, o ano de lançamento do edital de 2009 foi um ano de ampliação de programas sociais, como a inclusão de outras disciplinas no PNL D, e a criação do programa Minha Casa Minha Vida. Além desses, outros programas como o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o Bolsa Família, criados anteriormente, permitiram não apenas que mais pessoas tivessem acesso ao consumo e a bens, mas também ao conhecimento por meio do ingresso à universidade. Nesse sentido, o discurso de acesso estava muito presente nos programas governamentais, e não foi diferente nesse edital.

Já no edital de 2014, o acesso é apresentado primeiro como função da escola e não mais da língua estrangeira, como citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de forma que é responsabilidade daquela permitir o contato com o conhecimento e valorizar a pluralidade cultural do país. Assim, a língua estrangeira é apenas uma das formas de aproximar o aluno do conhecimento. Em seguida, o edital descreve o contato com a língua estrangeira como “acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e

expressar-se no e sobre o mundo”, de forma que os dois momentos em que o edital menciona o acesso não apresentam mais a relação do conhecimento como capital cultural, ainda que ele não deixe de ser. O acesso oferecido pela língua estrangeira aqui é no sentido de perceber a multiplicidade de formas de criar sentido presentes no mundo e que são diferentes das do aluno.

O edital de 2017 se torna mais objetivo excluindo o acesso que deve ser proporcionado pela escola e explicitando apenas o papel de língua estrangeira no acesso dos alunos a outras formas de criar sentido, assim como o edital anterior.

Embora a palavra acesso continue em todos os editais, ela traz consigo discursos diferentes: o acesso à língua estrangeira como um bem cultural e, portanto, parte de uma política social que busca uma sociedade mais igualitária; o acesso ao conhecimento como obrigação da escola; e o acesso à língua estrangeira como contato com diferentes formas de significar o mundo que podem auxiliar o aluno na compreensão do outro e de si mesmo. Esse último discurso continua possuindo uma função social no sentido de que saber conviver com o diferente e se conhecer é uma característica importante para se viver em sociedade, mas não há mais a defesa da língua estrangeira como forma de se ter uma sociedade mais justa ou igualitária que havia no primeiro edital.

Os períodos em que os editais de 2014 e 2017 são escritos, 2012 e 2015 respectivamente, já não são momentos de tanto otimismo no cenário político e econômico do país quanto o do primeiro edital. Após vivenciar um momento de crescimento econômico de 2003 a 2008 que permitiu a ascensão de muitos brasileiros à classe C, o Brasil passa por um período de recessão e cortes que perpassa o primeiro governo de Dilma Rousseff e tem seu ápice no ano de 2016, o que possivelmente justifica a ausência do discurso de LE como acesso a bens.

Além disso, entendemos também que a exclusão de trechos que se referem ao contato com a LE como bem tem como efeito a não responsabilização do fornecimento de livros didáticos de língua estrangeira como forma de resolver problemas muito maiores como a desigualdade no Brasil. Assim, o papel da língua estrangeira na escola pública para os editais seguintes restringe-se ao acesso a diferentes formas de significar. Não que a aproximação do aluno a uma

LE não possa permitir o contato com bens culturais, mas a carga dada ao ensino de LE no programa é menor.

A convivência saudável com a diferença também é apresentada como justificativa para o ensino de LE:

Além disso, a aprendizagem de outras línguas possibilita o contato com novas e variadas **formas de ver e organizar o mundo** e com outros valores, os quais, confrontados com os nossos próprios, contribuem para uma saudável abertura de horizontes, uma ruptura de **estereótipos**, uma superação de **preconceitos**, um **espaço de convivência com a diferença**, que promove inevitáveis e frutíferos deslocamentos em relação às **nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo**. (edital de 2011)

Desse modo, o ensino da língua estrangeira assume papel relevante para o alcance desse objetivo, ao propiciar ao aluno a oportunidade de reflexão sobre diferentes povos, culturas e consequentes visões de mundo, e, ainda, permitir-lhe melhor conhecer outras realidades, assim como aquela em que vive. A **aproximação do aluno a essas formas de dizer o mundo e de significar experiências vividas por outros povos** deve estar pautada no esforço de romper **estereótipos**, superar **preconceitos**, criar **espaços de convivência com a diferença**, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das **nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo**.(edital de 2014)

A **aproximação do estudante a essas formas de dizer o mundo e de atribuir sentido a experiências vividas por outros povos** deve estar pautada no esforço de romper **estereótipos**, superar **preconceitos**, criar **espaços de convivência com a diferença**, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das **nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo**. (edital de 2017)

O aumento do fenômeno da globalização após a década de 70 intensificou fluxos e laços (APPADURAI, 1996) entre as nações e permitiu um contato maior com outras culturas e outros povos pessoal e virtualmente. As grandes cidades passaram a receber imigrantes de diversos lugares do mundo e a importância de lidar com a diferença se tornou necessária para evitar conflitos e manter uma convivência harmônica. Além disso, a internet possibilitou trocas interculturais que seriam difíceis de ser realizadas pessoalmente. Dessa forma, o edital parece dialogar com as transformações globais, propondo que através da aprendizagem de uma LE se trabalhe não apenas aspectos culturais da língua que se ensina, mas tolerância, desconstrução de estereótipos e superação de preconceitos.

Assim, os excertos dos três editais se baseiam na importância da aproximação do diferente com o intuito de compreender a diversidade no mundo

e, como consequência, de perceber questões identitárias do próprio aluno, que serão discutidas em breve. Existem pequenas mudanças entre um excerto e outro que causam efeitos de sentido diferentes. O edital de 2011, por exemplo, se refere a formas de “ver e organizar o mundo”, enquanto os editais seguintes usam a expressão “dizer o mundo”. O primeiro edital parece fazer referência a forma como a língua recorta e organiza o mundo em diferentes culturas criando conceitos particulares, enquanto os editais seguintes enfatizam o “dizer” e parecem, com isso, considerar que o significar é uma prática constante, da qual todos participam.

Além disso, o primeiro edital menciona o contato com “outros valores, os quais, confrontados com os nossos próprios, contribuem para uma saudável abertura de horizontes”, enquanto os outros editais falam em aproximação de “experiências vividas por outros povos”, substituindo o termo valores, que pode ser considerado moralista, por algo mais abrangente que inclui a experiência humana sem classificá-la como boa ou ruim. O edital de 2011 parece também assumir relações diretas entre as mudanças e suas consequências, de forma que, no excerto, o convívio com a diferença “promove inevitáveis e frutíferos deslocamentos”, como se o convívio com o diferente garantisse esses deslocamentos. Assim, nos editais seguintes, há uma modalização do texto para significar que o convívio com a diferença vai “auxiliar na promoção de novos entendimentos”, ou seja, existe um suporte para que haja novas formas de se compreender o outro, mas elas não são automáticas.

O contato com o diferente nos editais também é considerado importante para a constituição identitária do aluno, como mencionado anteriormente:

Assim, não resta dúvida de que essa abertura para o diferente tem um papel muito importante na constituição da identidade dos alunos.

(...) esse trabalho deve ter um enfoque intercultural, uma vez que ao ver o outro também nos vemos e nos transformamos. (edital de 2011)

Os trechos do edital de 2011 enfatizam que a percepção de si se dá a partir do contato com o outro e que esse contato pode gerar transformações. Como dissemos, o edital dialoga, em alguns momentos, com o discurso da globalização e a importância do contato com o diferente.

Stuart Hall (2000:87) defende que a globalização “tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas”. Dessa forma, entende-se que sociedades que possibilitam o contato com a diversidade são menos homogêneas em questões identitárias e o edital de 2011 parece ressaltar esse aspecto como importante para a promoção da aprendizagem de LE de modo que o contato com a diferença promove automaticamente transformações.

Não só isso, o edital de 2011 defende a promoção de uma visão plural e heterogênea de mundo para que os alunos entendam seu papel como cidadãos locais e globais, novamente enfatizando a globalização e a ideia do cidadão global conectado com diferentes áreas do mundo. Assim, o edital dedica uma parte de seu texto a determinar que o LD deve contemplar diferentes culturas, apresentando aos alunos e professores a diversidade sociocultural, e a trabalhar com diferentes variedades linguísticas contextualizadas de forma adequada.

Nos editais de 2014 e 2017, a ênfase no aspecto identitário desaparece, embora a ideia se mantenha quando ele diz que o contato com o diferente vai “auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo”, isto é, aprender sobre o outro é uma maneira de aprender sobre mim. O que é interessante nesses editais é que o aspecto que permite essa aproximação efetiva com o diferente não é o racional ou intelectual, mas a criatividade, o lúdico e os afetos.

Outra diferença entre o primeiro e os editais seguintes é que o contato com a diferença pode permitir que o aluno se identifique como cidadão, não mais local e global, dando menos ênfase ao discurso da globalização. Além disso, o texto dos editais de 2014 e 2017 parece menos impositivo, não considerando também a relação direta entre o que é apresentado no LD como consequência para o aluno.

Embora os excertos apresentados foquem no papel da língua estrangeira no programa, eles apresentam trechos que abordam a concepção de ensino de língua que será mais discutida na próxima seção. No entanto, para evitar muitos recortes nos textos, decidimos que para a organização do trabalho, seria melhor

apresentar uma introdução do tema nessa seção e estendê-lo na próxima. Entendemos que os editais de 2014 e 2017 parecem estabelecer uma diferença de concepções de língua e ensino que se reflete na forma como o aluno vivencia a experiência de aprendizagem da LE. Assim, no edital de 2011, espera-se que o aluno viva uma experiência de comunicação humana em LE, enquanto nos editais seguintes o que se espera é uma experiência de interação. A substituição de “comunicação” por “interação” no texto parece apontar para uma mudança de perspectiva de ensino inicialmente com características mais próximas de uma abordagem comunicativa – também pela organização do edital em quatro habilidades e gramática – para uma abordagem interacional.

Ainda com relação ao ensino de língua, o edital de 2011 parece estar mais preocupado com a forma quando diz que o ensino de LE deve possibilitar ao aluno construir conhecimento sistêmico da língua estudada, sobre a organização textual e a utilizar a linguagem adequadamente. Já no edital de 2014, é importante que o aluno construa conhecimento sobre a língua a partir de usos reais dela, ou seja, de textos autênticos, que existiram com uma finalidade e não foram criados para fins didáticos. O edital de 2017 mantém o texto de 2014, excluindo o trecho que menciona a finalidade social e histórica dos textos utilizados no LD. Entendemos, desse modo, que mesmo que um texto autêntico que tenha um objetivo outro que não o didático seja utilizado no livro, ele adquire uma nova finalidade quando inserido em uma obra didática.

Diferentemente do edital de 2011, os editais de 2014 e 2017 ressaltam, neste trecho, os processos de intertextualidade como algo que o aluno deve reconhecer ao aprender uma LE, pois eles são parte de como o ser humano se expressa. Embora o trabalho com a intertextualidade apareça em outro trecho do edital de 2011, ele não tem o mesmo destaque dado nos editais posteriores.

Uma diferença entre o edital de 2017 e os anteriores é o uso da preposição “sobre” no lugar da preposição “de” quando se refere ao desenvolvimento da consciência linguística e crítica sobre os usos que se fazem da língua estrangeira. Enquanto a preposição “de” parece significar a necessidade de o aluno saber sobre a existência desses usos, a preposição “sobre” parece enfatizar o conhecimento sobre eles.

Os excertos que abordam o papel da língua estrangeira no programa sofrem uma redução progressiva, mantendo os argumentos principais de acesso, convivência com a diferença e constituição identitária, mas se modificando no sentido de se distanciar de discursos mais enfáticos sobre bens culturais, cidadania global e transformações identitárias. Além disso, algumas mudanças parecem se afastar de um ensino de língua mais ligado à forma, se aproximando de um viés menos comunicativo e mais interativo.

3.3.2 O conceito de língua

Na tabela a seguir, os trechos sublinhados indicam as definições de língua em cada um dos editais. As cores utilizadas nos excertos possuem o mesmo padrão indicado anteriormente.

2011	<p>“Além disso, o ensino de Língua Estrangeira, na atualidade, busca não apenas instrumentalizar o aluno para usar a língua em diferentes práticas sociais, mas também valorizar o caráter educativo dessa disciplina, de modo a garantir uma formação mais ampla e diversificada do indivíduo e a formação do cidadão, que pode ter, entre outras coisas, acesso à construção coletiva do conhecimento. É fundamental, portanto, focalizar <u>as línguas não somente como formas de expressão e comunicação</u>, mas como <u>espaços de construção de conhecimento, como portadoras de valores e sentimentos</u> e como constituintes de significados e sentidos <u>profundamente atrelados a processos históricos</u>”</p>
2014	<p>“Esse princípio deve estar articulado ao caráter educativo da língua estrangeira, de modo que essa possa ocupar seu espaço na escola e participar do esforço conjunto de garantir uma formação cidadã. É fundamental, portanto, compreender seu papel nesse nível de ensino para além da <u>concepção de meio de comunicação ou da mera veiculação de informações</u>. Trata-se, pois, de afastar-se de uma concepção que se dissocia de problemas, conflitos, divergências, para privilegiar o espaço de construção de conhecimento, o entendimento de <u>língua como portadora de sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos históricos</u> de sociedades muito diversificadas”</p>

2017	<p>“Esse princípio deve estar articulado ao caráter educativo da língua estrangeira, de modo que esta possa ocupar seu espaço na escola e participar do esforço conjunto de garantir uma formação cidadã. É fundamental, portanto, compreender seu papel nesse segmento a partir da concepção de <u>língua como construção histórica</u>, para além da concepção de <u>meio de comunicação ou da mera veiculação de informações</u>. Trata-se, pois, de afastar-se de uma concepção que simplifica problemas, conflitos, divergências, para privilegiar o espaço de construção compartilhada de conhecimento, o entendimento de que <u>as manifestações de linguagem constituem práticas sociais atravessadas por sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificadas</u>”</p>
------	---

Travaglia (2001) considera que a concepção de linguagem e de língua que o professor adota afeta o modo como ele estrutura o ensino da língua em sala de aula da mesma maneira que a postura que ele tem em relação à educação. Os editais parecem concordar com esse pensamento no sentido de descrever a concepção de língua que deve ser adotada pelos livros didáticos que se inscrevem no programa. No entanto, por meio da comparação entre os editais, é possível perceber que, apesar de muitas semelhanças entre eles, a concepção de língua e linguagem é distinta e vai sendo elaborada de forma a se distanciar do conceito apresentado no primeiro edital.

O trecho do edital de 2011 citado acima defende que a língua estrangeira deve servir para “instrumentalizar o aluno para usar a língua em diferentes práticas sociais”, em outras palavras, a língua é caracterizada como um instrumento de uso. Outro trecho do edital que reforça essa visão é o que postula que o ensino de língua estrangeira deve possibilitar ao aprendiz “utilizar a língua estrangeira como fonte de informação, de fruição e como veículo de comunicação, em diversas práticas sociais da linguagem” (BRASIL, 2011:55).

Essa concepção de linguagem como meio de comunicação se liga à Teoria da Comunicação e entende a língua como um código ou um conjunto de signos que devem ser utilizados de acordo com determinadas regras e permitem que um emissor transmita uma mensagem a um receptor. Segundo Travaglia, essa

compreensão da língua isolou sua utilização do estudo da linguagem, fazendo com que “a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua” (2001:22). O sistema linguístico, dessa forma, é compreendido como um sistema acabado que o indivíduo recebe como norma de utilização das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua.

Ao mesmo tempo em que o edital adota a perspectiva de língua como meio de comunicação, ele parece tentar se aproximar de uma definição que inclua o aspecto histórico, conforme o trecho a seguir:

É fundamental, portanto, focalizar as línguas não somente como formas de expressão e comunicação, mas como espaços de construção de conhecimento, como portadoras de valores e sentimentos e como constituintes de significados e sentidos profundamente atrelados a processos históricos.

E embora o trecho reconheça a necessidade de compreender a língua além de sua noção de forma de comunicação, a língua é caracterizada como “espaço”, “portadora”, “constituente”, como se o sentido, os valores e sentimentos estivessem na língua, ainda que eles estejam ligados a processos históricos ou sejam influenciados por eles. Isto é, a língua aparece como algo formado, não só linguisticamente, mas semântica e ideologicamente.

Além disso, a língua é compreendida no texto como a forma de garantir a formação cidadã do aluno. Segundo o texto, o cidadão em formação é aquele que tem acesso à construção coletiva do conhecimento que acontece no espaço da língua. Entendemos, dessa forma, que para participar ativamente do processo de construção de conhecimento é preciso dominar a língua na qual esse processo acontece.

No edital de 2014, o aspecto instrumental da língua estrangeira é apagado e o texto se concentra na forma como essa disciplina pode colaborar com a formação cidadã dos alunos:

Esse princípio deve estar articulado ao caráter educativo da língua estrangeira, de modo que essa possa ocupar seu espaço na escola e participar do esforço conjunto de garantir uma formação cidadã. É fundamental, portanto, compreender seu papel nesse nível de ensino para além da concepção de meio de comunicação ou da mera veiculação de informações.

Diferentemente do texto anterior, a garantia de formação cidadã não depende exclusivamente da língua estrangeira, mas sim do acesso que o estudante teria ao trabalho realizado por todas as disciplinas com o intuito de fornecer uma formação cidadã.

Para o edital, no caso do ensino de línguas estrangeiras, compreender corretamente o conceito de língua é uma maneira de propiciar uma formação cidadã aos alunos. Sendo assim, diferente do edital anterior, ele estabelece que o conceito de língua deve transpor a visão de instrumento e retoma certas expressões utilizadas anteriormente dando novo sentido a elas:

Trata-se, pois, de afastar-se de uma concepção que se dissocia de problemas, conflitos, divergências, para privilegiar o espaço de construção de conhecimento, o entendimento de língua como portadora de sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificadas.

A língua, portanto, não deve ser vista como algo completo, fechado, cujo sentido a transmitir é sempre fixo. Na verdade, entende-se a língua como em transformação, como parte da história e da sociedade, e, portanto, sujeita a problemas, conflitos e divergências já que o sentido não é único e nem compreendido de forma absoluta.

O conceito de língua do edital anterior como “espaços de construção de conhecimento” dá lugar a uma concepção de linguagem que privilegie o espaço de construção de conhecimento, ou seja, a língua deixa de ser entendida como local onde a construção de conhecimento acontece para a compreensão de que uma concepção de língua não limitante ou totalizadora possibilita a construção de conhecimento visto que não se trabalha com conceitos rígidos ou verdades absolutas.

Ainda assim, a língua é caracterizada como “portadora de sentimentos, valores e saberes”, como uma entidade que carrega um conteúdo sentimental, ideológico e informacional agora não apenas ligado a processos históricos, mas também sociais.

O edital de 2017, diferentemente dos anteriores, define o conceito de língua que deve ser adotado:

É fundamental, portanto, compreender seu papel nesse segmento a partir da concepção de língua como construção histórica, para além da concepção de meio de comunicação ou da mera veiculação de informações.

Contrariamente à compreensão de língua como algo que porta alguma coisa ou é formado por determinados elementos, o edital de 2017 define língua como inacabada, composta historicamente, assim como Bakhtin a define: “a língua é um fenômeno puramente histórico” (2009:112). O edital anterior já apontava para essa definição ao mencionar que a concepção de língua deveria ser contrária a uma que se dissocia de problemas, conflitos e divergências, mas não expressou isso de forma tão clara.

Há, ainda, algumas mudanças que reforçam o conceito de língua como processo de interação:

Trata-se, pois, de afastar-se de uma concepção que simplifica problemas, conflitos, divergências, para privilegiar o espaço de construção compartilhada de conhecimento, o entendimento de que as manifestações de linguagem constituem práticas sociais atravessadas por sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificadas”

O uso do verbo “simplificar” amplia a crítica a visões de língua que ignoram ou reduzem o aspecto complexo de sua natureza. Ao descrever a construção de conhecimento como “compartilhada”, o edital responde a uma possível pergunta que poderia ter surgido nos editais anteriores: construção de conhecimento feita por quem? Compartilhar pressupõe a partilha e o tomar parte na ação que, no caso da sala de aula, deve incluir professor, alunos e o material didático⁷⁹ e não apenas o professor, ou ainda apenas o livro didático.

Nos editais anteriores, a língua era descrita como portadora de sentimentos, valores, saberes, etc. mas neste se entende que manifestações de linguagem, ou seja, a linguagem em uso é uma prática social atravessada. Em outras palavras, o uso da linguagem é construído socialmente dentro de um contexto e, por isso, é atravessado por sentimentos, valores e saberes atrelados a processos históricos dos quais esse uso faz parte.

⁷⁹ Material didático sendo usado aqui para se referir a qualquer instrumento que o professor utilize em suas aulas, como quadro, projetor, livro didático, etc.

Por meio da comparação entre os editais, concluímos que há a passagem de uma visão de linguagem mais próxima do conceito de instrumento de comunicação que vai sendo reformulada em direção a uma concepção de língua como processo de interação. Nessa cadeia intertextual, as palavras que permanecem são aquelas que de alguma forma já faziam parte da segunda concepção, embora os sentidos criados a partir delas sejam diferentes.

3.3.3 *O papel do professor*

Ao estabelecerem os critérios para elaboração do LD, os editais de língua estrangeira moderna inevitavelmente acabam criando representações do que se espera do papel do professor com relação a esse material didático. No entanto, não há um trecho único correspondente nos três editais que fale sobre esse papel. Enquanto os editais de 2014 e 2017 são claros quanto ao papel que se espera do professor e dedicam um trecho do edital para descrevê-lo, o edital de 2011 apenas menciona o professor em alguns trechos que foram retomados a seguir.

2011	<p>Da mesma forma que com as variedades linguísticas, o trabalho com a cultura nas coleções de Língua Estrangeira deve incentivar professores e alunos a perceber a diversidade sociocultural que há no mundo e nos próprios contextos de vida do aluno. [...]</p> <p>É preciso considerar que o livro didático de Língua Estrangeira, num território tão extenso quanto o do nosso país, é, muitas vezes, uma das únicas ou mesmo a única fonte de insumo acessível para professores e alunos. [...]</p> <p>Por sua vez, a aprendizagem na sala de aula é compreendida como construída e reconstruída pelos alunos e professores, como resultado de (auto-) observação, (auto-) análise e (auto-) avaliação. [...]</p>
------	---

	É necessário que [...] as atividades explorem a intertextualidade e estimulem alunos e professores a buscarem textos e informações fora dos limites do livro didático;
2014	Outro princípio orientador a ser considerado diz respeito ao papel atribuído ao professor nesse contexto. O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma. Por isso, é preciso estar garantido na coleção o diálogo respeitoso e equilibrado entre esse compromisso e os critérios gerais de organização do material didático. As concepções que norteiam a coleção didática devem incluir propostas que favoreçam as decisões do professor e elucidem o compromisso com a valorização da prática docente, prática essa que exige arbitragem entre saberes teóricos e práticos. Uma das questões fundamentais para que esse diálogo entre coleção e professor possa ser efetivo está no modo como a coleção explicita sua orientação teórico-metodológica e demonstra coerência entre essa e a seleção temática, a apresentação de elementos linguísticos e de atividades de compreensão e produção na língua estrangeira.
2017	Outro princípio orientador a ser considerado diz respeito ao papel atribuído ao professor nesse contexto. O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor, constituindo-se como mediador pedagógico. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma. Por isso, é preciso estar garantido na coleção o diálogo respeitoso e equilibrado entre esse compromisso e os critérios gerais de organização do material didático. As concepções que norteiam a obra didática devem incluir propostas que favoreçam as decisões do professor e elucidem o compromisso com a valorização da prática docente, prática esta que exige articulação entre saberes teóricos e práticos. Uma das questões fundamentais para que esse diálogo entre coleção e professor possa ser efetivo está no modo como a coleção explicita sua orientação teórico-metodológica e demonstra coerência entre tal orientação e a seleção temática, a apresentação de elementos linguísticos e de atividades de compreensão e produção na língua estrangeira.

O texto do edital de 2011 parece manter o foco do programa nos alunos desde sua abertura, como mencionado anteriormente⁸⁰. Como discutimos, o professor é completamente apagado da abertura do edital quando se fala sobre a destinação do programa: fornecer material didático para os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Em outras palavras, a abertura do edital já indica que não há muito espaço para o professor, que é quem deveria decidir como utilizar o material didático fornecido pelo governo e se esse material é realmente necessário em suas aulas. Ignora-se, portanto, o mediador entre o LD e o aluno, como se o livro por si só pudesse ensinar.

Nessa mesma linha, o trecho que corresponde às exigências do LD de LE aparenta dar mais ênfase aos alunos do que ao papel do professor em sala, sua relação com o livro didático e até mesmo sua autonomia. Nos trechos selecionados acima, há um apagamento do papel do professor que aparece em diversos momentos na mesma situação que o aluno, em outras palavras, parece não haver grande diferença entre seus papéis em sala, pois se espera que ambos tenham o mesmo comportamento com relação ao material didático: perceber a diversidade cultural e buscar textos e informações fora do livro didático. Embora tanto professor quanto aluno façam parte do processo de construção de conhecimento dentro de algumas tendências pedagógicas, como a adotada pelo programa, o papel deles não é o mesmo. No entanto, essa diferenciação de funções não fica clara no edital. A formação do professor não é mencionada e o LD se mostra como sua única fonte de contato com a língua estrangeira em alguns casos.

Já os editais de 2014 e 2017 parecem tentar suprir esse apagamento do professor, inserindo trechos novos que indicam claramente o que se espera desse profissional: autonomia para decidir como conduzir suas aulas e utilizar o material didático. Diferentemente de outros trechos analisados aqui, não houve aproveitamento de excertos do edital de 2011, mas uma inserção considerável buscando, possivelmente, suprir as lacunas deixadas pela primeira versão. O texto de ambos os editais mais recentes espera que o LD respeite os

⁸⁰ O texto de abertura do edital diz: “se encontram abertas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011, as inscrições para o processo de avaliação e seleção de coleções didáticas destinadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental”.

conhecimentos do professor e que seja usado de forma complementar ao trabalho já adotado pelo profissional. Enquanto o edital de 2014 apenas afirma que o material didático tem função complementar à ação do professor, o edital de 2017 acrescenta qual seria essa função – “constituindo-se como mediador pedagógico” – esclarecendo a visão que o programa tem do papel do professor.

O termo ‘mediador pedagógico’ se relaciona à tendência progressista crítico-social dos conteúdos, na qual o papel do professor é compreendido como mediador do processo educacional:

o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. Não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa (LIBÂNEO, 1985:32-33).

Isto é, ainda que o aluno tenha uma parte ativa no processo educacional, o papel do professor é fundamental na condução da aprendizagem e nas escolhas feitas durante a aula. É ele quem, a partir de sua experiência e do conhecimento que tem sobre os alunos, cria um ambiente propício para que o aluno consiga atuar em sala.

Os editais de 2014 e 2017 também se distinguem do edital de 2011 por descreverem a prática docente. No edital de 2014, a prática docente é descrita como arbitragem entre saberes teóricos e práticos. Arbitrar, de acordo com o dicionário Aurélio⁸¹, significa “julgar como árbitro” ou “decidir, resolver, segundo a própria consciência”. Já o edital de 2017 substitui o termo arbitragem por articulação, cujo sentido, de acordo com o mesmo dicionário, é “ligar, unir, juntar” ou “estabelecer as bases de, organizar”. No primeiro sentido, a prática docente parece ser a habilidade de resolver o conflito entre o saber teórico e o prático como se um ou outro estivesse mais certo em determinada situação e, portanto, seria preciso estabelecer um veredito. Com a mudança do termo, o sentido de prática docente parece considerar que o professor deve saber juntar o que sabe

⁸¹ Disponível no site: <https://contas.tcu.gov.br/dicionario/home.asp>. Acesso em 5 mar. 2017.

de forma teórica sobre ensino com o que observa e aprende na prática de sala de aula.

Os trechos selecionados abaixo se referem às exigências que o manual do professor deve ter e, apesar de fazerem referência ao conteúdo do livro e indiretamente pressuporem o papel do professor, selecionamos aqueles que se referem claramente a forma como o edital entende o professor ou seu trabalho em sala:

2011	<p>Na avaliação das coleções de Língua Estrangeira Moderna, será observado se o Manual do Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estimula o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem, ampliando os seus conhecimentos da e sobre a língua bem como sobre as múltiplas formas de desenvolver as suas atividades de ensino; • apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural; • apresenta referências bibliográficas de qualidade, que orientem o professor em relação a leituras complementares, tanto sobre os temas que deve abordar em suas aulas quanto sobre questões relativas ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino; • apresenta sugestões de implementação das atividades, porém evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e autonomia do professor; • oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a uma única possibilidade, sobretudo tendo em conta a diversidade linguística e cultural, que pode dar margem a diferentes soluções, e orientando o professor nesse sentido.
2014	<p>Na avaliação das obras do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), será observado se o manual do professor:</p> <p>6. inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;</p>

	<p>9. elucida seu compromisso com a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a aproximação respeitosa entre saberes teóricos e saberes práticos;</p> <p>4. oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do aluno e na mídia que integra/compõe a coleção;</p> <p>7. sugere respostas às atividades propostas no livro do aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira;</p>
2017	<p>Na avaliação das obras do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), será excluído o Manual do Professor que não apresentar:</p> <p>30. informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;</p> <p>33. elucidações acerca de seu compromisso com a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a aproximação respeitosa entre saberes teóricos e saberes práticos;</p> <p>26. referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante, no cd em áudio e na mídia que integra/compõe a coleção;</p> <p>31. respostas às atividades propostas no livro do estudante, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira;</p>

Os trechos dos editais correspondentes possuem palavras-chave em comum, embora o sentido entre eles seja relativamente diferente. No edital de 2011, o professor é representado de forma mais passiva de forma que as ações elaboradas pelo LD ajam diretamente no professor. Nesse sentido, o manual

do professor deve estimular, propiciar, desenvolver e orientar o professor, sem que esse tenha qualquer reação em resposta ao material didático.

A diferença de construções nas frases entre o primeiro edital e os posteriores também parece dar ao professor certa agência. O uso de “favorecer” e “proporcionar condições de” em “informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos” suaviza o papel do manual do professor com relação ao professor, dando ao último auxílio e a possibilidade de escolha. Nos editais posteriores também, o professor é apagado dos dois últimos trechos, excluindo o impacto direto do conteúdo presente no manual do professor no professor que vai utilizá-lo.

Entre os editais de 2014 e 2017, a diferença maior em sentido, além do que foi mencionado sobre a diferença de uso entre aluno e estudante, é a exclusão de verbos ou o uso de nominalização no início de cada item, amenizando o tom imperativo presente nesse trecho do edital.

Podemos concluir a partir da comparação entre os editais que o professor é apagado do programa em muitos momentos ou visto como consumidor do livro da mesma forma que o aluno no primeiro edital. Quando há menção ao professor, ele, no geral, não tem autonomia e é representado passivamente diante do que o livro propõe a ele. Como resposta a esse apagamento, os editais seguintes descrevem o papel do professor como essencial e caminham em direção a uma proposta de ensino que envolva a interação, assim como a concepção de língua é interacional, e a autonomia do professor.

3.3.4 *A função do livro didático*

Entendemos que o conceito de LD é construído ao longo de todo edital por meio de todas as especificações que ele deve ter e também em como deve atribuir papéis a seus usuários, professores e alunos. Ainda assim, os editais dedicam momentos específicos para falar sobre o que se espera do LD. Diferentemente do conceito de língua, não há um trecho correspondente sobre ele nos três editais, apenas nos dois últimos, embora o conteúdo dos excertos selecionados tenha alguma semelhança:

2011	<p>É preciso considerar que o livro didático de Língua Estrangeira, num território tão extenso quanto o do nosso país, é, muitas vezes, uma das únicas ou mesmo a única fonte de insumo acessível para professores e alunos. É imprescindível, portanto, que as coleções didáticas de Língua Estrangeira (LE) apresentem correção e atualização no trato com a linguagem, os conceitos e as informações básicas, de forma a não introduzir erros e inadequações.</p>
2014	<p>Outro princípio orientador a ser considerado diz respeito ao papel atribuído ao professor nesse contexto. O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma. Por isso, é preciso estar garantido na coleção o diálogo respeitoso e equilibrado entre esse compromisso e os critérios gerais de organização do material didático. As concepções que norteiam a coleção didática devem incluir propostas que favoreçam as decisões do professor e elucidem o compromisso com a valorização da prática docente, prática essa que exige arbitragem entre saberes teóricos e práticos. Uma das questões fundamentais para que esse diálogo entre coleção e professor possa ser efetivo está no modo como a coleção explicita sua orientação teórico-metodológica e demonstra coerência entre essa e a seleção temática, a apresentação de elementos linguísticos e de atividades de compreensão e produção na língua estrangeira. Essa coerência deve estar pautada no que propõem os documentos organizadores do ensino fundamental e devem atravessar tanto o material impresso quanto o que se oferece na mídia que compõe a coleção.</p>
2017	<p>Outro princípio orientador a ser considerado diz respeito ao papel atribuído ao professor nesse contexto. O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor, constituindo-se como mediador pedagógico. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma. Por isso, é preciso estar garantido na coleção o diálogo respeitoso e equilibrado entre esse compromisso e os critérios gerais de organização do material didático. As concepções que norteiam a obra didática devem incluir propostas que favoreçam as decisões do</p>

<p>professor e elucidem o compromisso com a valorização da prática docente, prática esta que exige articulação entre saberes teóricos e práticos. Uma das questões fundamentais para que esse diálogo entre coleção e professor possa ser efetivo está no modo como a coleção explicita sua orientação teórico-metodológica e demonstra coerência entre tal orientação e a seleção temática, a apresentação de elementos linguísticos e de atividades de compreensão e produção na língua estrangeira. Essa coerência deve estar pautada no que propõem os documentos norteadores do ensino fundamental e deve servir de parâmetro tanto para o material impresso quanto para o que se oferece na mídia que compõe a coleção.</p>

No texto do edital de 2011, o livro didático é apresentado como uma das únicas ou a única fonte de trabalho com a língua estrangeira para muitos professores e alunos. De acordo com a pesquisa do Instituto Pró-Livro “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2011⁸², a maior parte dos livros que uma pessoa possui em casa são os livros didáticos. A pesquisa ainda mostra que 11% dos brasileiros não possuem livros em casa e que 21% não possuem livros próprios. Com base na pesquisa, pode-se pensar que o LD de língua estrangeira em alguns casos é o único contato do leitor com a língua, seja ele aluno ou professor.

No entanto, esse discurso do edital retoma o que foi discutido anteriormente sobre a função do LD e como ele é representado como autoridade já que é possivelmente a única matéria-prima do professor. Assim, o professor não teria com o que preparar suas aulas ou como comparar fontes e, por isso, a necessidade de o LD apresentar conceitos corretos e adequados. É interessante notar como a responsabilidade da qualidade educacional e da formação do professor é dada ao LD e, portanto, aos autores e editores desse material, de forma que o governo se isenta do fornecimento de acesso, seja por meio de formação mais adequada, bibliotecas públicas ou programas que possibilitem ao professor adquirir livros que os auxiliem em sala.

⁸² Embora não seja a pesquisa mais atual feita pelo instituto, a pesquisa realizada em 2015 não apresenta os mesmos dados e, portanto, não é possível comparar os dados para verificar se houve mudanças. As informações apresentadas estão disponíveis em http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf. Acesso em 10 mar. 2017.

Já nos editais de 2014 e 2017, os excertos que descrevem o conceito de LD estão relacionados à atribuição do trabalho do professor em sala de maneira que o primeiro não é compreendido sem o segundo, como já dito. A função do LD é estabelecida a partir do papel do professor que é responsável pela escolha da forma de utilização do material didático. Assim sendo, o livro é visto como complementar ao trabalho do professor no discurso desses editais. Isso se reforça no edital de 2017 em que há o acréscimo de “constituindo-se como mediador pedagógico” em referência ao trabalho do professor, enfatizando o papel do professor e sua autonomia na escolha de utilização do livro.

Assim, os editais enumeram algumas características necessárias para esse livro, como dialogar com o professor respeitosamente; oferecer propostas e possibilidades amplas, nunca apresentando um único modo de realizar uma atividade e sempre se direcionando ao professor de forma a respeitar o conhecimento e a decisão dele na escolha de trabalho com aquelas propostas; ter coerência entre os temas, as atividades, o conteúdo apresentado e a maneira como tudo isso está organizado e a teoria exposta no manual do professor; e estar de acordo com os documentos norteadores.

As poucas mudanças que ocorreram entre um edital e outro parecem tornar algumas expressões mais didáticas para o leitor, substituindo o termo “atravessar” por “servir de parâmetro” ao se referir aos documentos norteadores. A expressão “documentos norteadores” talvez mais utilizada do que “documentos organizadores” também passa a ser usada.

Embora os excertos que se referem diretamente à função do LD sejam breves, entendemos que todo o edital prescreve seu conteúdo, não apenas nos momentos em que lista a forma de trabalho com a compreensão oral e escrita, produção oral e escrita, sistematização de conhecimentos linguísticos, etc., mas quando apresenta a língua inglesa como acesso, contato com a diferença que promove reflexões sobre a identidade do aluno, superação de preconceitos e desconstrução de estereótipos, etc. Isto é, o LD adequado, segundo os critérios do PNL D, é aquele que trabalha com todas essas questões mencionadas, além de simultaneamente oferecer formação ao professor para utilizar o LD dentro da perspectiva assumida pela coleção e dialogar com o professor de forma a respeitar seus conhecimentos. Tudo isso deve estar de acordo também com os

documentos norteadores da educação básica. Como consequência, a função do LD não parece ser complementar à ação do professor, pois exige-se dele uma função referencial, instrumental, ideológica, documental e formativa que, no discurso do edital, suprime a ação do professor.

Dessa forma, embora o discurso do edital vá se modificando no sentido de atribuir um papel menor ao LD, a ênfase dada ao conteúdo que o LD deve ter contradiz esse discurso, pois ele assume, discursivamente, o papel de “garantir”, na prática da sala de aula, o que é estabelecido pela LDB, pelos documentos norteadores e pelo próprio edital como direito a um aluno que aprende LE, de “suprir” as lacunas da formação dos professores, e de “diminuir” desigualdades sociais no âmbito representativo.

3.3 Mudanças e novas partilhas

A análise de trechos dos três editais, buscando partir de sua intertextualidade “manifesta” – no sentido de apresentar excertos iguais – para apontar as mudanças linguísticas e discursivas no texto, mostra como o discurso dos editais vai se reformulando em direção a um discurso mais emancipador, no qual o professor é representado como mediador pedagógico, o estudante não é visto de maneira passiva, o LD é usado pelo professor da maneira que ele julgar mais adequada, a língua deixa de ser um instrumento de comunicação para ser compreendida como construção histórica e a língua estrangeira se torna uma porta para novas significações do mundo.

Nesse sentido, a teoria do dialogismo de Bakhtin nos auxilia a perceber, a partir da comparação de excertos dos três editais, como um texto busca responder às lacunas que ficaram do texto anterior, complementando ou reformulando frases, substituindo palavras, recriando sentidos. Essas lacunas podem ter sido preenchidas também a partir da resposta da leitura dos editais, materializada como LD inscrito no programa, de forma que o que foi compreendido a partir da leitura dos editais e transformado em livro pode ter gerado a necessidade de reformulação. Assim, acreditamos que os editais também dialogaram com as publicações que surgiram a partir deles.

Essas mudanças textuais que ganham a forma de um discurso mais emancipador não acontecem isoladas, mas fazem parte de um contexto político e sócio-histórico brasileiro cujo viés permitiu mais investimento na educação, certo destaque a teorias educacionais progressistas e a proximidade com as universidades (re)produtoras de conhecimento, de forma que o edital dialoga com conceitos discutidos nos cursos de Letras.

Não só isso, a entrada das disciplinas de língua estrangeira moderna, mais especificamente da língua inglesa, no PNLD trouxe mudanças significativas nos livros didáticos de inglês produzidos no Brasil que participam da avaliação. A preocupação com a inclusão da diversidade, a representação da mulher, do homoafetivo, do afrodescendente e do indígena em espaços de poder, a desconstrução de estereótipos, o trabalho com o respeito para com a diferença, entre outras coisas, rompeu com a ideia de que os livros de inglês representavam apenas pessoas brancas, reforçavam preconceitos raciais e de gênero e propagavam estereótipos sobre outras culturas.

A necessidade do cumprimento das exigências estabelecidas pelo edital de PNLD provocou uma mudança de representação das pessoas nos livros didáticos, mudança visível nos livros aprovados, mas que também pode ter provocado reflexões nas formas de representar as pessoas em livros didáticos não dedicados ao programa. Para concluir se essas transformações ocorreram efetivamente seria necessária uma nova pesquisa. No entanto, propomos apenas uma reflexão sobre como a obrigatoriedade de inclusão e trabalho com a diversidade pode ter provocado, primeiramente, deslocamentos no olhar daqueles que produzem material didático no sentido de enxergar aqueles que não costumavam ser vistos e incluídos, secundamente, sentimento de identificação daqueles usuários que não costumavam se identificar com as pessoas representadas nos livros e, terceiramente, percepção da diversidade da sociedade brasileira a partir da representação apresentada no LD.

Além disso, a produção de livros para o mercado de materiais didáticos exige que se obedeça às regras desse mercado para que o produto seja vendido. Ainda que o LD seja uma ferramenta educacional, ele é também um produto consumível e, dentro desse mercado, grandes mudanças e inovações podem não ser bem recebidas. Por outro lado, a produção de livros para o governo,

mesmo que limitada por critérios de edital, permite certas mudanças que não seriam possíveis em um livro didático elaborado para as escolas particulares. Dito isso, é importante explicar que os públicos das escolas particulares e públicas não são tão distintos assim e reforçar que os professores de ambas as escolas deveriam ter o direito de escolher os livros que mais se adequam às suas realidades. Na verdade, a diferença é que o livro didático elaborado para o governo estaria um pouco mais livre das exigências de um produto vendível e possibilitaria algumas transformações desde que essas não sejam contra os critérios dos editais.

Dadas essas observações, pode-se pensar que o PNLD traz uma nova partilha do sensível na representação das pessoas em materiais didáticos e na inclusão de conteúdo, pessoas ou maneiras de se trabalhar que não são aceitas no mercado de livros didáticos e, assim, possibilitou transformações e deslocamentos nos livros produzidos. De forma semelhante, o programa permite a entrada da academia na avaliação e elaboração de materiais didáticos, de modo que professores universitários e acadêmicos se tornam autores de LD, reconfigurando o cenário de autores de didáticos do mundo editorial de ensino de inglês.

Essa partilha, no entanto, ao incluir e re-partilhar também exclui, conforme defende Rancière. Ao mesmo tempo em que os editais de PNLD são inclusivos em sua representação da diferença e permitem uma ampliação no setor autoral e editorial, eles separam aqueles que sabem o que é um material didático de qualidade daqueles que não sabem, sendo necessário que se estabeleça critérios para que um livro seja feito e que se contrate avaliadores para escolher os livros que os professores da rede pública devem usar. Representam, dessa forma, o professor como alguém que tem falta de capacidade, conhecimento ou inteligência para exercer a função de escolher a ferramenta didática com a qual trabalhar.

Nos capítulos anteriores, deixamos três pontos em aberto para discussão: Como incentivar a autonomia do professor em sala com relação ao LD? O que se espera do perfil mais intelectualizado de autores de livros didáticos? E qual é o impacto do embasamento do programa no saber, considerando a relação entre saber e poder de Foucault? Acreditamos que esses pontos estão relacionados

com o projeto emancipador do programa e sua forma de compreender o conhecimento.

Começaremos, então, discutindo o terceiro ponto, pois dissemos no capítulo 2 que o embasamento da avaliação de PNLD no saber seria uma forma de encobrir a autoridade e o poder de uma ação governamental de escolha e seleção de materiais didáticos já que essa ação estaria corroborada no saber, como discutiu Foucault ao mencionar a crença de que o saber só existiria fora das relações de poder, quando na verdade poder e saber estão sempre relacionados. Assim, embora a avaliação seja sustentada por uma base teórica e justificada com o intuito de promover a qualidade de conteúdo dos livros didáticos, ela não deixa de ser política, nem de estar relacionada com quem está no poder.

Ademais, diferentemente das avaliações de materiais didáticos que ocorreram em outros programas de governo e se baseavam na manutenção da moral e dos costumes da época, a avaliação de PNLD atual é fundamentada nas crenças da racionalidade e do progresso da modernidade, de forma que o conhecimento é representado como a forma de emancipação dos alunos e professores da rede pública. É no discurso de que a partir do acesso a esse conhecimento advindo de especialistas que elaboraram o material didático e que o aprovaram que a desigualdade de oportunidades no Brasil pode diminuir. Isto é, o discurso dos editais de PNLD se estabelece no acesso ao conhecimento como forma de emancipação.

Por isso, possivelmente, acredita-se que autores advindos da academia sejam os mais qualificados a auxiliar o aluno na escolha de conteúdos que permitam seu desenvolvimento e o professor nas formas de trabalho que respeitem seu conhecimento e autonomia e permitam o desenvolvimento crítico de seus alunos. Embora o desejo de emancipação e autonomia do professor esteja presente no discurso dos editais, a forma como o programa insere o professor no processo de escolha do material didático, já pré-selecionado por especialistas, excluindo-o das etapas anteriores, só reforça a não autonomia do professor e a incapacidade dele.

Jacques Rancière (2002), no livro *O mestre ignorante*, narra as experiências do professor Joseph Jacotot que o levaram a defender a tese,

igualmente defendida pelo filósofo, de que todas as inteligências são iguais, em outras palavras, todas as pessoas têm a mesma capacidade de aprender de modo que o ato de explicar algo a alguém só reforça as desigualdades existentes, exigindo que alguém se coloque como superior para ajudar alguém que tem menos conhecimento.

A partir da leitura de Jacotot, Rancière defende que o que neutraliza uma pessoa não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. Assim,

‘a pessoa ignorante’ nunca é definida como tal por falta de conhecimento, mas por uma estrutura opressiva que transforma um agente perfeitamente capaz intelectualmente em um recipiente impotente (que supostamente absorve de maneira passiva formas de conhecimento produzidas para ele, mas nunca por ele) – uma estrutura opressiva que é suficientemente perversa para mascarar a produção da ‘pessoa ignorante’ como remédio contra a ignorância!⁸³ (CITTON, 2010:30 tradução nossa)

Para Jacotot, são as circunstâncias e convenções sociais que tornam as pessoas desiguais e não sua falta de instrução ou capacidade, já que, em essência, elas têm todas igual capacidade.

Sendo assim, o papel do professor que quer realmente emancipar seus alunos não é o de explicar tudo o que sabe a quem não sabe nada, mas o de mostrar aos alunos a capacidade que eles já têm e conduzir a vontade deles. Nesse sentido, o empoderamento que se defende não é o advindo pelo conhecimento, mas aquele que faz com que o aluno perceba o poder que ele já tem quando se considera igual aos outros e igualmente capaz de aprender como os outros.

As implicações políticas dessa tese são no sentido de destruir o argumento que relaciona a autoridade e o saber, justificando o comando daqueles que sabem e a obediência daqueles que não sabem. Por mais que existam boas intenções daqueles que desejam compartilhar seus conhecimentos, Rancière reforça que esse conhecimento pode ser usado para silenciar aqueles que são tidos como ignorantes. Dessa forma, explica como a

⁸³ “[...] the ignorant person” is never defined as such by a mere lack of knowledge, but by an oppressive structure that transforms a perfectly able intellectual agent into a powerless recipient (supposed passively to absorb forms of knowledge produced for him, but never by him) - an oppressive structure that is perverse enough to masquerade its very production of “the ignorant person” as a remedy against ignorance!”

tese do professor Jacotot de Ensino Universal foi adotada como um método pelos progressistas de sua época, que utilizaram seu conhecimento como forma de desqualificar o conhecimento daqueles que não eram igualmente instruídos ou escolarizados:

Este é o círculo dos progressistas. Eles querem arrancar os espíritos da velha rotina, da dominação dos padres e dos obscurantistas de toda sorte. Para isso, é preciso métodos e explicações mais racionais. É preciso testar e comparar, por meio de comissões e de relatórios. É preciso empregar na instrução do povo um pessoal qualificado e diplomado, instruído nos novos métodos e vigiado em sua execução. É preciso, sobretudo, evitar as improvisações dos incompetentes, não deixar aos espíritos formados pelo acaso ou pela rotina, que ignoram as explicações aperfeiçoadas e os métodos progressistas, a possibilidade de abrir escolas e de ensinar qualquer coisa, de qualquer maneira. É preciso evitar que as famílias, lugares de reprodução rotineira e da superstição inveterada, dos saberes empíricos e dos sentimentos mal esclarecidos, assegurem a instrução das crianças. É preciso um sistema bem ordenado de instrução pública. É preciso uma Universidade e um Grande Mestre. (RANCIÈRE, 2002:126)

Desse modo, o conhecimento que supostamente deveria permitir a autonomia daqueles que não o têm, afasta as pessoas de seus saberes e as inferioriza.

A partir dessa perspectiva, acreditamos que, apesar de o PNLN ser um programa que defende a igualdade de acessos e oportunidades, a autonomia e a inclusão, ele acaba por reforçar a desigualdade quando estabelece hierarquias entre conhecimentos, definindo as características de um LD adequado e as formas de se ensinar corretas, que devem ser aprendidas pelo professor a partir do conteúdo de formação apresentado no manual do professor. Enquanto os editais pedem ao LD que se dirija ao professor de forma respeitosa e que considere seus conhecimentos, o discurso de apagamento do professor que perpassa o edital de 2011 ainda é muito presente, dizendo ao professor que ele não tem capacidade e nem conhecimento suficiente para selecionar o material didático com o qual vai trabalhar e, conseqüentemente, não tem capacidade para utilizá-lo, precisando de treinamento para aprender a dar aulas de qualidade.

Emancipação, conforme defende Rancière (2002), se refere à vontade e não à inteligência ou ao conhecimento. Desse modo, segundo o filósofo, uma prática emancipatória é aquela que permite que o agente tenha vontade de usar suas capacidades à sua disposição de acordo com as condições nas quais ele

se encontra. No caso do PNLN, as implicações dessa concepção de emancipação vão além da visão que se tem do professor e do espaço dado a ele no processo de avaliação, ou na emancipação dos alunos por meio do contato com o LD, pois a avaliação realizada pelo programa já pressupõe diferentes capacidades e a necessidade de emancipação de uns – que não sabem – por outros – os quais detêm o conhecimento.

Por isso, embora o programa tenha provocado mudanças interessantes nos livros didáticos, reconfigurado os perfis de autores de livros didáticos e aproximado a academia da prática escolar, sua organização em forma de avaliação não pode ser considerada democrática ou igualitária, já que pressupõe hierarquia de conhecimentos e exclui do processo o profissional que mais se relaciona com o LD: o professor.

Assim, acreditamos que o incentivo à produção de livros didáticos pelo governo deve ser mantido, possibilitando novas mudanças; porém repensado em seu formato de avaliação de maneira a possibilitar novas partilhas, incluindo diferentes iniciativas e propostas que abarquem as diversas realidades brasileiras e permitam aos professores ter a liberdade de efetivamente escolher os materiais com os quais querem trabalhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar as mudanças no discurso dos editais de PNLD sobre o livro didático de Inglês, discutindo as transformações que ocorreram no papel da língua estrangeira no ensino fundamental anos finais, no conceito de língua e no papel do professor e na função do LD no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, percebemos a necessidade de nos aprofundar no conceito de LD e suas funções para compreender como o gênero foi utilizado historicamente. Notamos que o LD de PNLD assume todas as funções descritas por Choppin (2004), além da função formativa do professor, que busca solucionar deficiências na formação dos professores. Essa função formativa faz parte da história do LD como gênero e se mantém como um dos argumentos de existência do programa.

Realizamos um levantamento do funcionamento do programa e de seu histórico político-social, os quais permitiram uma reflexão sobre a relação entre política, história e o saber educacional-institucional, relação essa que se acentua no momento em que pesquisamos sobre os períodos de incentivo ou falta de incentivo do governo de se aprender Inglês e os conteúdos e as maneiras de se ensinar essa língua a partir dos documentos norteadores. Isto é, o incentivo ao ensino da língua, o conteúdo e a perspectiva de ensino dos documentos oficiais relacionados à educação depende em parte do momento político e histórico do governo.

A partir desse contexto estabelecido, propusemos uma discussão sobre o contexto do PNLD como um programa que funciona a partir de uma avaliação, pensando que ele surge da constatação de que o ensino público não é bom, os materiais didáticos disponíveis não são adequados e os professores não sabem escolher os materiais certos com que trabalhar. Desse modo, surge a necessidade de um edital para estabelecer tanto os critérios que o LD deve ter, quanto o conteúdo que esse LD deve apresentar para auxiliar o professor em sua formação, além de servir como parâmetro da avaliação dos livros que são gerados a partir desse edital. Daí a importância central desse objeto em todo o processo de avaliação do programa. Concluímos, portanto, no capítulo 1, que o edital serve como base para uma partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009) que

estabelece o que é um LD adequado e o que não é, quem é um bom autor de material didático e quem não é, quem é capaz de avaliar coleções didáticas e quem não tem essa capacidade.

Devido à importância do edital no funcionamento do programa e em nossa pesquisa, dedicamos o capítulo 2 a discutir o edital como discurso e como gênero, concluindo que o que o estabelece como gênero são suas características de estilo, além de seu modo de produção, distribuição e consumo dentro da esfera oficial, enquanto compreendemos o discurso dos editais em seu conjunto. Discutimos, a partir dessas características, os efeitos de sentido que esse discurso oficial tem, considerando seu contexto de produção e divulgação, de forma que o discurso do edital é um discurso de autoridade.

A diferença do edital de PNLD para outros editais, no entanto, é que ele também se fundamenta no saber como justificativa para sua ação política e esse saber parece ter um efeito de apagamento do poder que o envolve, como se o embasamento do programa em uma avaliação feita por universidades e realizada por meio de critérios científicos estivesse isenta do caráter político. A partir daí, encontramos diversas características do discurso político nos editais, que nos ajudam a compreender como eles estabelecem funções e determinam o campo de ação das pessoas envolvidas na avaliação.

Com base nessa característica de ação política que o edital tem, analisamos as mudanças no discurso dos três editais de PNLD no capítulo 3, partindo de uma perspectiva intertextual, para verificar como os sentidos sobre o que constitui um LD adequado foram se construindo. Percebemos que o discurso dos editais vai se modificando no sentido de dar mais protagonismo ao professor reforçando o aspecto “complementar” do LD, apresentar uma perspectiva de língua mais histórica e menos instrumental, e representar o papel de língua estrangeira como acesso a um mundo plural e heterogêneo que pode auxiliar o aluno a compreender, a partir da diferença, seu entorno e seu papel como cidadão nesse contexto.

No entanto, defendemos que embora o discurso do edital enfatize o protagonismo do professor e o aspecto complementar do LD à ação do professor, o funcionamento do programa e a importância do cumprimento dos critérios do edital no LD depositam sobre o livro a garantia de qualidade da

educação básica brasileira. Isso porque o foco e a responsabilidade da educação no Brasil, segundo os editais, é, primeiramente, dos produtores de material didático que deveriam elaborar conteúdo adequado para que a aprendizagem se realize de forma efetiva, e, secundamente, dos professores e estudantes que utilizarão esse livro, em especial dos professores que necessitam de curso de formação ou que utilizarão os livros didáticos e manuais do professor como uma especialização. Dessa forma, o Estado se isenta da obrigação de ofertar o direito à educação de qualidade, já que essa fica na dependência de outros, seja a criação de livros didáticos de qualidade e que têm potencial para “mudar” a realidade da educação brasileira, seja na capacidade do professor de utilizar esse material.

Isso porque, conforme discutimos no capítulo 1, a relação do governo brasileiro com investimentos na educação está sempre em segundo plano. Segundo Saviani (2011:4),

não é de se estranhar, pois, que as necessidades sociais, ao serem levadas em conta seja pela sociedade civil, pela imprensa, por exemplo, seja pela sociedade política cujos encaminhamentos configuram a política social, sempre são analisados sob o crivo da “relação custo-benefício”. Assim, os direitos sociais conquistados a duras penas pelo povo brasileiro hoje são classificados como “custo Brasil”. As carências de educação, saúde ou segurança são consideradas seja diretamente como custos, na medida em que impedem ou retardam ou tornam mais onerosos os investimentos no desenvolvimento econômico, seja como custos para a sociedade que, através do Estado, terá que investir recursos para supri-las. E o Estado, submetido a essa mesma lógica, tenderá a atrofiar a política social, subordinando-a, em qualquer circunstância, aos ditames da política econômica.

Os breves momentos da história educacional no Brasil retomados nessa pesquisa confirmam a afirmação de Saviani de que a educação é refém da economia e dos interesses dos políticos e da elite. Para o professor e pesquisador, as medidas tomadas pelo governo seguem uma lógica que as torna presas em um círculo vicioso: “o problema seria resolvido se ele não existisse; como o problema existe, então ele resulta insolúvel” (SAVIANI, 2011:5). Com base nesse exemplo, pode-se pensar nas justificativas para a existência do PNLD: muitos professores não possuem boa formação, não se sentem seguros e autônomos em sala de aula e seguem os livros didáticos como um manual sem distinguir o que é adequado ou não ao contexto de aula. Nesse caso, ao invés

de investir efetivamente na educação em todos os níveis, inclusive no nível superior, e nos salários desses profissionais para que eles trabalhem menos e tenham mais tempo e condição de investir em sua formação e sejam mais autônomos, o governo investe em material didático que ele considera de melhor qualidade, esperando que o livro didático resolva as falhas de formação dos professores e as falhas do próprio governo em investimento. Não que a política de fornecimento de material didático não seja relevante, mas ela não resolve problemas mais profundos que fazem parte da história da educação no Brasil. Para Saviani (2011:5),

há que romper o círculo vicioso por algum ponto. E o ponto básico é o dos investimentos. É necessário, pois, tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação.

Sendo assim, apesar de novos programas e investimentos na educação, como o PNLD, só haverá conquistas reais quando a educação se tornar prioridade e os problemas de base forem tratados em sua origem e não com métodos paliativos.

Como já dissemos, apesar das críticas mencionadas acima à forma de investimento do governo, o PNLD é um programa que tem aspectos interessantes, buscando ser inclusivo não apenas na representação da diversidade social e cultural brasileira, mas no acesso aos conteúdos que não estão disponíveis a todos. Além disso, o programa produziu deslocamentos no discurso sobre ensino de Inglês e no conceito de livro didático de Inglês, ao exigir conteúdos que busquem uma maneira mais ampla de enxergar a língua inglesa, que não apenas as culturas americana e britânica, ao estabelecer que o livro didático busque a inclusão e a representação da diversidade brasileira, evitando reforçar ou criar preconceitos e estereótipos e ao orientar o ensino de língua em uma perspectiva que considere a natureza linguística que é histórica e social.

Ademais, o programa tem a vantagem de permitir que livros didáticos que não funcionem na dependência do mercado sejam publicados, de forma a criar uma nova partilha dos assuntos que podem ser incluídos em livros didáticos, possibilitando mudanças no conteúdo dos materiais publicados.

No entanto, como destacamos anteriormente, embora o programa se fundamente nos objetivos de uma sociedade mais inclusiva, buscando garantir o acesso do aluno ao que lhe é direito como cidadão, ele cria hierarquizações que afastam os professores do processo de avaliação e separam os envolvidos entre aqueles que sabem o que é um livro didático de qualidade e aqueles que não sabem. E assim, embora defenda uma prática emancipatória para o professor e para o aluno, ele acaba ampliando a distância entre aqueles que detêm o conhecimento e os que não o detêm, criando uma dependência daqueles considerados “ignorantes” do LD para alcançar essa emancipação, que também só virá se seguir as orientações corretamente.

Dessa forma, acreditamos que o programa poderia ser repensado no sentido de ser mais realista e inclusivo. Realista na maneira de compreender seu papel como um programa de fornecimento de livros didáticos, entendendo que seu alcance está na disponibilização de conteúdo, e não na formação do professor ou na criação de uma sociedade mais igualitária. Embora o conteúdo teórico presente no LD possa auxiliar o professor em sua formação e o conteúdo ideológico possa promover reflexões em sala de aula que gerem práticas sociais mais igualitárias, essas mudanças não devem depender apenas da oferta de livros didáticos que trabalhem com esses conteúdos. É preciso que o trabalho do governo vá além do cumprimento dos critérios de editais no LD para alcançar esses objetivos, ainda que seja importante que esses conteúdos estejam no livro didático. Assim, o esforço do governo deveria ter, em primeiro lugar, o intuito de garantir que os professores recebam os materiais que escolheram na quantidade adequada para que os alunos tenham real acesso a uma fonte de estudo. Em segundo lugar, esse esforço deveria acontecer no sentido de investir em outras políticas educacionais que deem continuidade à promoção de práticas sociais mais igualitárias.

O programa poderia ser mais inclusivo no sentido de rever a necessidade de uma avaliação ou, ao menos, repensar o funcionamento da avaliação que depende de poucas pessoas e critérios restritos para determinar quais são os livros didáticos de qualidade sem considerar a opinião dos professores que são aqueles que utilizarão esses livros no dia-a-dia. Para que haja efetiva mudança no trabalho dos professores em sala de aula, é preciso primeiro mudar as

práticas que só reforçam a falta de capacidade desses professores e oferecer condições reais para que eles tenham vontade de se aprimorar, percebam suas capacidades e as utilizem de acordo com seu contexto.

Além disso, a inclusão poderia ocorrer na promoção de diferentes iniciativas editoriais que incluam propostas que possam se adequar aos diversos contextos educacionais presentes no Brasil, respeitando a Constituição e os documentos norteadores, mas permitindo que a diversidade social e cultural brasileira seja respeitada não apenas em sua representação, mas no fornecimento de materiais mais próximos dessas realidades, promovendo assim novas partilhas do sensível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, A. *Modernity At Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

ARAPIRACA, J. O. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1979.

AUGUSTO, R.C. *O inglês como capital cultural no contexto de escolas regulares: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. C. M. Cruz e J. W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, 19:25-42, 1990.

AZEVEDO, H. C. G. de, & NICOLAU, R. B. F. *A tradição discursiva do edital e o seu fazer argumentativo nos séculos XIX e XX*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Secretariado Executivo Bilíngue). Universidade Federal da Paraíba, 2013.

BAKHTIN, M. (1992) *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático. In ROJO, R. e BATISTA, A. A. G. (Orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BELLOTTO, H. L. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documentos*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

_____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, 1993.

BLOCK, D., GRAY, J. & HOLBOROW, M. *Neoliberalism and Applied Linguistics*. London / New York: Routledge. 2012.

BOCCHINI, M. O. *Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD*. Anais do Simpósio Internacional Livro Didático, Educação e História. São Paulo, Faculdade de Educação USP, 2007.

BORGES, E. F. V. *Discernimento do esteio teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP, 2003.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: *Escritos de Educação / Maria Alice e Afrânio Catani (orgs) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2ª edição. pp. 71-79.*

_____. O mercado dos bens simbólicos. In: *A economia das trocas simbólicas*. (org. Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRAGA, M. D. W. *O discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle*. Tese (Doutorado em Letras). São Paulo: USP, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. *Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014*. Brasília. 2009.

_____. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014*. Brasília. 06/2011.

_____. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017*. Brasília. 2015.

_____. *Editais de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018*. Brasília, 2015b.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em <<http://www.fnnde.gov.br>>. Acesso em 16 jul. 2015.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília, 2010.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília, 2011.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais*. Brasília, 2013.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio*. Brasília: 2014.

_____. Legislação Federal do Brasil. Disponível em <<http://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em 17 jul. 2015.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Volume 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Editais de convocação para inscrição de livro didático no processo de avaliação e seleção de obras a serem incluídas no catálogo de escolha de livros da 1ª. a 3ª. séries do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. PNLEM/2005*, publicado em outubro de 2003.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Recomendações para uma Política Pública do Livro Didático*. Brasília: 2001.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. Disponível em <www.cbl.org.br>. Acesso em 24 jul. 2015.

CAMPOS, M. T. R. A. *Edital de compra de livro didático de língua portuguesa para o Ensino Médio: uma arena discursiva de muitas vozes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: PUC, 2014.

CASSIANO, C. C.de F. *O Mercado do Livro Didático no Brasil: da Criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à Entrada do Capital Espanhol (1985-2007)*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC, 2007.

CHARAUDEAU, P. *Discurso Político*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, nº 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CITTON, Y. The ignorant schoolmaster: Knowledge and authority. In: DERRANTY, J. Jacques Rancière: Key concepts. Durham: Acumem Publishing Limited, 2010. p. 25-37.

CORACINI, M. J. A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto S. (orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003a.

_____. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto S. (orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003b.

COSTA, S. R. *Dicionário de Gêneros Textuais*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DECLARAÇÃO universal dos direitos linguísticos. Barcelona: Pen Club Internacional; Centro Internacional Escarré para Minorias Y Naciones (Ciemen); Unesco, 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em 10 jan. 2015.

FAE, *Definição de Critérios para Avaliação do Livro Didático*. Brasília: 1994.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDEZ, C. M. *O que dizem os editais do PNL D sobre o manual do professor de coleções didáticas de línguas estrangeiras*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 35, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/18341>. Acesso em 20 mar. 2017.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. (L'Ordre du discours, Leçon inaugurale ao Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, Éditions Gallimard, Paris, 1971.) Tradução de Edmundo Cordeiro, 2002. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Foucault_OrdemDoDiscurso.pdf Acesso em 30 dez. 2015.

_____. (1969) *Arqueologia do Saber*. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. *Microfísica do Poder*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

_____. The subject and power. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1982.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HISTEDBR. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em 16 abr. 2016.

JUSBRASIL. *Diários Oficiais*. Disponível em www.jusbrasil.com.br. Acesso em 16 jul. 2015.

KANASHIRO, C. S. *Livro didático de Geografia: PNL D, materialidade e uso na sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). USP, 2008.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

KRISTEVA, J. "Word, Dialogue and Novel" in: *The Kristeva Reader*. Edited by Toril Moi. New York: Columbia University Press, 1986.

LAJOLO, M. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em aberto, Brasília, ano 16, p. jan./mar. 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIMA, D. C. de. (org.) *Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In NICOLAIDES, C., SILVA, K. A., TILIO, R., ROCHA, C. H. (orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013 p. 237-261.

MATTOS, A. M. A. *O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Novos Letramentos, Globalização e Cidadania*. Tese (Doutorado em Letras). São Paulo: USP, 2011.

MEC. *Plano Decenal de Educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

MENDES, G. Ferreira; JÚNIOR, N. J. Forster. *Manual de redação da presidência da república*. 2. ed., rev. e atual. Brasília: Presidência da República, 2002.

NICOLAIDES, C., TILIO, R. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. In NICOLAIDES, C., SILVA, K. A., TILIO, R., ROCHA, C. H. (orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013 p. 285-317.

NICOLAIDES, C., SILVA, K. A., TILIO, R., ROCHA, C. H. (orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*. Campinas SP: Pontes, 2013.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. (org.) *Política Linguística no Brasil*. Campinas SP: Pontes Editores, 2007.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PANAGIA, D. *Partage du sensible: the distribution of the sensible*. In: DERRANTY, J. *Jacques Rancière: Key concepts*. Durham: Acumem Publishing Limited, 2010. p. 95-103.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni P. Orlandi – 5ª Edição. Campinas: Pontes, 2008.

_____. (1988) *Semântica e Discurso*. 4. Ed. Campinas SP: Unicamp. 2009.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível*. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *O desentendimento: política e filosofia*. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, E. I. *Carpe Diem: o PNLD e o papel do professor de Inglês na sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras). São Paulo: USP, 2016.

SANTOS, S. M. C.; NASCIMENTO, E. P. O gênero edital e suas características linguístico-discursivas: para além dos manuais de redação. In: *Revista do Secretariado Executivo*, Passo Fundo, p. 133-143, n. 7, 2011.

SAVIANI, D. *Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 4 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SCAFF, E. A. S. *O Guia de livros didáticos e sua (in)utilização no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul*. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/Scaff.html>> Acesso em 16 jul. 2015.

SANTOS JORGE, M. L.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de. (org.) (2011) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SECCHI, L. *Políticas Públicas: Conceitos, esquemas, casos práticos*. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning. 2013.

SOUZA, C. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias. Porto Alegre, n.16, p.20-45, jun/dez. 2006.

SOUZA, D. M. Autoridade, Autoria e o Livro Didático. In: *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. APLIESP- SP. n. 3. p. 55-60. 1996.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R.F. & Assis, V. (orgs.), *Formação de Professores de Línguas - Ampliando Perspectivas*, Paco Editorial, Jundiaí, 2011.

SOUZA, R. A. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação. In: LIMA, D. C. de. (org.) (2011) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TOMLISON, B. (ed). *Developing Materials for Language Learning*. London: Continuum Publishing Group, 2003.

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

.

ANEXOS

ANEXO 1 Edital PNLD 2011, pp. 55-62

3.6 LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS E ESPANHOL)

Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular Língua Estrangeira

Moderna

O ensino de Língua Estrangeira – Inglês e Espanhol - para os anos finais do ensino fundamental pauta-se, primordialmente, pelos objetivos que contribuam para a reflexão sobre a função social da língua estrangeira como uma disciplina que permite o acesso a outros bens, tais como a ciência, a tecnologia, as artes, as comunicações e produções (inter)culturais e o mundo do trabalho. Além disso, a aprendizagem de outras línguas possibilita o contato com novas e variadas formas de ver e organizar o mundo e com outros valores, os quais, confrontados com os nossos próprios, contribuem para uma saudável abertura de horizontes, uma ruptura de estereótipos, uma superação de preconceitos, um espaço de convivência com a diferença, que promove inevitáveis e frutíferos deslocamentos em relação às nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Assim, não resta dúvida de que essa abertura para o diferente tem um papel muito importante na constituição da identidade dos alunos.

Em conformidade com esses princípios gerais que balizam o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras na atualidade, esse ensino, nessa etapa da educação formal, deve ter por objetivo possibilitar ao aprendiz:

- vivenciar uma experiência de comunicação humana pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo;
- refletir sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural dos alunos, de modo a promover neles uma visão plural e heterogênea do mundo e a fazer entender o papel de cada um como cidadão em nível local e global;
- reconhecer que a aprendizagem de Língua Estrangeira possibilita o acesso a legados culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- construir conhecimento sistêmico sobre a língua estudada, conhecimento sobre diferentes modalidades pragmático-discursivas vigentes nos diversos âmbitos sociais e regionais, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem adequadamente nas situações de comunicação;
- desenvolver consciência lingüística e crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;

- utilizar a língua estrangeira como fonte de informação, de fruição e como veículo de comunicação, em diversas práticas sociais da linguagem.

Além disso, o ensino de Língua Estrangeira, na atualidade, busca não apenas instrumentalizar o aluno para usar a língua em diferentes práticas sociais, mas também valorizar o caráter educativo dessa disciplina, de modo a garantir uma formação mais ampla e diversificada do indivíduo e a formação do cidadão, que pode ter, entre outras coisas, acesso à construção coletiva do conhecimento. É fundamental, portanto, focalizar as línguas não somente como formas de expressão e comunicação, mas como espaços de construção de conhecimento, como portadoras de valores e sentimentos e como constituintes de significados e sentidos profundamente atrelados a processos históricos.

Tendo em vista que o conhecimento de línguas estrangeiras deve habilitar o aluno, entre outras coisas, a ter acesso a produções culturais e a interagir com falantes de regiões, países, culturas, etnias, idades e níveis sócio-econômicos diferentes, as coleções didáticas deverão contemplar as variedades linguísticas sem, contudo, perderem a coerência com a variedade escolhida para apresentação e organização de suas atividades didáticas. As coleções didáticas de línguas, portanto, precisam trazer, sempre de forma contextualizada e adequada à temática abordada naquele momento, insumo (oral e escrito) que represente essa variedade de manifestações da língua. As variedades regionais, culturais, sociais, etárias e étnicas da língua escrita e falada, bem como as ligadas ao suporte ou meio em que são veiculadas as mensagens, não devem, portanto, ocupar um espaço marginal nas coleções de Língua Estrangeira, mas ser tratadas, de forma contextualizada, como elemento constitutivo da língua, levando em conta as consequências de seus usos públicos e privados.

Da mesma forma que com as variedades linguísticas, o trabalho com a cultura nas coleções de Língua Estrangeira deve incentivar professores e alunos a perceber a diversidade sócio-cultural que há no mundo e nos próprios contextos de vida do aluno.

Nesse sentido, esse trabalho deve ter um enfoque intercultural, uma vez que ao ver o outro também nos vemos e nos transformamos. Assim, espera-se que, nessas coleções, sejam abordadas, sempre que isso couber e for relevante para a questão abordada e sem a utilização de estereótipos e de preconceitos, temáticas e situações que representem diversos territórios, espaços e momentos relacionados aos povos que falam essa língua estrangeira, diferentes grupos sociais, étnico-raciais e etários, diferentes gêneros, orientações sexuais, condições físicas etc.

Tendo em vista, ainda, o caráter mais formador e educativo do ensino de línguas estrangeiras nessa etapa da educação formal, também a interdisciplinaridade deve ser prioritária. Para tanto, os temas abordados nas coleções didáticas precisam ser social e culturalmente relevantes para a formação mais ampla e educação dos alunos, para o desenvolvimento de seu senso de cidadania e a expansão de seu conhecimento articulado às outras disciplinas do currículo escolar. Esse tratamento interdisciplinar deverá refletir-se tanto nos textos, imagens e demais recursos escolhidos quanto na abordagem das questões.

Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular Língua Estrangeira

Moderna (Inglês e Espanhol)

É preciso considerar que o livro didático de Língua Estrangeira, num território tão extenso quanto o do nosso país, é, muitas vezes, uma das únicas ou mesmo a única fonte de insumo acessível para professores e alunos. É imprescindível, portanto, que as coleções didáticas de Língua Estrangeira (LE) apresentem correção e atualização no trato com a linguagem, os conceitos e as informações básicas, de forma a não introduzir erros e inadequações. Portanto, as coleções de Língua Estrangeira devem:

- _ apresentar insumo linguístico contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas, observando sempre a adequação linguística e discursiva;
- _ propiciar condições para o desenvolvimento integrado das habilidades de compreensão e produção oral, bem como de compreensão e produção escrita;
- _ contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, por meio de produção e recepção de textos orais e escritos de vários gêneros;
- _ contextualizar as atividades de gramática, vocabulário e pronúncia, evidenciando os diferentes usos da linguagem enquanto prática social;
- _ propor atividades que tenham relevância social, política e cultural;
- _ apresentar atividades que levem à reflexão sobre a língua e suas variedades bem como sobre a diversidade cultural em nível local e global;
- _ apresentar referências culturais, evitando todo o tipo de doutrinação, discriminação, estereótipos ou preconceitos em textos e imagens.

Por sua vez, a aprendizagem na sala de aula é compreendida como construída e reconstruída pelos alunos e professores, como resultado de (auto-)observação, (auto-)análise e (auto-)avaliação. Para tanto, as coleções de Língua Estrangeira devem:

- _ apresentar instruções claras para as atividades;
- _ maximizar as oportunidades de aprendizagem do aluno e propiciar-lhe condições para ampliar suas habilidades e competências de maneira autônoma, bem como sua capacidade de auto-avaliação;
- _ permitir ao aluno a construção e ampliação de um repertório de estratégias de aprendizagem, relacionadas ao desenvolvimento de diferentes habilidades e competências e ao alcance dos objetivos de aprendizagem definidos tanto pelo currículo escolar quanto pelo próprio aluno;
- _ ser sensíveis às diferentes situações de ensino e aprendizagem escolar em contextos educacionais urbanos e rurais;

_ reconhecer as identidades coletivas e individuais dos participantes do processo de ensino e aprendizagem em relação a classe, raça, gênero e outras marcas identitárias.

As quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) devem ser desenvolvidas de maneira integrada e devem ser vinculadas ao ensino do léxico, da pronúncia e da prosódia e dos conhecimentos linguísticos e discursivos.

Compreensão escrita

No componente curricular Língua Estrangeira é essencial que a coletânea de textos seja composta por textos autênticos e originais, advindos de suporte impresso ou digital, para que se possibilite ao aprendiz qualidade de experiência em leitura, incluindo textos multimodais. Logo, a diversidade de temas, de gêneros e de tipos textuais, bem como a de contextos culturais e de circulação deve estimular a leitura como processo de construção de sentido, ao considerá-la uma situação efetiva de interação leitor-autor, tendo em conta a constituição histórico-social e ideológica de ambos. Para tanto, é necessário que:

_ o aluno tenha contato com textos de diferentes esferas – científica, cotidiana, jornalística, jurídica, literária, publicitária etc. – nas quais possa estreitar seu contato com diversas práticas de linguagem, de estilo formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos;

_ as atividades respeitem as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros e tipos textuais, bem como o caráter polifônico dos textos e, portanto, a multiplicidade de vozes nele presentes;

_ o processo de compreensão envolva atividades de pré-leitura e pós-leitura;

_ as atividades pressuponham a abordagem de diversas estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, reconstrução de sentidos do texto pelo leitor, compreensão global e detalhada do texto, dentre outras;

_ as atividades explorem a intertextualidade e estimulem alunos e professores a buscarem textos e informações fora dos limites do livro didático;

_ as atividades de interpretação de texto sejam estimuladas, aceitando-se, dentro dos limites do que o próprio texto permite, a pluralidade de interpretações;

_ o aluno seja formado como leitor reflexivo e crítico.

A imersão na cultura estrangeira a partir do texto literário é parte importante das atividades de leitura e deve sensibilizar o aluno para o uso estético da linguagem e contribuir para o desenvolvimento de uma consciência cultural mais ampla. As atividades com o texto literário devem, portanto:

- levar em conta as particularidades e as especificidades do texto literário, evitando usá-lo como simples pretexto para a focalização de questões gramaticais;
- estimular a leitura interpretativa e as experiências estéticas e prazerosas com a linguagem, não estrita e exclusivamente vinculadas a objetivos funcionais;
- situar e contextualizar o leitor em relação à obra da qual o texto faz parte e em relação ao momento histórico e à corrente literária a que ele pertence;
- estimular o leitor a conhecer a obra da qual o texto faz parte, assim como outras produções literárias, da mesma ou de outras épocas, do mesmo ou de outros gêneros.

Produção escrita

É preciso ter em conta que o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira é um processo que deve passar por sucessivas etapas de reformulação e que supõe uma tomada de consciência a respeito das condições de produção: quem escreve, para quem, com que finalidade, de que forma, com que recursos, argumentativos ou de outra natureza, e em que suporte. Tudo isso exige planejamento e observância das características textuais e discursivas, que precisam, portanto, ser abordadas nas aulas de língua. Assim, as atividades apresentadas pelas coleções para o desenvolvimento da produção escrita devem:

- tratar a produção escrita como processo interativo e em constante reformulação;
- considerar o uso social da escrita e trabalhar, de forma contextualizada e, tanto quanto possível, com finalidades precisas, com diferentes gêneros e tipos textuais;
- apresentar e discutir as características sócio-discursivas dos gêneros abordados, levando em conta as condições de produção e o potencial receptor do texto;
- explicitar as condições de produção: quem escreve e como se projeta enquanto enunciador, para quem escreve e como projeta o seu leitor, com que objetivo, em que suporte e em que momento;
- refletir sobre as regras e convenções que regem determinado sistema linguístico no âmbito de recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos;
- contemplar e refletir sobre as diferentes etapas do processo de produção.

Compreensão oral

O trabalho com compreensão oral, que envolve a compreensão auditiva e a captação do sentido das mensagens, deve ter por objetivo preparar o aluno para vivenciar diversas situações de comunicação em língua estrangeira, levando-o a fazer uso de diferentes estratégias. Dessa forma, as coleções didáticas devem apresentar:

- CD de áudio com material autêntico que contemple diversidade de gêneros e tipos textuais orais, com funções variadas;

- CD de áudio que apresente amostra de diversas variedades linguísticas, sociais e regionais;
- atividades que estimulem a compreensão oral intensiva (entender sons e palavras), extensiva (compreensão global do que é falado) e seletiva (identificação de informação específica);
- atividades que promovam a interpretação da mensagem oral, inclusive no que diz respeito à adequação da fala aos seus propósitos e às circunstâncias em que é produzida, bem como possíveis objetivos e intenções de quem a profere e as prováveis reações, positivas ou negativas, por parte dos potenciais interlocutores.

Produção oral

Trabalhar a produção oral significa preparar o aluno para se comunicar em situações reais de uso da língua. O objetivo é produzir discursos coerentes e adequados a contextos específicos, que proporcionem a interação ouvinte-falante/texto-contexto e também permitam alcançar objetivos traçados. Assim, as atividades de produção oral propostas pelas coleções didáticas devem:

o cultivar e estimular o uso de estratégias diferentes de comunicação;

o permitir o uso de diversas funções da linguagem;

o motivar o aluno a se comunicar oralmente, de forma compreensível e significativa e de acordo as possibilidades decorrentes de seu estágio de desenvolvimento na língua que está aprendendo, em situações de conversação, entrevistas, debates, apresentação de trabalhos, representações e dramatizações, leitura, inclusive de textos poéticos e outros gêneros orais;

o discutir e orientar a escolha do registro de linguagem adequado a cada situação comunicativa, atentando para as suas implicações no que se refere à escolha do léxico, das formas de tratamento e das construções pertinentes a cada caso;

o refletir acerca dos diferentes códigos de polidez e das marcas e formas, inclusive de tratamento, que os caracterizam em culturas e ambientes sociais diversos;

o promover a negociação de sentidos;

o proporcionar a aquisição e o aperfeiçoamento progressivo de padrões de entonação e de prosódia adequados, de pronúncia compreensível e de postura e gestualidade compatíveis com as situações de fala e com as culturas estrangeiras.

O trabalho com os conhecimentos linguísticos visa à reflexão sobre os aspectos da língua e da linguagem relevantes no desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas.

Esse trabalho com os conhecimentos linguísticos deve estar, portanto, articulado ao desenvolvimento da competência comunicativa e às habilidades de produção e compreensão oral e escrita. A gramática prescritiva não deve constituir o eixo dos cursos de línguas estrangeiras e tampouco o único critério a ser aplicado no trabalho com as formas linguísticas. O estudo de questões relativas à gramática deve ressaltar que as escolhas feitas são

fundamentais para a construção e produção de sentido e não são meramente decorrentes de exigências normativas. Neste aspecto particular, as competências a serem desenvolvidas nas atividades propostas nas coleções devem:

- saber distinguir as variedades linguísticas de natureza diversa (social e regional);
- escolher o registro e as formas, inclusive de tratamento, adequados à situação na qual se processa a comunicação e aos objetivos a serem alcançados;
- compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em função de aspectos sociais e/ou históricos e culturais;
- compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, agir, pensar e sentir de quem os produz e das condições, inclusive sociais e históricas, em que o faz;
- utilizar, com propriedade e adequação, as estruturas linguísticas aprendidas, em práticas orais e escritas;
- utilizar adequadamente os mecanismos de coerência e coesão, observando a sua importância na construção de textos, mais do que corretos, compreensíveis, sobretudo por parte de falantes nativos da língua aprendida;
- utilizar apropriadamente e com objetivos claros uma linguagem adequada às novas formas de comunicação, incluindo textos, hipertextos, imagens e sons;
- perceber as diferenças e as necessidades decorrentes da forma em que a comunicação oral se dá: em presença ou mediada por algum instrumento;
- observar a importância e a adequação dos recursos não verbais (gestos, expressões faciais etc.) no processo comunicativo e as consequências decorrentes do uso ou não uso de algum desses recursos, altamente associados a valores culturais;
- utilizar as estratégias verbais e não-verbais adequadas para entender e fazer-se entender.

É por meio do trabalho integrado das quatro habilidades que se pode propiciar ao aluno do ensino fundamental a ampliação do léxico. O estudo do vocabulário deve privilegiar campos semânticos, evitando a utilização de listas de palavras descontextualizadas. Por isso, as atividades propostas nas coleções devem:

- _ desenvolver no aluno estratégias de organização e expansão de seu conhecimento lexical;
- _ selecionar e usar vocabulário em contextos apropriados de uso, atentando para os efeitos que pode trazer para a comunicação a escolha de um termo mais ou menos adequado a uma determinada situação;
- _ considerar a composição da palavra, seu significado morfológico, semântico, sintático;
- _ estimular a compreensão e a aprendizagem de idiomatismos, expressões, locuções e de outras várias possibilidades de combinação, em alguns casos bastante cristalizadas, entre as palavras;
- _ trabalhar as palavras não como meros rótulos, mas considerando a sua dimensão pragmático-discursiva e, portanto, os valores a elas associados, o momento histórico, o âmbito social e cultural em que são utilizadas, as situações enunciativas em que aparecem e os efeitos de sentido decorrentes disso tudo.

Tendo em conta o carácter educativo do ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira no contexto focalizado aqui, valoriza-se particularmente o enfoque intercultural e a exposição à diversidade, à heterogeneidade constitutiva das línguas e culturas. Assim, espera-se que, nas coleções, sejam abordadas, sem o uso de estereótipos e de preconceitos, temáticas e situações que representem os legados sócio-culturais (folclore, canções, produções artísticas e artesanais diversas, culinária etc.) de:

- diversos territórios, espaços e momentos relacionados aos povos que falam essa língua estrangeira;
- diferentes grupos sociais, étnico-raciais e etários, diferentes gêneros, orientações sexuais, condições físicas etc.

As obras para o ensino de Língua Estrangeira podem ser consideradas um espaço privilegiado para conectar linguagem(s) e cultura(s). A aprendizagem de Língua Estrangeira, mediada pelo livro didático, pode possibilitar ao aluno oportunidades de reflexão sobre a diversidade e a experiência humana em diversas partes do mundo, o que lhe permite compreender melhor e valorizar sua própria realidade. Sendo assim, é importante que as coleções contribuam para a construção da cidadania garantindo oportunidades de:

- reconhecimento e respeito à diversidade local e global;
- identificação com outros indivíduos, sociedades, linguagens e culturas, promovendo a percepção da importância de sua própria realidade em relação a contextos locais e globais;
- interpretação das diferenças entre línguas e culturas, bem como das consequências sociais e políticas da hierarquização dessas diferenças, que causam desigualdades diversas;
- percepção, reconhecimento e compreensão da heterogeneidade de usuários da língua estrangeira estudada, em relação a nacionalidade, gênero, classe social, pertencimento étnico-racial, entre outros aspectos, através de fotos, ilustrações, pinturas e outros textos imagéticos que levem à superação de estereótipos e preconceitos;
- aceitação do multiculturalismo crítico como forma de superar uma visão monocultural e homogênea dos países onde a língua estrangeira é falada;
- promoção do desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

No que se refere à estrutura editorial e ao projeto gráfico, as coleções didáticas de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) devem ater-se aos princípios comuns descritos neste Edital. Além disso, as coleções didáticas devem:

- evitar o excesso de informações, cores e demais recursos gráficos que possam poluir as páginas e desviar a atenção do aluno das questões que efetivamente se quer explorar num determinado momento;
- utilizar ilustrações que reproduzam adequadamente a diversidade étnica, social e cultural das comunidades focalizadas, a pluralidade social e cultural dos países e regiões em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e

estereótipos nem estimulando comparações que depreciem as culturas estrangeiras focalizadas ou a nossa própria com relação a elas;

- escolher ilustrações que, além de adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e claras, precisas e de fácil compreensão em relação aos seus objetivos, não sejam depreciativas nem paródicas.

Manual do Professor

Na avaliação das coleções de Língua Estrangeira Moderna, será observado se o Manual do Professor:

- apresenta com clareza a sua fundamentação teórica, de modo a que fiquem explícitos os princípios subjacentes à proposta das coleções, tendo em vista: a) teoria de linguagem e língua; b) teoria de aprendizagem de línguas; c) papéis do aluno e do professor; d) tipos de atividades; e) papel da avaliação; f) como o livro se organiza e integra as habilidades trabalhadas; g) outras informações que se façam necessárias para melhor compreensão da fundamentação teórica e metodológica que orientou a produção da coleção;
- estimula o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem, ampliando os seus conhecimentos da e sobre a língua bem como sobre as múltiplas formas de desenvolver as suas atividades de ensino;
- apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural;
- propõe atividades extras variadas, que contemplem o desenvolvimento das quatro habilidades e das demais questões importantes vinculadas ao ensino de Língua Estrangeira (léxico, cultura, produção literária etc.), além das indicadas no livro do aluno;
- menciona materiais autênticos, de diferentes suportes midiáticos, que possam ser complementares aos materiais explorados na coleção didática;
- apresenta referências bibliográficas de qualidade, que orientem o professor em relação a leituras complementares, tanto sobre os temas que deve abordar em suas aulas quanto sobre questões relativas ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino;
- apresenta sugestões de implementação das atividades, porém evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e autonomia do professor;
- oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a uma única possibilidade, sobretudo tendo em conta a diversidade linguística e cultural, que pode dar margem a diferentes soluções, e orientando o professor nesse sentido.

ANEXO 2 Edital PNLD 2014, pp. 72-76**3.6. LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS E ESPANHOL)****Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês)**

Entre os fundamentos orientadores dos anos finais do nível fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a importância da escola como espaço de acesso ao conhecimento e à valorização da “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia, ou características individuais e sociais.” (PCNEF-LE, 1998, p. 7). Desse modo, o ensino da língua estrangeira assume papel relevante para o alcance desse objetivo, ao propiciar ao aluno a oportunidade de reflexão sobre diferentes povos, culturas e consequentes visões de mundo, e, ainda, permitir-lhe melhor conhecer outras realidades, assim como aquela em que vive.

Aprender uma língua estrangeira tem como um de seus princípios proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo. A aproximação do aluno a essas formas de dizer o mundo e de significar experiências vividas por outros povos deve estar pautada no esforço de romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Para que essa aproximação se dê de forma efetiva, ao longo desse segmento de ensino, é importante ressaltar o papel da criatividade, do lúdico e dos afetos na construção coletiva do conhecimento a ser compartilhado.

Esse princípio deve estar articulado ao caráter educativo da língua estrangeira, de modo que essa possa ocupar seu espaço na escola e participar do esforço conjunto de garantir uma formação cidadã. É fundamental, portanto, compreender seu papel nesse nível de ensino para além da concepção de meio de comunicação ou da mera veiculação de informações. Trata-se, pois, de afastar-se de uma concepção que se dissocia de problemas, conflitos, divergências, para privilegiar o espaço de construção de conhecimento, o entendimento de língua como portadora de sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificadas.

Outro princípio orientador a ser considerado diz respeito ao papel atribuído ao professor nesse contexto. O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma. Por isso, é preciso estar garantido na coleção o diálogo respeitoso e equilibrado entre esse compromisso e os critérios gerais de organização do material didático. As concepções que norteiam a coleção didática devem incluir propostas que favoreçam as decisões do professor e elucidem o compromisso com a valorização da prática docente, prática essa que exige arbitragem entre saberes teóricos e práticos. Uma das questões fundamentais para que esse diálogo entre coleção e professor possa

ser efetivo está no modo como a coleção explicita sua orientação teórico-metodológica e demonstra coerência entre essa e a seleção temática, a apresentação de elementos linguísticos e de atividades de compreensão e produção na língua estrangeira. Essa coerência deve estar pautada no que propõem os documentos organizadores do ensino fundamental e devem atravessar tanto o material impresso quanto o que se oferece na mídia que compõe a coleção.

A mídia que compõe a coleção responde a demandas acordes com as necessidades da escola atual. Estamos convivendo com avanços tecnológicos acelerados, o que obriga a pensar que ensinar e aprender uma língua estrangeira inclui-se no mesmo movimento de produção de conhecimento necessário para a participação na vida contemporânea: mudanças tecnológicas e sociais exigem novas formas de ensinar e aprender. Por esse motivo, a inclusão de materiais digitais oferece oportunidade exemplar para atualização do ensino de uma língua estrangeira a ser estudada em ambiente escolar. Contudo, essa tecnologia tem de estar a serviço das orientações filosóficas da coleção que, por sua vez, deve atender às orientações das políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras nesse nível de ensino, na escola regular.

Tendo em vista esses princípios, o ensino de língua estrangeira deve orientar-se para oferecer ao aluno condições para que possa:

1. vivenciar experiências de interação pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo;
2. refletir sobre costumes, maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural do seu entorno, de modo a perceber que o mundo é plural e heterogêneo e entender o papel de cada um como cidadão;
3. construir conhecimento sobre a língua estrangeira estudada, em particular, quanto às diferentes finalidades de uso dessa língua, conforme os diversos âmbitos sociais e regionais, a partir do estatuto dos parceiros em interação, o lugar e o momento legítimos, e os seus possíveis modos de organização verbal, não verbal e verbo-visual, que remetem a uma finalidade reconhecida social e historicamente;
4. reconhecer processos de intertextualidade como inerentes às formas de expressão humana, às manifestações humanas, quer se manifestem por meio do verbal, não verbal ou verbo-visual;
5. desenvolver consciência linguística e crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.

Tendo em vista, ainda, o caráter formador e educativo do ensino de línguas estrangeiras nessa etapa da educação formal, também a interdisciplinaridade deve ser prioritária. Para tanto, os temas abordados nas coleções didáticas precisam ser social e culturalmente relevantes para a formação mais ampla e educação dos alunos, para o desenvolvimento de seu senso de cidadania e a expansão de seu conhecimento articulado às outras disciplinas do currículo escolar. Esse tratamento interdisciplinar deverá refletir-se tanto nos textos, imagens e demais recursos escolhidos quanto na abordagem das questões.

Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês)

Para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), será observado se a obra:

1. reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas;
2. seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
3. contempla variedade de gêneros do discurso (orais e escritos), concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
4. inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
5. discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas em língua estrangeira e língua nacional;
6. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
7. ressalta nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
8. explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
9. promove atividades de produção escrita compreendida como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reelaboração;
10. promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem, características da oralidade;
11. apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual);

12. oportuniza atividades de expressão oral em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do aluno das séries finais do ensino fundamental;
13. desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;
14. propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;
15. oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver o prazer de conhecer produções artísticas;
16. explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
17. propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
18. propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
19. utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
20. articula o material oferecido na mídia digital que acompanha a coleção com temas, textos e atividades previstas no livro do aluno;
21. proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do aluno das séries finais do ensino fundamental.

Manual do Professor

Na avaliação das obras do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), será observado se o manual do professor:

1. explicita a organização da coleção (volumes impressos e mídia digital), os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
2. articula a proposta teórico-metodológica assumida no manual do professor com o que se apresenta nos livros do aluno e na mídia digital que integra a coleção.

3. relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores dos últimos anos do ensino fundamental, no que se refere às línguas estrangeiras;
4. oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do aluno e na mídia que integra/compõe a coleção;
5. apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, seus possíveis suportes e contextos de circulação;
6. inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;
7. sugere respostas às atividades propostas no livro do aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira;
8. concretiza, por meio de propostas de projetos, atividades, eventos, o tratamento do lúdico, dos afetos, do respeito mútuo e da criatividade como componentes fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno das séries finais do ensino fundamental;
9. elucida seu compromisso com a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a aproximação respeitosa entre saberes teóricos e saberes práticos;
10. formaliza seu envolvimento com a construção de uma proposta de ensino de língua estrangeira que esteja associada ao compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania do aluno dos anos finais do ensino fundamental, afastando-se de orientações teórico-metodológicas que não a favoreçam.

ANEXO 3 Edital PNLD 2017, pp. 49-52

3.2.2. LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS E ESPANHOL)

Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês)

Aprender uma língua estrangeira tem como um de seus princípios proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo. A aproximação do estudante a essas formas de dizer o mundo e de atribuir sentido a experiências vividas por outros povos deve estar pautada no esforço de romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Para que essa aproximação se dê de forma efetiva, ao longo desse segmento de ensino, é importante ressaltar o papel da criatividade, do lúdico e dos afetos na construção coletiva do conhecimento a ser partilhado.

Esse princípio deve estar articulado ao caráter educativo da língua estrangeira, de modo que esta possa ocupar seu espaço na escola e participar do esforço conjunto de garantir uma formação cidadã. É fundamental, portanto, compreender seu papel nesse segmento a partir da concepção de língua como construção histórica, para além da concepção de meio de comunicação ou da mera veiculação de informações. Trata-se, pois, de afastar-se de uma concepção que simplifica problemas, conflitos, divergências, para privilegiar o espaço de construção compartilhada de conhecimento, o entendimento de que as manifestações de linguagem constituem práticas sociais atravessadas por sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificadas.

Outro princípio orientador a ser considerado diz respeito ao papel atribuído ao professor nesse contexto. O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor, constituindo-se como mediador pedagógico. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma. Por isso, é preciso estar garantido na coleção o diálogo respeitoso e equilibrado entre esse compromisso e os critérios gerais de organização do material didático. As concepções que norteiam a obra didática devem incluir propostas que favoreçam as decisões do professor e elucidem o compromisso com a valorização da prática docente, prática esta que exige articulação entre saberes teóricos e práticos. Uma das questões fundamentais para que esse diálogo entre coleção e professor possa ser efetivo está no modo como a coleção explicita sua orientação teórico-metodológica e demonstra coerência entre tal orientação e a seleção temática, a apresentação de elementos linguísticos e de atividades de compreensão e produção na língua estrangeira. Essa coerência deve estar pautada no que propõem os documentos norteadores do ensino fundamental e deve servir de parâmetro tanto para o material impresso quanto para o que se oferece na mídia que compõe a coleção. A mídia que compõe a coleção responde a demandas acordes com as necessidades da escola atual. Estamos convivendo com avanços tecnológicos acelerados, o que obriga a pensar que ensinar e aprender uma língua estrangeira inclui-se no mesmo movimento de produção de conhecimento necessário para a participação na vida contemporânea: mudanças tecnológicas e sociais exigem novas formas de ensinar e aprender. Por esse motivo, a apropriação de materiais digitais oferece oportunidade exemplar para atualização do ensino de uma língua estrangeira a ser estudada em ambiente escolar. Essa tecnologia tem que estar a serviço das orientações pedagógicas da coleção, que devem estar refletidas na maneira como se seleciona e aborda o material digital. O trabalho a ser desenvolvido com a mediação de tecnologias também deve atender às orientações das políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras nesse nível de ensino, na escola regular. Tendo em vista esses princípios, o ensino de língua estrangeira deve orientar-se para oferecer ao estudante condições para que este possa:

- vivenciar experiências de interação pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo;

- refletir sobre costumes, maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural do seu entorno, de modo a perceber que o mundo é plural e heterogêneo e entender o papel de cada um como cidadão;
- construir conhecimento sobre a língua estrangeira estudada, em particular, quanto às diferentes finalidades de uso dessa língua, conforme os diversos âmbitos sociais e regionais, a partir do estatuto dos parceiros em interação, o lugar e o momento legítimos, e os seus possíveis modos de organização verbal, não verbal e verbo-visual;
- reconhecer processos de intertextualidade como inerentes às formas de manifestação humana, quer sejam por meio do verbal, não verbal ou verbo-visual;
- desenvolver consciência linguística e crítica sobre os usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.

Tendo em vista, ainda, o caráter formador e educativo do ensino de línguas estrangeiras nessa etapa da educação formal, também a interdisciplinaridade deve ser prioritária. Para tanto, os temas abordados nas coleções didáticas precisam ser social e culturalmente relevantes para a formação mais ampla dos estudantes, para o desenvolvimento de seu senso de cidadania e a expansão de seu conhecimento articulado às outras disciplinas do currículo escolar. Esse tratamento interdisciplinar deverá refletir-se tanto nos textos, imagens e demais recursos escolhidos, quanto nas atividades propostas, nas quais deve ficar explícito para o estudante que o conhecimento não é estanque e compartimentado, como a divisão em disciplinas pode levar a crer.

Na avaliação das obras didáticas de Língua estrangeira, será excluída a obra didática que não apresentar, em seu conjunto:

1. efetiva revisão linguística, que demonstre seriedade profissional na apresentação dos originais em língua estrangeira, eliminando, assim, a ocorrência de inadequação ou equívoco no seu uso, no contexto em que aparece na obra didática;
2. manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual de comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veiculem estereótipos nem preconceitos, seja em relação às culturas estrangeiras envolvidas, seja em relação à cultura brasileira;
3. manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam;
4. variedade de gêneros do discurso (orais e escritos), concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;

5. manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos de comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
6. registro da natureza da adaptação efetivada nos textos (escrito e oral) e imagens, respeitadas suas características de gênero de discurso, esfera e suporte, proporcionando maior fidedignidade às publicações originais;
7. relações de intertextualidades a partir de produções expressas em língua estrangeira e ou em língua nacional;
8. atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
9. o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
10. estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
11. atividades de produção escrita compreendida como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reelaboração;
12. promoção da compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada (cd em áudio e livro digital), que incluam produções de linguagem características da oralidade;
13. atividades que permitam o acesso a diferentes manifestações da linguagem oral, em inter-relação com necessidades de compreensão e produção compatíveis com as do estudante das séries finais do ensino fundamental, que sejam significativas para esta fase de escolarização e não desconsiderem o estudante como sujeito de sua expressão.
14. sistematização de conhecimentos linguísticos da língua estrangeira, a partir do estudo dos elementos linguísticos em contextos discursivos, de modo a valorizar a relação entre o seu conhecimento e a interpretação das manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, ultrapassando o nível da sentença isolada;
15. oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades de origem estrangeira e da nacional, com o propósito de desenvolver o prazer de conhecer produções artísticas;
16. elementos estéticos presentes na linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico;
17. proposições de leitura da linguagem não verbal e verbo-visual a partir de conceitos e metodologias adequados à natureza desse material, tanto no âmbito do livro impresso quanto no digital;

18. atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
19. atividades de avaliação e de auto avaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
20. imagens que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
21. articulação do material oferecido na mídia digital da coleção com temas, textos e atividades apresentados/estudados no livro do estudante;
22. articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do estudante das séries finais do ensino fundamental.

Manual do Professor

Na avaliação das obras do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), será excluído o Manual do Professor que não apresentar:

23. a organização da coleção (volumes impressos e mídia digital), os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
24. a relação entre a proposta teórico-metodológica assumida no livro do professor com o que se apresenta nos livros do estudante, no cd em áudio e na mídia digital que integra a coleção;
25. a proposta didática da obra em relação aos documentos organizadores e norteadores dos últimos anos do ensino fundamental, no que se refere às línguas estrangeiras;
26. referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante, no cd em áudio e na mídia que integra/compõe a coleção;
27. esclarecimentos, com relação ao cd em áudio e à mídia digital, quanto o seu modo de utilização, assim como a concepção didática que vincula esse material ao livro impresso;
28. atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, seus possíveis suportes e contextos de circulação;
29. as adaptações realizadas nos materiais, deixando expressa a natureza dessas formas de adaptação (por exemplo, informar que houve trechos suprimidos, textos reescritos, textos traduzidos de outras línguas); especificando os critérios para a realização dessas adaptações,

tendo em vista que não se percam características fundamentais do gênero de discurso nem do foco significativo dos textos;

30. informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;

31. respostas às atividades propostas no livro do estudante, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira;

32. concretização, por meio de propostas de projetos, atividades e eventos, do tratamento do lúdico, dos afetos, do respeito mútuo e da criatividade como componentes fundamentais para o processo de aprendizagem do estudante das séries finais do ensino fundamental;

33. elucidações acerca de seu compromisso com a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a aproximação respeitosa entre saberes teóricos e saberes práticos;

34. formalização de seu envolvimento com a construção de uma proposta de ensino de língua estrangeira que esteja associada ao compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania do estudante dos anos finais do ensino fundamental, que lhe possibilite sentir-se como produtor valorizado de bens culturais, afastando-se de orientações teórico-metodológicas que não favoreçam essa construção;

35. subsídios que contribuam com reflexões sobre o processo de avaliação da aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna de acordo com as orientações descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;

36. articulações pertinentes entre o Manual do Professor impresso e o Manual do Professor Multimídia, para as obras Tipo 1.