

LIVRO DIDÁTICO E OS CAMINHOS NA HISTÓRIA

Juliana Orsini da Silva¹

A história do livro está intimamente relacionada à história da imprensa, visto que foi por meio dela que se deram a divulgação e a impressão de livros, na Europa, a partir do século XV. A imprensa foi uma invenção da modernidade, a qual dependeu da criação de Gutenberg e obteve êxito, somente, a partir da Revolução Industrial, que viu, na impressão de livros, uma maneira de retorno financeiro rápido e lucrativo.

A impressão do primeiro livro, na Europa, foi a de uma Bíblia, em uma iniciativa de Johannes Gutenberg. Esse feito tornou-se um símbolo-chave do momento de transição da história humana, ao passo que permitiu a propagação do conhecimento para todos. Gutenberg, seu inventor, trabalhou durante três anos, de 1452 a 1455, com vinte colaboradores para a execução de tal obra (HEITLINGER, 2006).

No entanto, a impressão de livros ganhou força somente a partir da Revolução Industrial, uma vez que tal tarefa garantia retorno rápido e lucrativo.

Nesse período, a introdução de máquinas caracterizou-se como ação multiplicadora do rendimento do trabalho e aumento da produção global. As consequências de tal ação resvalaram-se na divisão do trabalho, produção em série e urbanização. Uma nova relação entre capital e trabalho se impôs, surgindo o fenômeno cultura de massa e, por consequência, o capitalismo como sistema econômico.

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (UEL), Pró-reitora de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão e professora de Língua Inglesa no Centro Universitário Metropolitano de Maringá – UNIFAMMA.

Tal contexto, proliferou a busca da maximização da produção e do lucro, encontrando força, durante o século XX, em dois modos de produção industrial, o Taylorismo e o Fordismo, os quais revolucionaram o trabalho fabril daquela época.

Esses sistemas visavam à racionalização extrema da produção e ao aumento da produção e do lucro, visavam à ampliação da produção em um menor tempo, bem como aos lucros dos que detinham os meios de produção, por meio da exploração da força de trabalho dos operários.

Nesse cenário, de larga escala e produção em massa, de posse do recurso da imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo, foi-se configurando a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36). Para Freitas e Rodrigues (2007), o livro faz parte da cultura escolar, uma vez que, mesmo antes da invenção da imprensa, os estudantes universitários europeus desenvolviam seus próprios cadernos de textos.

Assim, no que diz respeito ao Brasil, em específico, em relação à tipografia de livros, consta historicamente que, ao contrário dos principais Estados latino-americanos, o país adentrou no século XIX sem tipografia, sem jornais e sem universidades – fatores contributivos à formação de público leitor.

Dessa forma, a imprensa brasileira teve nascimento tardio, como tardios foram o ensino superior, as manufaturas, a própria independência política e a abolição da escravatura. Fatores como esses geraram legado de analfabetismo e concentração da renda que, sentidos até hoje, significaram condicionantes da evolução da imprensa brasileira, ao impedir que o público leitor nacional

atingisse o percentual registrado em países com economia de porte semelhante ou maior².

Conforme explicita Lajolo e Zilberman (1996), até 1808, praticamente, inexistia a história da imprensa no Brasil. No alvará de 20 de março de 1720, consta a proibição da instalação de manufaturas dedicadas às letras impressas nas colônias, o que retardou o aparecimento da imprensa no país. Consequência disso fora a escassez de leitura mais “intensa” e “consistente”. Tal fato é citado em uma passagem em que há a descrição da fala de Luís Gonçalves dos Santos, padre que testemunhou os acontecimentos da época em obra de 1821:

O Brasil até o feliz dia 13 de maio de 1808 não conhecia o que era tipografia: foi necessário que a brilhante face do Príncipe Regente Nosso Senhor, bem como o refulgente sol, viesse vivificar este país, não só quanto à sua agricultura, comércio e indústria, mas também quanto às artes, ciências, dissipando as trevas da ignorância, cujas negras, e medonhas nuvens cobriam todo o Brasil, e interceptavam as luzes da sabedoria [...] (LAJOLO; ZIBERMAN, 1996, p.123).

Discorrendo sobre as causas pelas quais era proibida a prática da tipografia no Brasil, Lajolo e Zilberman (1996) citam comentários do missionário americano Robert Walsh, do final dos anos 20 do século XIX, os quais denunciam que, durante três séculos, a impressão foi proibida no Brasil devido aos efeitos supostamente perigosos que poderiam exercer. Somente em 1808 é que o país obteve permissão para impressão de um livro.

A partir de 1821, após a Revolução do Porto de 1830, em decorrência da Constituição imposta a D. João, terminam a censura e o monopólio estatal,

² Informações disponíveis em *Imprensa brasileira – dois séculos de história*: <http://www.anj.org.br/a-industria-jornalistica/historianobrasil/Imprensa_Brasileira_dois_seculos_de_historia.pdf>. Acesso em: jul. 2012.

possibilitando outras tipografias. Surge, com isso, uma indústria específica do livro didático.

Imprensa e livro didático nascem ao abrigo do Estado e sujeitam-se a ele. As duas imagens – uma, vinculando imprensa e livro didático e, em vista da produção em massa deste, reforçando sua parceria com o capitalismo; outra, fazendo-a dependente do apadrinhamento do Estado, que, conforme o caso, atua como mecenas, padrasto ou pai – batizam as contradições entre as quais oscilam leituras e leitores (LAJOLO; ZIBERMAN, 1996, p.128).

Incorporaram-se, assim, a história da leitura no Brasil e a edição de livros destinados ao ensino. Conforme assinala a literatura especializada, uma das exigências iniciais foi a nacionalidade dos autores, dos temas e textos. Primeiramente, eram feitas traduções para atender à demanda e, posteriormente, exigiram-se autores nativos para a produção dos textos, cujos assuntos também deveriam ser de ordem patriótica. Tais livros eram destinados ao ensino superior (LAJOLO; ZIBERMAN, 1996).

Em 1929, com a criação de órgão específico para legislar sobre políticas dos livros didáticos, o Instituto Nacional do Livro (INL), esses materiais passam a figurar no contexto escolar. O objetivo desse órgão era legislar sobre a legitimação do livro didático no Brasil e ampliar sua produção. Conforme Freitas e Rodrigues (2007, p.3), embora sua criação tenha sido o primeiro passo para o estabelecimento de uma política do livro didático no Brasil, foi apenas no governo de Getúlio Vargas, em 1934, que o “INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas”. Nesse mesmo período, definiu-se o termo “livro didático” por meio do Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2, da seguinte maneira:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA *et al.*, 1984, p.22).

Assim, a presença fortemente marcada do LD acontece pós segunda Guerra Mundial (1939-45). Isso porque o aumento na produção de LD está intimamente relacionado ao fato de, até esse período, só uma minoria frequentar a escola e essa minoria ser de lares de padrão econômico e cultural elevado. Para essa classe, era fácil ensinar e, quando surgiam dificuldades, um professor particular as resolvia (SILVEIRA, 2000).

Nesse contexto, o livro didático vai se tornando mais presente, ao passo que a demanda da escola se amplia e que, correspondentemente a isso, a “formação dos professores e as condições de trabalho do professor vão se tornando mais difíceis. Então surge a necessidade do material pedagógico, e entre ele o livro didático, para apoio ao professor e ao ensino” (SOARES, 2008, p.5).

Vale destacar que a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi criada no período do Estado Novo, momento político autoritário, o qual buscava garantir a Unidade/Identidade Nacional. Por isso, era tarefa dessa comissão controlar a adoção de livros de modo a assegurar a formação dentro de um espírito de nacionalidade (OLIVEIRA *et al.*, 1984). Desse modo, os aspectos avaliativos de tal instrumento valiam-se muito mais de critérios político-ideológicos do que pedagógicos. Segundo os autores, dentre os impedimentos estabelecidos pela CNLD para a utilização do livro didático, 11 relacionavam-se

à questão político-ideológica, e apenas cinco, à didática. Nesse sentido, aspectos morais, cívicos e políticos sobrepunham-se a aspectos didático-metodológicos.

Todavia, tal projeto não foi satisfatoriamente viabilizado, tornando inoperantes algumas de suas propostas, devido a sucessivos impasses e frustrações decorrentes da “centralização do poder, do risco da censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionada com o livro didático” (FREITAG *et al.*, 1987, p. 14).

Mesmo com tais problemas detectados, em 1945, o Decreto-lei 8.460 consolidou a legislação 1.006/38 e dispôs sobre a organização e o funcionamento da CNLD. Assim, a comissão ampliou-se e manteve-se com plenos poderes. Nos anos subsequentes, a CNLD recebeu críticas devido à sua política centralizadora.

É visível até aqui que o principal interessado pelo LD, o professor, não era visto por tal política como agente do processo de manutenção do LD. O professor era excluído de todas e quaisquer decisões sobre o ensino e o LD. A ele não era dada voz, sendo apenas mero usuário do livro que lhe era designado. Assim, nota-se que os problemas oriundos, ao longo da história, acerca do LD resultam de política educacional autoritária e centralizadora que, por força da ideologia que a mantém, exclui o professor como agente do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a presença do LD constitui-se como uma prática social constituída historicamente sendo parte integrante da identidade do professor. No princípio de sua criação, como já visto anteriormente, havia exigências no que diz respeito à sua veiculação, ou seja, a nacionalidade dos autores, dos temas e textos, os assuntos deveriam ser de ordem patriótica, estando a serviço do Estado, não poderia estar disposto qualquer assunto, apenas aqueles em favor

de interesses políticos da época. Inicialmente, os livros eram destinados apenas ao ensino superior, depois, à medida que a imprensa foi se solidificando, os livros passaram a ser produzidos em série e firmando-se como veículo de verdades, de conhecimentos válidos.

A política do LD esbarrava, assim, na ineficácia governamental, tendo como agravante o fato de ele constituir-se em produto de mercado rentável, surgindo, no contexto educacional do país, especulações comerciais. Freitag *et al.* (1987) chamam a atenção para o “escândalo da COLTED”, comissão na qual, durante os anos 1970, sob o regime militar, assumiu-se acordo entre o governo brasileiro e o americano na criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), o MEC/USAID³, mudando o viés da política do LD no Brasil.

Freitag *et al.* (1987) assinalam que tal convênio, firmado em 06/01/67, visava à disponibilização gratuita de aproximadamente 51 milhões de livros para estudantes brasileiros no período de três anos. Também propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas. Para a consolidação desse programa, a comissão contava com significativa disponibilidade financeira.

Contudo, de acordo com Freitag *et al.* (1987), críticos da educação brasileira denunciaram o fato de haver, por trás da ajuda da USAID, um controle americano rígido, no que dizia respeito às escolas brasileiras e em termos de

³MEC/USAID é o nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar, entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Os acordos MEC/USAID tinham o objetivo de implantar o modelo norte-americano no sistema educacional brasileiro [...] A discordância com os acordos MEC/USAID se tornaria na época a principal reivindicação do movimento estudantil, cujas organizações foram em seguida colocadas na clandestinidade. Alguns setores acreditavam que o convênio com os Estados Unidos levaria à privatização do ensino no Brasil [...]” (DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2002).

conteúdo veiculado pelos LD. Por consequência, o trabalho desenvolvido pela COLTED não apresentou resultados satisfatórios, ensejou uma Comissão de Inquérito com vistas à apuração de irregularidades oriundas de atos improcedentes que envolviam o mercado de livros. A COLTED foi extinta em 1971.

Após esse período, surgiram novas Comissões responsáveis pela manutenção da política do LD no Brasil até o ano de 1993, em que, para sistematizar e definir critérios para a avaliação de LD, foi criada uma organização pelo governo brasileiro. Assim, os livros adotados para a escola pública passariam previamente por uma comissão que avaliaria sua qualidade. Isso se deu no ano de 1996, “quando o MEC passou a subordinar a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma avaliação oficial sistemática” (RANGEL, 2001, p.7). Sobre esse programa é que versa a próxima seção.

Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro didático (PNLD) é um programa do governo federal brasileiro, que tem como princípio o envio de LD às escolas públicas de forma universal e gratuita.

De acordo com as informações fornecidas pelo *site* do Ministério da Educação (MEC)⁴, o programa tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de LD aos alunos da educação básica.

⁴Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 maio 2012.

Para atender ao seu objetivo maior, o PNLD segue os seguintes passos:1º avaliação de obras à disposição do programa;2º publicação do Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas pelo MEC;3º encaminhamento do guia às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político-pedagógico.

O Programa é, assim, executado em ciclos trienais alternados. A cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, seja dos anos iniciais do ensino fundamental, dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio. Os livros distribuídos são utilizados pelos alunos durante o ano letivo e devolvidos à escola, para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários.

No entanto, como se deu a criação de tal Programa no Brasil?

Reportando-nos à história da distribuição de LD pelo Ministério da Educação, vemos que ela passou por várias fases, e sua execução, por diferentes órgãos. “As origens da relação Estado/livro didático remontam ao ano de 1938,quando o Decreto-Lei nº 1006 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático,estabelecendo condições para produção, importação e utilização do livro didático no Brasil” (HÖFLING, 2000, p.162). Nesse decreto, instituíram-se impedimentos quanto à autorização para edição de LD, bem como a exigência em termos de adequação de informações e de linguagem.

“Em 1945, o Decreto-Lei nº 8460 redimensionou as funções da Comissão Nacional do Livro Didático, centralizando, na esfera federal, o poder de legislar sobre o livro didático” (HÖFLING, 2000, p.163). A partir disso, o Estado passou a assumir controle sobre o processo de adoção de LD em todo o território

nacional. Gradativamente, essa função foi-se descentralizando, sendo constituídas, em alguns Estados, Comissões Estaduais do LD.

A Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), estabelecida em 1967, ficou responsável pelos programas da extinta Campanha Nacional de Material de Ensino. A FENAME tinha como propósito a produção e a distribuição de material didático às escolas, no entanto, não contava com organização administrativa nem recursos financeiros para desempenhar suas tarefas. Por consequência, foi implantado, em 1970, o sistema de coedição com as editoras nacionais, estabelecido pela Portaria Ministerial nº 35/70 (HÖFLING, 2000, p. 163).

Segundo Höfling (2000, p. 63), “até 1971, quando foi extinta, a Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted), criada em 1966, desempenhou as funções de coordenar e executar as atividades do MEC relacionadas ao aperfeiçoamento do livro didático, à sua produção, edição e distribuição”.

No ano de 1972, em ação conjunta com as editoras, o Instituto Nacional do Livro didático (INL) assumiu a função de promover o programa de coedição de materiais didáticos, criando um programa especial (Programa do Livro Didático-PLID) de coedição para abranger os diferentes níveis de ensino: 1) Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLID); 2) Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM); 3) Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES); 4) Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU).

A responsabilidade com a coedição dos livros, pelo INL, findou-se em 1976. Naquele ano, a FENAME sofreu modificações em sua estrutura (Decreto 77.107/76), e a ela foi delegada a responsabilidade de desenvolver as atividades dos programas de coedição de obras didáticas, o que levou ao aumento da tiragem dos livros e à criação de um mercado seguro para as editoras, decorrente

do interesse do governo federal em obter boa parte dessa tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas (HÖFLING, 2000, p. 163).

Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, a qual absorveu os programas que eram de responsabilidade da FENAME e do INAE, órgãos vinculados ao MEC. Naquele mesmo ano, foi incorporado à FAE o Programa do Livro didático (PLID). No ano seguinte, em 1984, extinguiu-se o programa de coedição, e o MEC passou a ser comprador dos livros produzidos pelas editoras que participavam do PLID.

Em agosto de 1985, com o Decreto-Lei nº 91.542, o Programa foi denominado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo ampliados os objetivos a ele destinados. Estabeleceu-se como meta o atendimento de “todos os alunos de primeira a oitava série do primeiro grau das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do país, com prioridade para os componentes básicos Comunicação e Expressão e Matemática” (HÖFLING, 2000, p. 164).

A FAE é extinta em 1996, ficando o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao MEC, responsável pela execução do PNLD com recursos provenientes principalmente do Salário-Educação.

Desde a instituição da aquisição de LD, por meio de programas do governo, estes mantêm forte relação com editoras que lhe prestam tal serviço, ou seja, a produção e o envio de LD às escolas públicas de todo país.

Diante de tal cenário, Höfling (2000, p.164), ao traçar como objetivo discussão quanto à implementação do Programa Nacional do Livro didático, deixa entrever o argumento de que

[...] a forte presença de setores privados – no caso, os grupos editoriais – na arena de decisão e definição da política pública para o livro didático pode comprometer a natureza, a própria conceituação de uma política social, com contornos mais democratizantes. No processo decisório relativo a essa política pública, o Estado tem como parceiros representantes do setor privado, inserindo nessas esferas de decisão mecanismos de mercado no mínimo discutíveis quando da definição de gastos de recursos públicos. É impossível supor a ausência de tais grupos editoriais nos rumos do PNLD, uma vez que o MEC não é produtor de obras didáticas. Mas o que é significativo para a discussão é a compra de milhões de livros didáticos, pelo Estado, de um número reduzido de editores, situação que vem se confirmando por um longo período.

A autora chama a atenção para o relatório anual do FNDE referente ao PNLD/98, do qual destaca os números relativos às seis editoras que mais livros venderam ao Programa Nacional do Livro Didático.

Essas informações, [...] explicitam a posição de determinados grupos editoriais que, com pequenas diferenças de posição, têm interferido nas decisões quanto à aquisição pelo MEC de significativa parcela de sua produção editorial didática. Pensando nos atores envolvidos em um programa como o PNLD (especialistas e técnicos do MEC, do FNDE, autores de livros didáticos, editores, professores, alunos), seguramente é possível indicar os grupos editoriais privados como o setor mais organizado, com canais estabelecidos, para fazer valer suas posições e seus interesses (HÖFLING, 2000, p.167).

Total de			
Editoras	livros adquiridos	Valor (R\$)	Valor(US\$)
FTD	12.022.521	27.880.471,3	14.751.571
Scipione	10.583.453	30.275.323,57	16.018.689
Nacional	7.589.119	24.042.523,24	12.720.916
Ática	6.645.989	14.598.002,98	7.723.810
Formato	6.549.906	11.732.127,86	6.207.474
Brasil	5.461.242	11.694.156,06	6.187.384
Subtotal	48.858.230	120.222.614,08	63.609.848
Total	64.727.839	158.909.479,84	84.079.089

Obs.: Total de 25 editoras participantes.

Os grupos editoriais atuam maciçamente por meio de vários mecanismos e associações que acompanham as diferentes etapas e níveis de decisão constantes do planejamento e da implementação do PNLD. De acordo com Höfling (2000, p.167), “[...] os editores reagiram enfaticamente contra a avaliação de livros didáticos feita pelas “comissões de especialistas” contratadas pelo MEC, que reprovaram e excluíram da lista de compra do ministério vários títulos de diversas editoras”.

Essas avaliações permearam a elaboração do “Guia de Livros Didáticos”, criado com o objetivo de ser enviado aos professores a fim de apoiar suas escolhas em relação ao livro indicado em suas aulas.

Desde 1996 essas comissões têm atuado mais sistematicamente avaliando livros didáticos, e à época da divulgação de seus resultados é possível ler com muita frequência matérias com títulos como “Editoras vão à

Justiça contra o MEC” (Folha de S. Paulo, 21/5/96), “Autores de livros didáticos exigem lista do MEC” (Folha de S. Paulo, 13/1/97), em jornais de grande circulação. Até mesmo pressões diretamente exercidas sobre os pareceristas são relatadas pelos componentes das comissões de avaliação (HÖFLING, 2000, p.168).

A autora coloca em discussão o papel desempenhado pelos representantes de setores privados na definição de uma estratégia de intervenção, como é o PNLD, no interior de uma política social, como é a educação.

Na medida em que esses setores agregam recursos eficientes de *marketing*, voltados aos consumidores de seus produtos, esses grupos editoriais alcançam grande poder de circulação e penetração entre seus clientes, no caso o professor, condicionando em grande medida a escolha feita por ele em relação ao material escolar adotado.

Uma vez que descentralizar um programa de governo deve significar também ampliar os níveis de decisão em seu planejamento e sua implementação, visando essencialmente benefícios sociais, a participação de grupos privados, atuando de forma concentrada, choca-se com os princípios dessa perspectiva mais ampla. Trazer para o interior da arena decisória de políticas públicas sociais mecanismos – e interesses – próprios de relações mercadológicas deveria ser, no mínimo, motivo de muitas discussões e de análises mais apuradas (HÖFLING, 2000, p.168).

De posse de dados posteriores, verificamos que tal situação manteve-se ao longo dos anos. Dos resultados trazidos por Höfling (2000), em relação ao

ano de 1998, e dos dados do ano de 2013 (ensino fundamental), ao constatarmos que a concentração da compra de livros pelo PNLD centra-se no poder dos mesmos grupos editoriais.

Conforme notícia divulgada no *site* da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS)⁵, a FTD foi a editora com mais títulos aprovados pelo PNLD em 2013. Tal informação confirma-se no Diário Oficial do Ministério da Educação, quando divulga a lista de 125 obras selecionadas para o programa.

A FTD, especializada em livros didáticos e obras de literatura infanto-juvenil, teve 21 títulos escolhidos. Em seguida, estão as editoras Saraiva e Moderna, com 17 títulos cada. Scipione e Ática também estão na lista com, respectivamente, 15 e 14 títulos.

Quadro 2 – Editoras e títulos selecionados.

⁵ Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br>>. Acesso em: 25 maio 2012.

EDITORAS	TÍTULOS
FTD (Irmãos Marista)	21
Moderna (Santillana)	17
Saraiva (Saraiva)	17
Scipione (Abril Educação)	15
Ática (Abril Educação)	14
SM (Grupo SM)	09
Base (Base Editorial)	08
Escala (Grupo Escala)	05
Positivo (Grupo Positivo)	05
Texto (Leya Brasil)	04
Editora do Brasil	03
Ibep (Grupo Ibep)	03
Pueri Domus (Pearson)	02
Lê (Lê/Compor)	01
Grafset	01

Fonte: Diário Oficial do Ministério da Educação.

Diante de tal cenário, faz necessário um olhar mais atento para a Língua Inglesa dentro do PNLD. Quando essa disciplina entrou para o Programa? Quais coleções foram selecionadas? Quais foram os procedimentos para a seleção e o envio das coleções às escolas públicas de todo país?

Percurso do PNLD nas línguas estrangeiras

As línguas estrangeiras entraram para o Programa Nacional do Livro Didático somente após 11 anos de sua implementação. No ano de 2011, foi a

primeira vez que o MEC subordinou a escolha e o envio de livros de língua inglesa para escolas públicas de todo Brasil.

No PNLD/2011, 37 coleções participaram do processo de avaliação pedagógica, sendo 11 de espanhol e 26 de inglês. Das coleções avaliadas, foram aprovadas duas de cada uma das línguas. As demais coleções foram excluídas por não cumprirem os critérios do Edital, o que, em alguns casos, poderia inviabilizar seu uso em sala de aula. Considerando que esta é a primeira edição do PNLD de LEM, é compreensível que este Guia apresente resenhas de um número reduzido de coleções para a sua escolha. Assim mesmo, realize essa escolha de forma criteriosa. Esperamos, por fim, que os resultados desta avaliação contribuam para uma aprendizagem efetiva e significativa de línguas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2010, p.11).

Para a disciplina de língua inglesa, foram enviadas às escolas duas coleções, a fim de que os professores escolhessem qual desejariam adotar. Foram elas: *Keep in mind*, da Editora Scipione, e *Links – English for teens*, da Editora Ática.

A justificativa da seleção de apenas duas coleções para todo o país centra-se no argumento de que apenas duas coleções, de 26 disponibilizadas ao PNLD, atenderam aos critérios estabelecidos. No entanto, é no mínimo instigante pensar as razões que levam a ser, ao longo dos anos, sempre as mesmas editoras selecionadas. Concordamos com Höfling (2000) e Lajolo e Ziberman (1996), citadas no início deste texto, quando dizem, respectivamente, que os editores agregam recursos eficientes de *marketing*, voltados a seus consumidores, alcançando grande poder de circulação e penetração entre seus clientes, condicionando a escolha feita em relação ao LD, e que o LD é o “primo-

rico” das editoras, por lhes ser de grande interesse que vários títulos de seus exemplares sejam adotados por professor e secretaria de educação, acarretando grande benefício econômico às editoras.

Contudo, examinando o Guia do Livro Didático de Inglês, a fim de verificar a procedência dos critérios utilizados para a seleção de tais materiais, vale citar um que nos parece incoerente com os objetivos até então delineados pelo Programa.

No texto de abertura do Guia do Livro Didático, apresentam-se inicialmente os pressupostos que nortearam a avaliação, bem como os critérios que regeram a escrita do texto. Tais critérios são embasados nos documentos que norteiam o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, oriundos de pesquisas na área. O texto enfatiza o respeito à diversidade dos aprendizes de língua estrangeira e a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Em seguida, há o desdobramento dos temas em forma de perguntas.

No que se refere à necessidade do respeito à diversidade, o documento enfatiza:

Uma das preocupações das coleções didáticas, segundo o Edital, deveria ser a de reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social, entre outras, além da diversidade do público-alvo ao qual se destina (BRASIL, 2010, p.12).

É nesse argumento que destacamos uma improcedência, como “reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, da diversidade de público-alvo ao qual se destina”, com apenas duas opções de escolha dadas aos professores? Será que tais coleções atendem às necessidades de distintas regiões do país? Tal apontamento nos parece incoerente com o procedimento adotado pelo PNLD para a seleção e o envio de

livros às escolas públicas do país. Ao prever a possibilidade de reconcepção das prescrições, preconizando que se devem levar em conta os diversos alunos brasileiros, o fato de se ter o mesmo LD nas escolas limita essa possibilidade.

Ressaltamos certas escolhas lexicais no documento, as quais produzem o efeito de sentido ligado à idealização do material didático. Há o uso de adjetivos como “corretos”, “atualizados”: “As coleções tiveram de apresentar conceitos, informações e procedimento corretos e atualizados [...]”

Além disso, chamamos a atenção para três modalizações deônticas em relação ao material, sendo utilizados verbos com assertivas, apresentando o caráter do certo, da verdade incontestável, da idealização do que o material irá propiciar:

As coleções tiveram de apresentar conceitos, informações e procedimento corretos e atualizados [...]

As coleções tiveram de apresentar linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas [...]

Em síntese, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos [...] (BRASIL, 2010, p.12).

Há a presença da voz dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que revela a ideologia presente na época da publicação, permeada pelo discurso vigente. A ideologia que é veiculada reflete o politicamente correto. Por isso, enfatiza-se que “o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira”.

Outro aspecto que lançamos para discussão é o papel do professor dentro do Programa Nacional do Livro Didático, ou seja, como o professor é visto nesse processo?

Lajolo (1996, p.7) enfatiza que “o estabelecimento e consolidação de uma tradição crítica do livro didático precisa ser acompanhado da descentralização do processo de escolha, ampliando-se cada vez mais o peso da escola e da voz do professor de sala de aula”. Além disso, tal descentralização precisa, conseqüentemente, “articular-se à qualificação do professor, a uma circulação ampla dos resultados de análise crítica do livro didático e, sobretudo, à consolidação da bem-vinda descentralização de verbas para a educação, inaugurada em 1996” (LAJOLO, 1996, p.7).

Será que a forma como ocorreram seleção/distribuição do LD permite tornar o professor sujeito desse processo? A tentativa de descentralização instaura-se no convite aos professores em fazer parte de tal processo. Contudo, no que diz respeito à disciplina de língua inglesa, a escolha prévia de apenas duas coleções e o envio do Guia do Livro Didático às escolas, com prescrições do que ser considerado, mascaram a autonomia do professor. A imagem que se projeta é que este precisa ser direcionado, instruído do que deve ser considerado, ser avaliado na escolha de um “bom” livro didático, imperando a voz dos especialistas em sobreposição à do professor.

Em pesquisa recente, Silva (2014), a partir da análise de discursos de professores a fim de estudar (re)construções de suas identidades em relações com o livro didático, no que tange à política de envio de materiais pelo PNLD, vê funcionar uma relação conflituosa entre o livro didático enviado e a forma como foi feita a seleção. A razão pela qual foram escolhidos tais materiais aparece na voz dos professores pela justificativa de outros acharem que é a melhor, e não ele, professor, a considerar ou a escolher por ser a melhor.

Por meio do enunciado [...] *vamos escolher o menos pior*, nota-se que o advérbio *menos* produz o sentido de que o livro selecionado não é de seu agrado, “menos pior” traz o pressuposto de que todos são ruins mediante

apreciação da professora. Também, em [...] *a gente só podia indicar uma editora, [...] a gente poderia ter escolhido um outro material, [...] é meio que uma venda casada, a gente não escolheu na verdade*, o advérbio *só*, seguido pelo verbo *podia*, produz o efeito de prescrição, não liberdade, sequencialmente, reiterados por *poderia ter escolhido outro, não escolheu na verdade*.

Também é mobilizado o advérbio *só* em [...] *só podia dessas duas editoras*, para se referir ao disciplinamento, à prescrição.

Uma das professoras, ao inscrever sua fala no futuro, como uma possibilidade de escolha futura, marca a não liberdade, sanção a que foi submetida no presente, [...] *eu ainda acredito que a gente vai chegar um dia que a gente vai ter a chance de escolher sem a interferência do Estado, eu gostaria assim que aquela que a gente escolhesse fosse a recebida*.

O que parece, por meio dos enunciados, é que há uma relação conflituosa entre o LD enviado e a forma como foi feita a seleção. A razão pela qual foram escolhidos tais materiais aparece na voz de professores pela justificativa de outros acharem que é a melhor, e não ele, professor, a considerar ou a escolher por ser a melhor. É o que foi interpretado por meio do verbo *devem* no enunciado abaixo, com o sujeito oculto *eles*, o qual produz o efeito de que outro e não ela professora escolheu por ser o melhor material.

[...] todas as unidades seguem o mesmo ritmo, todos eles são exatamente igual, devem ter achado que é o melhor [...]

Também, por meio do *até*, em *até o pessoal da UEM*, produzindo o efeito de que eles (os professores da UEM) são autoridades no assunto. Por isso, se eles julgam o material como o melhor, ela deve endossar.

[...] das duas opções que teve ele é o melhor, eu nem sei qual é a outra opção, mas mas olhei, passei os olhos, até o pessoal da UEM que trabalha com a gente, fazendo um trabalho com gênero, acharam que esse é o melhor, [...]

Diante disso, fica a indagação: como o professor é visto e se vê no processo de “seleção” ensejado pela implementação do PNLD?

Ao visitarmos os pressupostos de Lajolo (1996, p.7), quando afirma que o “estabelecimento e consolidação de uma tradição crítica do livro didático precisa (*sic*) ser acompanhado da descentralização do processo de escolha, ampliando-se cada vez mais o peso da escola e da voz do professor de sala de aula” e, além disso, tal descentralização precisa, conseqüentemente, “articular-se à qualificação do professor, a uma circulação ampla dos resultados de análise crítica do livro didático e, sobretudo, à consolidação da bem-vinda descentralização de verbas para a educação, inaugurada em 1996”, fomos instigadas a pensar na forma como ocorreram a seleção e a distribuição do LD de inglês no que diz respeito ao papel do professor, interrogando: será que se permite tornar o professor sujeito desse processo?

Vemos que a tentativa de descentralização da seleção de LD pelo MEC instaura-se no convite aos professores em fazer parte de tal processo. Anteriormente, trouxemos reflexões no que diz respeito à disciplina de língua inglesa, considerando que a escolha prévia de apenas duas coleções e o envio do Guia do livro didático às escolas, com prescrições do que ser considerado, mascaram a autonomia do professor, sendo que a imagem que se projeta é a de que o profissional precisa ser direcionado, instruído do que deve ser considerado, ser avaliado na escolha de um “bom” LD, imperando a voz dos especialistas sobre a do professor, não surtindo, muitas vezes, efeitos

significativos na sua prática, na sua atuação em sala de aula com o material de ensino.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2012, p.5), em entrevista cedida à Revista Norte@mentos, chama atenção para um dos motivos pelos quais o professor apropria-se minimamente do saber e da profissão.

GEPLIA: Será o professor um sujeito que se apropria minimamente do saber e da profissão por uma questão de fraqueza de discurso e de identidade criadas pelas situações sociais, culturais e históricas vivenciadas ao longo de sua vida?

Nóvoa: É um processo difícil de explicar. Durante muito tempo, os professores eram mestres do seu ofício e, num certo sentido, controlavam a sua própria profissão. Mas detinham um estatuto social e profissional muito baixo. **Com a expansão e a progressiva complexidade dos sistemas de ensino, a partir de meados do século XX, foi necessário recorrer a um conjunto de especialistas (do currículo, do planejamento, dos manuais escolares, da didática, da administração, da avaliação, da formação, das tecnologias etc.) que passaram a exercer certa tutela sobre os professores. Esta divisão tem sido perniciosa para o desenvolvimento da profissão docente.** (Destaque adicionado)

Considerando o pensamento de Nóvoa (2012) e o de Fischer (2001, p.11),

Ao analisar um discurso, mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

podemos dizer que a identidade de um profissional subordinado, refém da escolha/conhecimentos de outros “superiores”, vai se (re)constituindo. Por meio dos discursos, outros ditos se dizem, ou seja, ao professor é preciso dar os instrumentos adequados de modo que ele possa executar o trabalho, sendo este guiado por um instrumento previamente determinado por alguém que “sabe” como deve ser o ensino-aprendizagem de língua.

Os professores não falam do lugar daquele que está inserido no processo de escolha do livro com o qual irá trabalhar. A descentralização é, assim, mascarada por um evento em que se determina o objeto e a forma de seleção do material didático.

Sendo assim, o sujeito tolhido de sua liberdade é manifestado, produzindo o efeito de alguém que é guiado por uma instituição externa. A identidade que vai sendo produzida não parece ser de um profissional autônomo, mas de alguém que é “ditado” ao o que e ao como fazer.

Portanto, há um funcionamento, exercício de poder exercido pelo livro didático ao longo de sua história. Há procedimentos utilizados para agir sobre o comportamento de um grupo (profissionais do ensino) para formar, dirigir, modificar sua maneira de portar-se frente às práticas escolares. Esse exercício não é estanque em um tempo, mas se desdobra ao longo de décadas, ao passo que esse instrumento nasce e se mantém por meio de uma política educacional autoritária e centralizadora.

Referências

ALLWRIGHT, R.L. What do we want teaching materials for? **ELT Journal**, 36(1), October 1981, p. 5-18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos - PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CERQUEIRA, W. Taylorismo e Fordismo. 2005. In: **Brasil Escola**. Disponível em: www.brasilecola.com.br. Acesso em: 10 Jul 2012.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p.296.

CORACINI, M.J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999, p.176.

DIAS, R; CRISTOVÃO, V.L.L. (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009.

FORD, H. Minha vida e minha obra. In: **Os princípios da prosperidade**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999, p.412.

FREITAG, B. et al. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987, p.129.

FREITAS, N.K.; RODRIGUES, M.H. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. 2007. Disponível em:

http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf. Acesso em: 20 Jul. 2012.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004, p.250.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Título original: Teachers as intellectuals toward a critical pedagogy of learning.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 12ª Ed. São Paulo: Loyola, 2003, p.341.

HEITLINGER, Paulo. Tipografia: origens, formas e uso das letras. Lisboa, 2006. Disponível em: <http://tipografos.net/livros-antigos/b-42.html>. Acesso em: 10 Jul. 2012.

HÖFLING, E.M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/2000. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 05 Maio 2012.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996, p.372.

MARX, Karl. **O capital** – crítica da economia política. 10 ed. Livro 1, Vol. I, 1985, p.574. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Título original: Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva de formação de professores. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: v. 48, n. 1, p. 53-69, Jan.-Jun. 2009.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

RICHARDS, J. **The role of textbooks in a language program**. 2001.

Disponível em <www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf>
Acesso em: julho de 2012.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA: Basic Books, 1983.

SILVA, E. T. Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem. **Em aberto**. Brasília, 1996.



SILVEIRA, J.F.P. A massificação do ensino. Rio Grande do Sul: Athena, 2000. Disponível em <http://athena.mat.ufrgs.br/~portosil/polemica.html>. Acesso em dezembro de 2012.

SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do 'mundo plástico' do livro didático de língua estrangeira. In: Barros, S. M. & Assis-Peterson, A. A. (orgs.) **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro João Editores, 2010.

SOARES, M. O livro didático e a escolarização da leitura. **Entrevistas Brasil**, 26 de outubro de 2008, disponível em <http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-didatico-e.html>. Acesso em 10 Jul. 2012.