

## 4 O Programa Nacional do Livro Didático

Neste capítulo, apresento o Programa Nacional do Livro Didático relacionando-o ao contexto educacional contemporâneo. A seguir, informo sobre os principais objetivos para o primeiro segmento do Ensino Fundamental traçados por essa política, assim como sobre os critérios eliminatórios e classificatórios estabelecidos para a avaliação dos livros didáticos. Utilizo alguns exemplos de avaliações atribuídas aos livros com o propósito de tornar mais claro para o leitor algumas das características dos livros usados pelos professores/alunos pesquisados e suas propostas de ensino. Logo após, apresento os resultados das pesquisas que, com base em dados e estudos qualitativos relacionados ao PNLD, interpretam os impactos dessa política, procuram apreender os pontos de vista dos docentes e indicam caminhos para a melhoria do programa.

Desde 1938 ocorrem ações governamentais cuja pauta é estabelecer condições de produção e acesso ao livro didático, mas só em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentando expressivas mudanças em relação às ações anteriores: a indicação passa a ser feita pelos professores, foi introduzida a adoção de livros reutilizáveis e conseqüentes adaptações técnicas e a distribuição gratuita aos alunos por aquisição com recursos do Governo Federal.. A partir de 1996, com o início do processo de avaliação pedagógica para as escolhas em 1997, as características dessa política se alteram significativamente. Atualmente, o PNLD é uma iniciativa do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Seus objetivos básicos são a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino fundamental público brasileiro, para os segmentos de alfabetização a 4ª série e de 5ª a 8ª séries<sup>45</sup>.

No âmbito do primeiro segmento do Ensino Fundamental, são avaliados adquiridos e distribuídos livros de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A escolha por parte do professor está condicionada aos livros avaliados pelo programa.

---

<sup>45</sup> As aquisições para o segmento de 5ª a 8ª séries tiveram início em 1999.

Em 2004, ano de referência para esse estudo porque incide sobre os livros utilizados pelos professores em 2005, ano da aplicação dos instrumentos que fundamentam as análises, o PNLD instituiu algumas mudanças.

O maior avanço apontado pelo MEC diz respeito à definição de uma diretriz política expressa no documento “Recomendações para uma política pública de livros didáticos”, que foi elaborado em várias etapas de discussão envolvendo professores universitários, técnicos e dirigentes de secretarias, e associações educacionais.

De fato, é possível perceber que algumas das mudanças introduzidas já refletem as recomendações deste documento. Os livros que foram excluídos em outras avaliações passaram a ter que apresentar revisão comprovada dos problemas que foram apontados na avaliação anterior e as coleções avaliadas que tiveram um ou mais livros excluídos em qualquer série não foram aceitas. Essa mudança tem o objetivo de conter reinscrições de livros, sem as devidas reformulações, que sobrecarregam o processo de avaliação com trabalho desnecessário. Os guias enviados às escolas, contendo as resenhas e menções atribuídas aos livros foram desmembrados por área para facilitar a consulta por parte dos professores.

Quanto às características dos livros, que antes eram avaliados por série, passaram a ser avaliados por coleções completas de 1ª a 4ª série<sup>46</sup>, com o objetivo de garantir a oferta de livros com conteúdos e metodologia articulados entre si nas várias séries ou ciclos. Os livros de Estudos Sociais foram substituídos pelos de História e Geografia. Houve a inclusão dos dicionários entre os livros a serem distribuídos para os alunos da 1ª série do Ensino Fundamental.

Uma importante mudança destacada pelo MEC, que na verdade ocorreu a partir de 2001, foi a parceria estabelecida com as universidades públicas de diferentes estados, para a realização do processo de avaliação. Segundo o MEC, por meio dessa parceria buscou-se impulsionar o interesse da pesquisa sobre o tema, aperfeiçoamento, socialização e melhoria da eficácia do processo de avaliação de livros didáticos.

---

<sup>46</sup> Para os livros de Alfabetização foram aceitas inscrições individuais.

Feita essa apresentação, considero importante articular o PNLD, pelo menos em linhas gerais, com o contexto educacional concomitante a sua implantação e com as revisões que têm ocorrido em termos de legislação.

No documento “Recomendações para uma política pública de livros didáticos” (2001), afirma-se que a necessidade de reformulação do PNLD apóia-se, fundamentalmente, na busca de superação dos limites pedagógicos próprios de um processo de transição entre diferentes paradigmas educacionais. As atuais exigências sociais impõem a revisão desses paradigmas, destaca o documento. Remeto o leitor ao debate do capítulo anterior que expõe os impasses teórico-metodológicos resultantes dos diferentes paradigmas com os quais convivem autores e avaliadores dos livros didáticos.

A nova Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental, apontam para a vinculação da educação escolar às práticas sociais e para a necessidade de articulação interna da escola, fornecendo elementos para orientar a elaboração e execução de sua proposta pedagógica e situando o trabalho coletivo como condição para a busca do sucesso das aprendizagens dos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, seguindo essas orientações, propõem novos objetivos para o Ensino Fundamental. E essas novas orientações precisam refletir na elaboração dos livros didáticos.

Situando o livro didático na conjuntura educacional da década de 80, o documento analisa que esse recurso, considerado apenas como uma tecnologia, instrumento de controle ou resultado de interesses econômicos, enfrenta forte oposição, inclusive pelo desinteresse por parte dos pesquisadores. Esse fato teria ocorrido porque os novos paradigmas teórico-metodológicos e de reorganização do currículo tenderiam “a enfatizar o processo de aprendizado em detrimento dos processos de organização do ensino; a privilegiar a relevância social dos conteúdos de ensino e sua dependência contextual, em detrimento, com certa frequência, das necessidades propriamente escolares e do caráter sistemático do processo de ensino-aprendizado e a marcar a necessidade de autonomia das práticas docentes, de seus pressupostos conceituais e políticos, em oposição, muitas vezes, às fortes relações de interdependência entre disciplinas, níveis e sistemas de ensino” (p. 27, 28).

Realmente, a inversão do olhar de “qual o melhor método para ensinar” para “como se aprende” impulsionou a pesquisa para uma imersão profunda na tentativa de compreender como ocorrem os processos internos de aprendizagem. Por outro lado, devemos lembrar que, especialmente no que diz respeito às práticas de alfabetização, não há outra possibilidade para os professores adeptos desse novo paradigma, que não a de criar seu próprio recurso de sistematização do ensino. É preciso reconhecer que o recurso existente, ou seja, as cartilhas, fundamentavam-se em uma visão empirista-associacionista na qual a escola transmitia as informações prontas e cabia ao aluno correlacionar letras e sons, memorizá-las, reagrupá-las e estariam alfabetizados ao final do ano. Essa concepção e, conseqüentemente o recurso à cartilha, passa a ser incompatível com as práticas de muitos educadores. A instituição do processo de avaliação por parte do PNLD, que resultou na exclusão desse tipo de material e na influência para a produção de materiais inovadores do ponto de vista conceitual e metodológico, se, por um lado, exerce uma regulação do currículo, por outro, permitiu que o livro pudesse voltar ao cenário educacional como uma possibilidade de recurso, pelo menos por parte dos professores inteirados das novas dimensões do ensinar.

Ressalto que a implementação de uma política de avaliação dos livros didáticos, a despeito de todos os ajustes necessários resultantes das reflexões trazidas por novos estudos, não só imprimiu responsabilidade e qualidade ao processo de elaboração desse recurso, como tem fomentado o debate e a busca por estratégias didáticas para o ensino.

#### **4.1** **Características da avaliação**

Cada Guia do Livro Didático que é distribuído para as escolas contém, além da resenha de cada título recomendado, os princípios gerais para a avaliação, a descrição dos critérios de eliminação, assim como de classificação das obras e uma apresentação, um perfil, de como os títulos se caracterizaram no ano da avaliação. Além disso, o Guia é acompanhado de fichas, contendo todos os itens considerados em cada dimensão avaliada. Em 2004, além dessa estruturação básica, houve informações sobre o funcionamento do processo de avaliação, sobre os avanços e as mudanças implementadas e orientações para uma escolha crítica e coletiva.

O exame das obras inscritas em Língua Portuguesa para o PNLD/ 2004, pautou-se não só nos objetivos previstos para esta área no Ensino Fundamental, como também em recomendações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no documento “Recomendações para uma política do livro didático”.

Os objetivos gerais elencados para Língua Portuguesa foram:

**O processo de apropriação e de desenvolvimento da linguagem oral e escrita**, com ênfase para modalidades da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais;

**O desenvolvimento da proficiência da norma culta**, especialmente a escrita, mas também, nas situações orais públicas, sem desconsiderar variedades lingüísticas que funcionam em outras situações;

**A prática de análise e reflexão sobre a língua**<sup>47</sup>, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

Para os livros de Alfabetização, há, também, orientações explícitas para o desenvolvimento de um trabalho sistemático que permita a construção do conhecimento sobre o sistema alfabético e ortográfico que levem à elaboração de textos conformes às convenções da escrita, com recomendações para que essa aprendizagem ocorra em situações contextualizadas.

Quanto aos critérios eliminatórios, são excluídos livros que, segundo a avaliação, apresentarem erros conceituais, insuficiências ou incoerências metodológicas, ou, ainda, preconceitos e diferentes formas de doutrinação. Destaca-se a relevância da explicitação da concepção de língua e de ensino-aprendizagem a partir da qual o livro se estrutura, o que se faz, principalmente, a partir do manual do professor, que é obrigatório.

Os critérios classificatórios identificam o texto como instrumento privilegiado, muitas vezes único, reforça o Guia, de acesso ao mundo da escrita. Os livros devem oferecer uma amostra de qualidade o mais representativa possível dos textos de circulação social. Em linhas gerais, recomenda-se que as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção de textos escritos e de produção e compreensão de textos orais, ocorram em situações contextualizadas de uso e

---

<sup>47</sup> Práticas de uso da linguagem referem-se a atividades de leitura e compreensão de textos, de produção de textos escritos e de produção e compreensão de textos orais.

sejam priorizadas nas propostas dos livros, enquanto que as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem e a descrição gramatical devem se exercer sobre os textos e discursos, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos<sup>48</sup>.

Até o ano de 2004<sup>49</sup>, eram atribuídas menções para a classificação das obras recomendadas, assim descritas no Guia<sup>50</sup>:

Obras **recomendadas com distinção** (ou RD): são obras com qualidade inequívoca e bastante próximas do ideal representado pelos princípios e critérios definidos. São propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes.

Obras **recomendadas** (ou REC): são aquelas que cumprem plenamente todos os requisitos de qualidade exigidos no processo de avaliação. Por isso mesmo, asseguram a possibilidade de um trabalho didático correto e eficaz pelo professor.

Obras **recomendadas com ressalva** (ou RR): nessa categoria estão reunidas as obras isentas de erros conceituais ou preconceitos, que obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas que contêm algumas limitações. Deste modo, são obras que podem subsidiar um trabalho adequado, desde que o professor esteja atento às observações, consulte bibliografias para revisão e complemente a proposta.

A partir da apresentação da linha condutora delineada pelo PNLD para a elaboração dos livros de Língua Portuguesa, considere importante apresentar as principais características<sup>51</sup> de duas coleções: uma que recebeu a mais alta menção, “recomendada com distinção” e outra que recebeu a menção mais baixa, “recomendada com ressalva”. Espero tornar mais claro para o leitor como se constituem estes livros. Lembro que as características referem-se à coleção como um todo, na qual o livro está inserido, já que as avaliações em 2004 já não foram realizadas por série.

---

<sup>48</sup> Há, no Guia, orientações mais específicas sobre cada dimensão do trabalho com o texto oral e escrito. As orientações referem-se a objetivos até a 4ª série (ou seu equivalente em ciclos), sendo levadas em conta, na avaliação das obras, a adequação dos objetivos ao nível a que se destinam e a sua articulação entre as várias séries.

<sup>49</sup> A partir de 2005, as obras passaram a ser classificadas apenas como recomendadas ou excluídas. As ressalvas são apresentadas apenas no conteúdo das resenhas.

<sup>50</sup> As obras excluídas não são mencionadas no Guia.

<sup>51</sup> Todas as análises estão baseadas nas resenhas divulgadas no Guia do PNLD/2004 e não se configuram minha interpretação sobre os livros. Registro ainda que as resenhas exploram outros componentes da avaliação que não são abordados.

Antecipo, como poderá ser notado no capítulo que detalha a amostra utilizada neste trabalho, que as coleções escolhidas referem-se a livros usados pelos alunos/professores pesquisados: são as coleções *Viver e Aprender*<sup>52</sup> e *Construindo a Escrita*.<sup>53</sup>

O livro de Língua Portuguesa de 1ª série, *Viver e Aprender*, recomendado com ressalva, em 2004, foi o mais indicado entre os professores pesquisados.

Na avaliação do PNLD, a coleção é elogiada pela qualidade de sua seleção textual e pela adequação de suas atividades de leitura, que favorece a formação de leitores. Os textos são de diferentes gêneros, tipos e extensões e ocorre uma relação temática entre eles. A coleção explora variadas estratégias de leitura e de recursos da língua, especialmente no que se refere a rimas, jogos de palavras e diferentes sentidos das palavras. Chama-se atenção sobre a falta esclarecimentos em relação à finalidade das atividades de leitura e de textos que propiciem contato com dialetos ou registros linguísticos diversificados.

Quanto à produção de textos escritos, trabalha com a proposta de textos modulares e busca estabelecer regularidades entre os diferentes tipos de texto, especialmente as narrativas. Muitas vezes os alunos são orientados a planejar e revisar seus textos. A avaliação aponta duas lacunas: primeiramente, a ausência de situações de efetivo uso social da escrita, isto é, não há de fato um destinatário para as escritas, para além dos objetivos escolares; a outra lacuna, semelhante à falha apontada na seleção textual, diz respeito à desconsideração da possibilidade de escrita em dialetos ou registros diferentes do da língua padrão no registro formal.

No trabalho sobre os conhecimentos linguísticos, encontram-se as maiores ressalvas em relação à Coleção *Viver e Aprender*. Apesar de a obra declarar a adoção de uma didática que incentive a investigação e em que sejam elaboradas hipóteses, os volumes encaminham um estudo sistemático da língua padrão. Nele, as atividades são organizadas com a intenção de que, após uma breve observação, o aluno aproprie-se da nomenclatura ou da regularidade e já a aplique. Desconsidera-se que a construção de conceitos é mais complexa que este caminho linear. Além disso, a seleção de conteúdos é por demais extensa, incluindo a aprendizagem de diferentes nomenclaturas e definições gramaticais, por vezes

---

<sup>52</sup> Autores: Cloder Rivas Martos e Joana D'Arque G. de Aguiar.

<sup>53</sup> Autores: Carmen S. C. T. Carvalho, Maria da Graça B. Baraldi, Deborah Panachão, Sarina B. Kutinikas, e Sílvia Maria de A. Salmoso.

repetidas. Recomenda-se aos professores que escolherem trabalhar com esta Coleção o planejamento de um trabalho em que a leitura e a escrita predominem, com atenção especial, tanto na oralidade quanto na escrita, para a diversidade de variedades regional e social. Aconselha-se cautela para o trabalho com os conhecimentos lingüísticos, sugerindo-se que os professores façam uma seleção do melhor momento de abordá-los, já que se repetem em diferentes séries. Por fim, indica-se um trabalho complementar que aborde a produção de textos em situações de uso social, propondo objetivos e interlocutores extra-escolares.

O livro de Língua Portuguesa de 1ª série, *Construindo a Escrita*, “recomendado com distinção”, foi o mais indicado pelos professores entre os que receberam a referida menção.

A coleção é muitíssimo elogiada como um todo, pela sua proposta de ensino inovadora, coerente e bem articulada. De acordo com a avaliação, a seleção textual é rica e diversificada, contribuindo para o conhecimento e reconhecimento dos alunos acerca dos diferentes tipos e gêneros textuais que circulam na sociedade. Trabalha com dois grandes blocos de textos: literários e não literários, centralizando a análise na prosa literária narrativa, opondo-as a outras estruturas textuais. As estratégias de leitura e compreensão de textos são diversificadas e contextualizadas, havendo atividades de leitura aptas a desenvolver no aluno as capacidades de fazer inferências, relacionar, comparar e generalizar informações, aplicar seus conhecimentos prévios na produção de sentido, o que contribui para a formação do leitor competente. O trabalho com a oralidade favorece o uso da linguagem oral de forma articulada, sobretudo com a compreensão de textos, quando o professor tem a oportunidade de fazer um levantamento sobre o que os alunos já sabem acerca do texto que será estudado. As relações entre oralidade e escrita são oportunizadas, com destaque para a forma de fazê-lo, não em termos de “erros” ou “defeitos”, mas de suas especificidades.

As propostas de produções de texto não são muitas, mas são de excelente qualidade, estando sempre em interseção com o trabalho de leitura. Também na avaliação dessa coleção, chama-se a atenção para a limitação das propostas de produção no que diz respeito ao destinatário: a situação prevista para a produção e circulação dos textos é predominantemente escolar. Da mesma forma, sobre a variação lingüística, avalia-se que não há um trabalho sistemático, embora o manual do professor aborde o assunto. Recomenda-se que os professores que

adotarem essa coleção procurem diversificar os contextos de circulação dos textos orais e escritos, criando oportunidades de produções não escolares.

A construção de conhecimentos lingüísticos representa um dos pontos fortes da coleção. Eles são abordados numa perspectiva discursiva, o que significa que são considerados, sobretudo, quanto ao uso e a função. Por exemplo, no volume 1, o trabalho de ortografia é iniciado pelo alfabeto, para que os alunos construam a noção de identidade de letra, necessária para a escrita cursiva; prossegue pela conquista da ordem alfabética e posterior análise ortográfica, objetivo maior daquele volume.

Com base na contraposição das avaliações, ressalto, em primeiro lugar, que a coleção que recebeu a menção “recomendada com ressalva”, em concordância com a descrição do PNLD para livros classificados nessa categoria, não corresponde a livros inadequados. São obras que podem subsidiar um trabalho apropriado, desde que o professor esteja atento para o planejamento de atividades complementares. Em segundo lugar, chamo atenção para uma coincidência entre duas das fragilidades apontadas nas coleções: elas estão relacionadas a dificuldades de oportunizar situações reais de comunicação escrita e de abordagens referentes à heterogeneidade lingüística. Observo ainda que existe por parte das obras, um reconhecimento da necessidade de trabalhar sistematicamente especificidades inerentes às convenções do sistema de escrita. As diferenças repousam menos na seleção, e mais na gradação e, principalmente, na forma de abordagem. Na coleção recomendada com distinção, há estratégias criativas para abordagem dos conteúdos, como é o caso da compreensão das propriedades particulares dos gêneros por meio da oposição entre eles. Comparar é uma ótima estratégia de aprendizagem e certamente é mais difícil compreender as especificidades de um gênero textual se eles são apresentados aos alunos em separado e não em comparação entre si. Outro exemplo, que pode ser observado na parte da avaliação sobre a construção de conceitos lingüísticos, é o encadeamento gradativo que vai dando suporte às novas habilidades que serão trabalhadas, diferentemente do que ocorre na outra coleção, na qual com uma breve observação pretende-se a apropriação e a aplicação de uma regularidade da língua, por exemplo.

Essas considerações parecem indicar que há grandes avanços no enfoque proposto nos livros para a aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente no

que se refere ao uso de textos autênticos, de diferentes gêneros, e da percepção de que os alunos são capazes de produzir textos, e de aprender mais sobre a escrita, produzindo textos, desde o início de sua escolaridade. Por outro lado, também parece que ainda é precisamos construir, apesar de já estarmos buscando, novas metodologias que promovam a aprendizagem sistemática e progressiva de especificidades convencionais do sistema de escrita, porém, respeitando princípios tais como os de observação, análise e reflexão, que já aprendemos serem indispensáveis.

Expostas as linhas mestras consideradas imprescindíveis pelo PNLD ao livro didático para que ele contribua efetivamente para a aprendizagem dos alunos, o tópico adiante, ao indicar a apropriação dos docentes em relação à política, procura relacionar tais formas de apropriação com as necessidades indicadas pelos professores às suas práticas, evidenciadas pelas pesquisas sobre o tema.

#### **4.2**

#### **Impactos, apropriação docente e perspectivas: o que mostram as pesquisas decorrentes do PNLD**

Como já comentei anteriormente, uma das mudanças mais relevantes que o PNLD imprimiu à política de livros didáticos foi a iniciativa de envolver as universidades no processo de avaliação. É possível dizer que, estando a avaliação a cargo de pesquisadores, incentivou-se a avaliação da avaliação. Atualmente, independentemente da oposição de alguns setores da sociedade em relação ao livro didático, ele está presente nas salas de aula, muitas vezes é a única forma mais sistemática de contato dos alunos com a escrita, e tem um papel na organização da prática pedagógica. Desta forma, é preciso que seja discutido e avaliado.

Os primeiros resultados do PNLD, apresentados no documento “Recomendações para uma política do livro didático”, indicam alguns impactos positivos. No campo editorial, considera-se que a simples instituição da avaliação tem levado ao aumento da qualidade. As editoras que participam da avaliação desde 1997 vêm ampliando o número de obras recomendadas e diminuindo o de excluídas. A avaliação resultou numa renovação da produção didática brasileira,

que despertou o interesse e a participação de novas editoras, novos títulos e uma nova geração de autores na área.

No campo pedagógico, é preciso situar o processo de construção curricular como resultante de relações de luta de diferentes agentes e grupos sociais na definição “do que” e de “como” ensinar. Interpretando o PNLD como um mecanismo de controle do Estado em relação ao currículo, Batista, A. (2004a) identifica três instrumentos principais de manutenção desse controle: (i) o da seleção de conteúdos, por meio de critérios de natureza conceitual e política e o da transposição didática, por meio de critérios de natureza metodológica, (ii) a constituição de uma sustentação técnica e de legitimação, por meio de um corpo de especialistas, (iii) e a determinação do instrumento básico de atuação junto ao professor, por meio do Guia do livro didático que contém a avaliação. Batista analisa que, mesmo no quadro de fortes relações de conflito com o campo editorial, essa política de intervenção no currículo parece ter estreitado o controle da produção editorial. O autor ressalta que é necessário “conhecer se a definição de currículo apresentada pelos manuais está mais conforme às expectativas do Estado e dos especialistas. Mas é necessário conhecer também se estará mais conforme ao interesse de outro grupo de agentes que participa das lutas pela construção do currículo: os professores e educadores” (Batista, A., 2004<sup>a</sup>, p. 18).

Para explorar o último ponto destacado por Batista, comento tanto as pesquisas que têm investigado como se caracteriza a escolha do livro didático nas escolas como as pesquisas que têm procurado compreender os determinantes das escolhas por parte dos professores.

No que se refere a como é realizada a escolha, as pesquisas (Batista, 2004a e b); (Costa Val *et al*, 2004) convergem resultados para o não conhecimento e não utilização do Guia como instrumento para a orientação desse processo. Os professores indicam que a escolha é realizada preferencialmente pela consulta direta às obras, geralmente fornecidas pelas editoras. Há também indicações, por parte dos professores, de problemas quanto ao acesso ao Guia: a falta de divulgação por parte de diretores e coordenadores, o número limitado de exemplares, o curto prazo para consultas, acrescidos da própria falta de tempo decorrente das condições de trabalho docente. Outros fatores apontados resultam em desencontros entre a escolha e o material posteriormente acessado: observa-se que a opção por determinado livro, muitas das vezes, não é efetuada pelos

professores que vão utilizá-lo efetivamente. Há uma expressiva centralização das decisões por parte de Secretarias de Educação ou equipes pedagógicas e administrativas. Além disso, aspectos relacionados com a instabilidade do cotidiano profissional (mudança de função, de escola, da série ou ciclo em que lecionam) também interferem. Em suma, a escolha do livro didático não vem ocorrendo como planejado pelo PNLD e o guia não tem cumprido o papel de auxiliar o professor em uma escolha consciente diretamente relacionada com práticas mais eficientes e, conseqüentemente, com a melhoria do ensino.

Quanto ao padrão geral de escolhas, de acordo com Batista (2004a), nas avaliações de 1998 e 2001, para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, os dados mostram uma tendência sistemática de escolha de títulos que receberam as menções mais baixas na avaliação, “recomendadas com ressalva”<sup>54</sup>. A partir de 2001, observa-se uma diminuição de escolhas de obras que obtiveram a melhor menção, “recomendadas com distinção”. Apesar do predomínio das obras recomendadas com ressalva e da diminuição das escolhas das recomendadas com distinção, evidencia-se um aumento de escolhas por títulos recomendados. Os dados mostram ainda uma grande renovação na solicitação de títulos, ou seja, os títulos preferidos em 1998 não são os preferidos em 2001. O comportamento em relação às escolhas apresenta diferenciações entre as áreas, porém as áreas de Língua Portuguesa e Alfabetização seguem a tendência padrão: nas duas áreas há um aumento de pedidos de títulos menos recomendados e um efeito negativo, ao que parece, da menção “recomendado com distinção”. Em Alfabetização, área para a qual não havia títulos recomendados com distinção, houve uma diminuição de escolhas em relação aos recomendados. Destaca-se, no entanto, que na diferenciação entre séries, a primeira série apresenta um padrão de escolhas caracterizado pela maior representação, nas solicitações, de obras mais bem recomendadas.

---

<sup>54</sup> Até 1998 havia a categoria Não Recomendado. Com a extinção dessa categoria, parece ter havido uma migração para a categoria Recomendado com Ressalva.

As pesquisas que buscam compreender os fatores determinantes da escolha dos professores apontam para certa convergência de opiniões levantadas pelos professores sobre os livros didáticos, identificam algumas contradições no discurso desses professores e procuram um caminho explicativo tanto para o julgamento dos professores, quanto para as contradições evidenciadas.

Conforme pesquisa realizada por Batista (2004b), com 293 professores de 44 escolas brasileiras, ao mesmo tempo em que as solicitações enviadas ao PNLD recaíram sobre livros recomendados com ressalva, na pesquisa, os docentes afirmaram reconhecer os livros com classificação mais alta como os melhores. Por outro lado, os docentes declararam que esses livros não atendiam às suas necessidades pedagógicas, pois não eram adequados ao contexto da escola ou à realidade dos estudantes “são muito difíceis para os alunos”. Val *et al* (2004), em pesquisa com 24 escolas de 15 cidades de 11 Estados brasileiros, também verificou que os professores consideravam os livros distribuídos depois da instituição do PNLD melhores. Em sua opinião, os livros eram melhores por apresentarem “conteúdos integrados e mais criativos, próximos à realidade dos alunos, assim como por apresentarem abordagem interdisciplinar e textos mais interessantes e diversificados”. Apesar disso, os professores apontam inadequações: os livros não atendiam ao nível da clientela, às suas diferenças e dificuldades. Segundo os professores, os textos eram longos e complexos e precisavam ser complementados por atividades mais acessíveis e mais fáceis para os alunos. Vários professores identificavam que os livros, apesar de melhores, eram mais difíceis, uma vez que a implementação de sua proposta pedagógica exigia uma melhor formação, para a qual não se sentiam preparados. Ao mesmo tempo, as autoras identificaram a fidelidade de alguns professores a certas obras ou perfil pedagógico, a fim de assegurar-se o ideal de “adequação à clientela”, sem grandes rupturas com as práticas e concepções teóricas já assimiladas. Algumas experiências com a abordagem construtivista que resultaram em dificuldades também ajudam a entender o motivo de um declínio das escolhas em relação a livros com menções mais baixas e abordagens mais tradicionais.

Na pesquisa realizada por Batista (2004b), os professores apontam o que consideram importante no momento de escolher o livro de Português. Os critérios estão dispostos do maior para o menor grau de importância:

- Diversidade e tipos de atividades e os conteúdos que os livros apresentam;
- Critérios relacionados ao enfoque metodológico e pedagógico, adequação aos PCNs ou outras propostas curriculares e a adequação ao nível médio dos alunos;
- Adequação do livro ao projeto pedagógico;
- Apresentação de leituras complementares, glossários, bibliografia;
- Facilidades oferecidas pelos livros para a preparação das aulas e a distribuição seqüencial dos conteúdos;
- Qualidade do manual do professor;
- Número de unidades e distribuição ao longo do ano.

Batista afirma que a hierarquia apreendida em relação aos critérios apontados pelos professores apresenta tensões internas e incoerências com alguns discursos. Se o contexto escolar e a realidade dos alunos são considerados tão importantes quando os professores tratam da classificação atribuída pela avaliação do PNLD aos livros (são bons, mas não são adequados para os meus alunos), “seria de esperar que esses critérios alcançassem uma posição privilegiada na escala dos critérios de avaliação de livros valorizados pelos docentes” (Batista, A., op. cit., p. 58). O autor também analisa que alguns critérios tendem a se sobrepor. Partindo-se da idéia de que o livro é um instrumento de organização do trabalho docente, “valorizar a diversidade de exercícios e atividades como um dos primeiros critérios mais importantes de avaliação do manual deveria implicar também a valorização das facilidades por ele oferecidas na preparação e execução das aulas, na distribuição seqüencial dos conteúdos por ele promovida, assim como do número de unidades e de sua distribuição pelo ano (...). É desse modo, surpreendente que esses critérios sejam menos valorizados pelos docentes quando, ainda, simultaneamente, valorizam em primeiro lugar um critério que nada mais é que uma dimensão mais geral dos demais”(Batista, A., op. cit, p. 59). Mais uma tensão identificada diz respeito à indicação da importância da adequação dos livros aos PCNs e outras

propostas curriculares. A ênfase dada pelos docentes aos conteúdos e o posicionamento de menor importância para a indicação de leituras complementares é pouco condizente com essas propostas curriculares, que são de caráter eminentemente procedimental e que consideram o texto como objeto privilegiado por meio do qual se transmitem e se adquirem procedimentos e habilidades.

Batista busca uma interpretação sociológica no sentido de compreender as respostas dadas pelos professores e de apreender o que poderia motivá-las.

Primeiramente, em relação ao processo de escolha de livros didáticos, o autor identifica um forte elemento de desmotivação para o uso do guia: os professores afirmam preferir a análise direta dos próprios livros. Analisando os fatores que parecem interferir na escolha do Livro didático de Português, observa-se uma forte resistência dos professores a influências externas sobre sua decisão. Essas interferências são percebidas como uma ameaça à autonomia do professor, não só em relação ao guia, mas à influência de secretarias, equipes, editoras e até mesmo outros colegas. Batista associa essa resistência com a preferência por consulta direta às obras “Evidentemente, a afirmação da análise direta dos livros, sem recurso ao guia, pode ser compreendida como uma afirmação da autonomia e da independência dos docentes”.

Em segundo lugar, aprofundando esse viés interpretativo, o autor procura compreender o fundamento de algumas das contradições evidenciadas pelas respostas dos professores, como, por exemplo, o fato de os mesmos professores que dizem reconhecer os livros mais bem avaliados como sendo os melhores, dizem também que esses livros “não estão adequados aos seus alunos”, à “realidade escolar” e encaminham solicitações de livros com menções mais baixas ao PNLD. Batista entende essa atitude como um “apagamento” do valor atribuído aos livros. No quadro de um fenômeno sociológico mais geral, um “conhecimento sem reconhecimento”<sup>55</sup>. Essa postura corresponderia a um reconhecimento da avaliação, no quadro de relações simbólicas dominantes, mas que, ao mesmo tempo, não corresponde aos princípios e esquemas mentais que presidem os julgamentos dos agentes sociais, os professores, a ponto de serem apropriados como objeto valorizado. A contraposição entre o que é de qualidade, mas não adequado à realidade é interpretada por Batista como uma oposição entre os

---

<sup>55</sup> O autor está fundamentado em Bourdieu (1979)

“teóricos” universitários e seu prestígio, de um lado, e “os Práticos”, e seu desprestígio, de outro, mas também como a afirmação de um conhecimento e de um “saber-fazer” escolares, de um conjunto de competências e do seu valor, se não da sua prioridade. Ressalto, entretanto, que o autor não deixa de levar em conta aspectos relacionados com as condições de trabalho docente e do contexto escolar como determinantes das posturas. Com relação à contradição entre priorizar os critérios referentes a conteúdos centrados no eixo da transmissão e atribuir importância a princípios pedagógicos inovadores mais recentes, o autor reconhece que o “esquema centrado na transmissão e baseado numa alternância entre exposição e exercício seria (...) aquele que mais adequadamente responderia às necessidades da organização do trabalho escolar”. (Batista, A. op. cit., p.69).<sup>56</sup> Assim, o critério básico de avaliação de um livro seria a sua adequação a esse esquema que é familiar ao professor e que ao mesmo tempo responde mais adequadamente aos problemas relacionados às condições da forma de organização nas quais sua prática se insere. Tudo indica que o esquema interpretativo utilizado por Batista nas análises anteriores, referente ao uso de um discurso que reconhece o que está legitimado mesmo que não compactue das mesmas crenças, pode ser empregado para se compreender por que os professores dão respostas que se contradizem em relação aos seus critérios para escolher o livro didático. Em todo caso, tais contradições podem estar relacionadas também com a falta de conhecimento mais profundo sobre as teorias de ensino-aprendizagem, o que resulta no não reconhecimento das próprias contradições.

Um achado importante no âmbito do debate levantado sobre as particularidades da realidade brasileira corresponde a estudo de casos focalizados realizado por Val *et al* (2004). Investigando a existência ou não de padrões diferenciados correlacionados com a escolha de livros didáticos, o estudo indica que parece existir uma relação entre o processo de escolha do livro e a organização pedagógica da escola: “mais do que as características físicas ou da clientela da escola, são os patamares mais avançados de organização e de consciência dos projetos pedagógicos que propiciam processos de escolhas mais críticos, resultando em escolhas que começam a sinalizar melhor qualificação. Em contrapartida, quanto menos organizada pedagogicamente é a escola e menos

---

<sup>56</sup> De acordo com Batista, A. (1997)

apropriados se encontram seus projetos ou pressupostos curriculares propostos pelo sistema, mais conturbado e fragmentado parece ser o processo de escolha, com riscos de ampliação das contradições no plano do uso dos livros didáticos.”

Ainda com o objetivo de compreender as escolhas efetuadas pelos professores, principalmente no que se refere ao retorno em relação ao uso de livros com recomendações mais baixas, há um grupo de pesquisas qualitativas que se caracteriza por avaliar detalhadamente as propostas de ensino e aprendizagem de diversos livros, assim como as transposições pedagógicas realizadas pelos autores de diversos livros de Alfabetização e Língua Portuguesa.

Analisando as características das propostas pedagógicas de alguns livros didáticos Recomendados e de outros Recomendados com Ressalva, Silva (2004) identifica que o domínio do professor em relação às teorias cognitivistas implica num professor capaz de *ler* certos sinais de seus alunos que evidenciam seu modo de construir conhecimentos. A intervenção do professor volta-se principalmente para o objetivo de promover o avanço da aprendizagem dos alunos e o planejamento passa a se estabelecer e a se redefinir a partir das relações do professor com o aluno e o conhecimento, o que desmonta o princípio de planejamento efetuado antes do conhecimento sobre o estágio de desenvolvimento cognitivo em que o aluno se encontra. Essa perspectiva também exige uma nova lógica do tempo que aprenda a se guiar pelo tempo de aprendizagem dos alunos e não mais pelo tempo previsto para a transmissão de conteúdos. Essa nova lógica implica ainda na percepção de diferentes ritmos de aprendizagem. De acordo com Silva, essa demanda de reelaboração constante e de estratégias associadas às necessidades específicas do processo de aprendizagem se traduz em maiores responsabilidades e atribuições para o trabalho pedagógico. Exige um professor capaz de desenvolver formas mais individualizadas de ensinar em um contexto em que o ensino é coletivo.

Em outro estudo, agora realizado com base em depoimentos de professores de sete escolas públicas de Belo Horizonte, reconhecidas por utilizarem livros com as maiores classificações no PNLD, Silva (2005) investiga as estratégias didáticas dos professores para adaptar as propostas dos livros de alfabetização às suas experiências com o ensino da língua escrita e para complementar esses livros de acordo com as necessidades que vão detectando em seus alunos e com as limitações encontradas nas propostas pedagógicas dos livros. A pesquisa

evidencia que os professores fazem a seleção de alguns dos componentes presentes na organização do livro didático e utilizam, preferencialmente, o conjunto de atividades destinadas ao ensino da leitura.

Essa escolha é justificada pela qualidade e diversidade dos textos e pela possibilidade de trabalho com unidades temáticas que facilitam o desenvolvimento de projetos. Destaca-se a preferência por unidades com atividades lúdicas. O critério que se revela um dos mais importantes é a preferência por textos curtos. Segundo os professores, esses textos são mais apropriados para alunos em fase inicial de leitura: com eles, os alunos não se cansam, não perdem o interesse e se esforçam para ler até o final. Os textos curtos também permitem controlar e acompanhar a participação da turma. Além disso, são apropriados para a introdução do estudo contextualizado de elementos do sistema alfabético de escrita. Os professores demonstram preocupação em complementar os livros com atividades voltadas exclusivamente para o ensino do sistema alfabético de escrita aos alunos. Nesse contexto, os docentes destacam que as atividades lúdicas (forca, dominó, baralho), além de estarem de acordo com o interesse das crianças, propiciando um trabalho agradável, auxiliam na memorização dos grupos silábicos e favorecem a realização autônoma de atividades por parte dos alunos. Desta forma, o professor não precisa dar orientações o tempo todo e assistir individualmente os alunos. Silva interpreta essa estratégia de seleção como uma dimensão organizativa do trabalho do professor, “uma categoria com voz própria”. Indica que a atuação do professor desloca a proposta dos livros do seu contexto original, apropria, recoloca, refocaliza e relaciona outros discursos na construção de uma ordem própria e relacionada a peculiaridades da realidade escolar<sup>57</sup>.

Alguns dos estudos que analisam as propostas de ensino-aprendizagem contidas nos livros didáticos têm focado as estratégias utilizadas pelos autores para o ensino do sistema alfabético de escrita. Tanto Silva (2005), quanto Moraes e Albuquerque (2005a) evidenciam que não tem ocorrido, por parte dos livros que investem em novas propostas de ensino da língua, um equilíbrio entre o conjunto de atividades destinadas ao domínio das correspondências entre grafemas e fonemas e aquelas voltadas para o letramento. Se por um lado os livros inovam o

---

<sup>57</sup> SILVA (2005) está fundamentada na teoria de Bernstein (1996).

ensino de leitura com textos autênticos e diversificados, por outro, exploram pouco os textos curtos, privilegiam a exploração de aspectos da estrutura das palavras e posição de sílabas em detrimento de aspectos relativos ao valor sonoro das letras e sílabas e, no geral, oferecem um lugar secundário ao ensino da notação alfabética. Morais e Albuquerque sugerem que é preciso rever os critérios adotados para avaliar os livros de alfabetização.

Com base nas evidências apresentadas, conclui-se que há um conflito de interesses entre os professores e a política do livro didático. Sendo assim, os pesquisadores têm indicado perspectivas para o PNLD de forma que ele possa ampliar seu escopo de atuação.

Nesse sentido, o documento “Recomendações para uma política pública de livros didáticos” é de grande contribuição, pois indica caminhos para se repensar o papel do livro enquanto política e as suas formas de relação com o contexto em que está inserido. Defende-se que o livro didático precisa contribuir decisivamente para a melhoria do Ensino Fundamental, favorecendo a aprendizagem pelo domínio do conhecimento e do seu uso para a compreensão da realidade e a solução de problemas. Por outro lado, recomenda que seja ampliada a diversificação de abordagens de forma a atender a diferentes expectativas locais e educacionais e que sejam levadas em conta as condições de trabalho docente, as necessidades a que está exposto, em razão das formas de organização do trabalho escolar, no sentido de conhecer e articular esses fatores de modo mais adequado com o PNLD. Essa proposta está pautada no entendimento de que é preciso ampliar a concepção de livro didático cristalizada na tradição brasileira, cuja principal função é estruturar o trabalho pedagógico, que pretende “suprir” deficiências resultantes de processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos. As pesquisas convergem (Batista, 2004; Val *et al*, 2004) para a visão de que se deve manter um leque amplo de escolhas, dentro de patamares recomendáveis, mas que oportunizem uma escolha abrangente em relação a diferentes convicções, saberes e estilos para múltiplos perfis profissionais. Sendo assim, reforça-se, é importante que o PNLD acolha propostas de novas abordagens, permitindo que a oferta de materiais inscritos se diversifique e se enriqueça, permitindo-se a variação das formas de organização escolar e de projetos pedagógicos, assim como a diversidade das expectativas e interesses sociais e regionais.

Tendo em vista a ampliação das possibilidades de atuação do professor, sugere-se a criação de programas subsidiários não só de materiais didáticos que visem a estruturar a organização do trabalho pedagógico, mas também que apoiem esse trabalho por meio de fontes de informação, coletâneas de textos, documentos, compêndios. Recomenda-se que os materiais possam ser compostos não só de volumes correspondentes às séries, mas também de coleções voltadas para temas, áreas de conhecimento ou projetos, com número de volumes decorrentes dos ciclos de ensino-aprendizagem definidos pelas propostas pedagógicas que orientam as coleções (Recomendações para uma política pública do livro didático).

Os estudos convergem ainda para propostas de programas mais abrangentes que possibilitem a participação efetiva e fundamentadas dos educadores no processo de escolha do livro didático. Caracterizam-se pela percepção da necessidade de formação contínua por parte dos professores, propondo mudanças no gerenciamento do PNLD que viabilize um processo mais adequado e legítimo por parte dos professores em relação aos livros que irão utilizar. Essa mudança inclui programas abrangentes e consistentes de qualificação e formação continuada, além da solidação de projetos pedagógicos e de processo de gestão escolar (cf. Val *et al*, 2004). Outra proposta que prevê a construção de novas competências por parte dos professores perante as exigências postas para a implementação de novas propostas de alfabetização indica a necessidade de se criar, na escola, um tempo para a preparação do trabalho docente (cf. Silva, 2005).

Concluindo, o aprofundamento dos estudos que procuram desvelar as decisões dos professores quanto à escolha do livro didático e o uso que fazem dele demonstra que existem muitas adequações a serem feitas entre uma teoria de compreensão de como o sujeito aprende e a transposição didática desses princípios para o coletivo. Um espaço coletivo de socialização do conhecimento implica adequações e ajustes referentes ao fazer pedagógico que conciliem necessidades individuais inerentes ao processo de aprendizagem vivenciado por cada aluno com demandas que levem em conta a constituição do grupo. Considero, ainda, que uma situação de ensino é sempre única porque resulta da combinação dos fatores ali reunidos: a comunidade onde está inserida, a escola e sua dinâmica de funcionamento, as características próprias dos alunos e suas relações e o professor com sua trajetória profissional. O papel competente de uma política pública de livros didáticos torna-se, desta forma, muito complexo, pois

precisa chegar a uma imensa categoria de educadores, atendendo o melhor possível às suas necessidades e expectativas, mas também levando em consideração especificidades dos contextos escolares, deficiências de formação e de atualização, condições de trabalho docente, entre outros, para alcançar sua finalidade última, que é a melhoria do ensino. Nesses termos, descompassos são inevitáveis. No entanto, se articulamos os resultados das pesquisas apresentadas nesse capítulo com os estudos sobre as escolas eficazes e as concepções de alfabetização no Brasil, observamos forte coerência: as novas formas de concepção de ensino-aprendizagem demandam um professor sempre em busca de novas soluções e adequações para a prática pedagógica. Processos de mudança em educação podem e devem ser impulsionados por políticas públicas, mas a mudança não se efetivará sem a participação dos professores, agentes sociais imprescindíveis para sua concretização, o que implica a necessidade de reformulações por parte da Política do Livro Didático.