



UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

GEOVANA NÓBREGA NOGUEIRA

O GÊNERO MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma análise
à luz da história das disciplinas escolares

Recife
2020

GEOVANA NÓBREGA NOGUEIRA

O GÊNERO MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma análise
à luz da história das disciplinas escolares

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientador: Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza

Recife

2020

N778g Nogueira, Geovana Nóbrega
O gênero Manual do Professor de Língua Portuguesa: uma análise à luz
da história das disciplinas escolares / Geovana Nóbrega Nogueira. – Recife,
2020.
156f.: il.

Orientador: Jose Alberto Miranda Poza.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de
Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

Inclui referências.

1. Manual do Professor. 2. Disciplina Escolar. 3. Práticas de Linguagem.
I. Miranda Poza, Jose Alberto (Orientador). II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2020-168)

GEOVANA NÓBREGA NOGUEIRA

O GÊNERO MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma análise
à luz da história das disciplinas escolares

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Letras.

Aprovada em: 31/08/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jose Alberto Miranda Poza (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Vicente Masip Viciano (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Cristina Bongestab (Examinadora Externa)
Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (Examinador Externo)
Universidade Estadual da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Danielly Vieira Inô (Examinadora Externa)
Universidade Estadual da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a *Deus*, Luz e Força Divina, que me conduz sempre para os melhores caminhos, realizando o impossível aos olhos humanos.

A *Nossa Senhora de Fátima*, pelas graças concedidas, nesse longo trajeto de idas e vindas.

Ao meu orientador, *José Alberto Miranda Poza*, por ter me acolhido e seguido com a minha orientação, na certeza de que eu venceria esta etapa. Não tenho nem palavras para expressar todo o meu carinho e a minha gratidão. Sou extremamente grata pelos conselhos, pelas palavras de incentivo, pela paciência e atenção durante esse trajeto. Muito obrigada, Alberto!

Aos meus queridos pais, *Genival e Margarida*, por toda dedicação, enquanto pais e pela formação que me deram, servindo-me de luz e inspiração para nunca desistir de meus objetivos. Mesmo à distância, sempre se fazem presentes com suas orações e palavras de carinho, amor e determinação. Grata por tudo que sou hoje!! Amo vocês!!

Ao meu esposo, *Maxwell Nogueira*, por sempre acreditar em mim e fazer-se presente, com suas palavras de carinho, incentivo e todo seu apoio. Muito obrigada, meu amor!!

Ao meu filho, *Rafael*, por me proporcionar momentos de alegria com seu olhar carinhoso e suas palavrinhas: “Bons estudos, mamãe!” “Bons estudos!”; “Trabalhe, muito para o professor não ficar bravo!”. Te amo muito, meu filho!!

À minha irmã caçula, *Jéssica*, por ter deixado um pouco de lado a sua vida pessoal, para dedicar-se a Rafael, enquanto eu me dedicava à escrita da tese. Muito obrigada, minha irmã! Sem a sua ajuda, não sei como teria concluído este trabalho!

Às minhas outras irmãs: *Vanise, Gizele, Cibele* e ao meu irmão, *Hélder*, pelas orações e palavras de carinho. Sempre na certeza de que eu venceria mais uma etapa.

Aos meus sobrinhos *Arthur e João Lucas*; às minhas sobrinhas, *Morganna, Maria Luíza e Júlia Evelyn* por encherem as nossas casas de alegria. Amo vocês!!

Às minhas amigas, *Karyne e Geórgia*, que sempre se fizeram presentes durante esta etapa do Doutorado, proporcionando-me momentos de reflexão e lazer, quando nos restava um tempinho. Muito obrigada!

À *Thaíne*, jovem admirável e cheia de fé, que conheci recentemente. Sou muito grata pelas suas palavras e por todo o auxílio nas atividades da escola, durante esse período.

À *Fabiana Cruz*, uma companheira de estudo, que conheci nas idas à Biblioteca Municipal de Campina Grande, com a qual compartilhei momentos de alegria e tristeza nesse percurso da pesquisa. Muito obrigada, minha amiga!

À professora, *Stella Telles*, por toda a sua sensibilidade e atenção quando integrante da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Deixo aqui a minha gratidão e carinho!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, em especial àqueles com os quais cursei as disciplinas, pelas valiosas discussões ao longo do curso: *Alberto Poza*, *Beth Marcuschi*, *Dóris Cunha*, *Virgínia Leal*.

Aos professores da Banca de Qualificação de Projeto: *Beth Marcuschi*, *Clécio Bunzen* e *Siane Gois* e; aos professores da Banca de Qualificação de Tese: *Cristina Bongestab* e *Vicente Masip*, pelas valiosas sugestões de leitura e contribuições para a pesquisa.

Aos professores da Banca de Defesa de Tese: *Cristina Bongestab*, *Vicente Masip*, *Danielly Inô*, *Stella Telles*, *Ayres Nogueira* por aceitarem o convite para participarem da banca examinadora e pelas relevantes reflexões a respeito do tema.

Ao professor *Egon Rangel* (PUC/SP) e às professoras, *Auxiliadora Bezerra* (UFCEG) e *Gisele Maciel* (UFSC), por compartilharem informações e materiais valiosos a respeito do Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD.

Aos meus eternos professores, *Edmilson Rafael* e *Denise Lino*, pelo apoio e pelas valiosas sugestões de leitura e contribuições para a tese.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, em especial a *Claudyvianne* e *Jozaiás*, por todo o atendimento quando os procurei.

À funcionária do NUMOP-PB, *Danielle Abrantes*, por toda a sua atenção, sempre muito educada e à disposição para resolver as questões burocráticas necessárias.

À Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, pela concessão do afastamento, de quatro anos, das minhas atividades docentes.

A todos que sempre torceram pela finalização de mais uma conquista na minha vida, só tenho a agradecer.

RESUMO

Com o processo de democratização do ensino público, ao longo das décadas de 1960-1970, um novo público passa a integrar esse contexto, gerando assim mudanças no perfil do educando, do educador e do material didático. Com isso, o livro didático passou a ser considerado um dos principais instrumentos de mediação utilizado pelo professor na apresentação dos conhecimentos científico e didático (BATISTA, 1999; 2003). Nesse cenário de inserção e atual permanência do livro didático, na maior parte das escolas da rede pública do Brasil, o manual do professor não poderia ser esquecido, haja vista a sua intenção de orientação teórico-metodológica a respeito da organização e das propostas didático-pedagógicas que constituem o livro do aluno. Assim sendo, o manual do professor de Língua Portuguesa pode ser definido como um gênero do discurso que se presta à formação docente, cujo propósito não se limita apenas a explicitar a organização do livro do aluno, mas, sobretudo, procura referenciar artefatos científicos e encaminhamentos pedagógicos que dialoguem com os atuais estudos sobre o ensino/aprendizagem de língua, referendados pelas pesquisas acadêmicas e disseminados pelos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (NÓBREGA, 2008; NOGUEIRA, 2014; ANDRADE, 2014). Nesse âmbito, ao entendermos o manual do professor como um gênero do discurso, acreditamos que as suas orientações podem contribuir para a constituição da disciplina Língua Portuguesa. Por esse motivo, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o plano organizacional constituinte da disciplina Língua Portuguesa, nos manuais do professor das coleções didáticas aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2017, a partir da história dessa disciplina escolar. Nesta tese, analisamos os manuais das três coleções mais adotadas e distribuídas pelo PNLD 2017, destinadas a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a saber: “Português: Linguagens”; “Singular & Plural – leitura, produção e estudos da linguagem” e; “Para Viver Juntos: Português”. Para atingir o nosso objetivo, adotamos três categorias de análise: 1) princípio de legitimidade; 2) processo de hierarquização; 3) princípio de solidarização. Essas são algumas das categorias que num processo de interação e movimento contínuo contribuem para a organização de uma disciplina escolar (CHERVEL, 1990; SCHNEUWLY & DOLZ, 1999; BUNZEN, 2007; VIÑAO, 2008; HALTÉ, 2008). A análise dos manuais do

professor permitiu-nos então identificar alguns aspectos constituintes da disciplina Língua Portuguesa, a saber: i) os PCN é o principal documento oficial que legitima os saberes a ensinar; ii) as propostas teórico-metodológicas, que embasam as coleções didáticas PNLD 2017, tendem a seguir as orientações dos PCN e dos atuais estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua; iii) a disciplina estrutura-se em torno das práticas de linguagem: práticas leitura e escuta, práticas de produção de textos orais e escritos, prática de reflexão dos conhecimentos linguísticos; iv) os conteúdos/objetos de ensino da disciplina são articulados em torno de temáticas e/ou gêneros textuais; v) o trabalho com os conhecimentos linguísticos tende à oscilação entre o estudo da gramática tradicional e a reflexão dos aspectos linguísticos na construção dos textos.

Palavras-chave: Manual do professor. Disciplina escolar. Práticas de linguagem.

ABSTRACT

As a result of the democratization of public education throughout 1960-1970, as new attendees were integrated within this context, it is possible to observe changes in didactic materials, student and teacher profiles. Therefore, textbooks became essential tools in the teaching-learning process (BATISTA, 1999; 2003). Considering the insertion and consolidation of the textbook in the majority of Brazilian public schools, the teacher's guide could not be dismissed, since its theoretical-methodological orientation is deeply attached to student's textbooks. The Portuguese Language teacher's guide can be defined as a discourse genre, which is part of the teacher formation, not only as a guide to the textbook but also a theoretic and pedagogical reference capable of establishing a dialogue with recent studies about language teaching-learning, referenced by academic research, and official guidelines such as the National Curriculum Parameters – NCP (NÓBREGA, 2008; NOGUEIRA, 2014; ANDRADE, 2014). By understanding the teacher's guide as a discourse genre, we believe that its orientations can contribute a part of Portuguese Language course framework. Therefore, the main objective of this research is to analyze the Portuguese Language organizational plan on teacher's guides that were approved on 2017's National Book and Textbook Program – NBTP (Brazilian's Programa Nacional do Livro e Material Didático). In this thesis, we analyzed the three most relevant collections distributed in 2017 to students in the final years of Middle School: "Português: Linguagens"; "Singular & Plural – leitura, produção e estudos da linguagem" and; "Para Viver Juntos: Português". To achieve our goal, we adopted three principles to our analysis: 1) legitimization; 2) hierarchization; 3) collaboration. These are some of the categories in an interactive and continuous motion that contributes to the organization of a course framework (CHERVEL, 1990; SCHNEUWLY & DOLZ, 1999; BUNZEN, 2007; VIÑAO, 2008; HALTÉ, 2008). The teacher's guide analysis allowed us to identify some formative aspects of the Portuguese language, such as: i) The NCP is the main official document that legitimizes the learning-teaching processes, ii) the theoretical-methodological propositions (which are the basis for NBTP collections in 2017) tend to follow the NCP guidelines as well as recent language teaching-learning studies; iii) the discipline is based on language practices: reading and listening, speaking and writing, reflection and linguistic knowledge; iv) the contents/objects of the subject are

articulated around themes and textual genres; v) the linguistic knowledge tends to oscillate between traditional grammar and reflection upon textual linguistics aspects.

Keywords: Teacher's guide. School subject. Language practices.

RESUMEN

Con el proceso de democratización de la enseñanza pública, a lo largo de las décadas de los años 60 y 70, un nuevo público pasa a integrar dicho contexto, generando así cambios en el perfil del educando, del educador y del material didáctico. Con ello, el libro de texto pasó a ser considerado como uno de los principales instrumentos de mediación utilizado por el profesor en la presentación de los conocimientos científico y didáctico (BATISTA, 1999; 2003). En tal escenario de inserción y actual permanencia del libro didáctico, en la mayor parte de las escuelas de la red pública de Brasil, el libro del profesor no podría ser olvidado, toda vez que su intención de orientar teórico-metodológicamente lo relacionado con la organización y las propuestas didáctico-pedagógicas que constituyen el libro del alumno. Siendo esto así, el libro del profesor de Lengua Portuguesa puede ser definido como un género de discurso que se presta a la formación docente, cuyo propósito no se limita tan solo a explicitar la organización del libro del alumno, sino, sobre todo, a intentar referenciar artefactos científicos y caminos pedagógicos que dialoguen con los actuales estudios sobre la enseñanza/aprendizaje de lengua(s), refrendados por las investigaciones académicas y diseminados en los diferentes documentos oficiales, como por ejemplo, los Parámetros Curriculares Nacionales – PCN (NÓBREGA, 2008; NOGUEIRA, 2014; ANDRADE, 2014). En este ámbito, cuando entendemos el libro del profesor como un género de discurso, defendemos que sus orientaciones pueden contribuir en el proceso de constitución de la disciplina Lengua Portuguesa. Por este motivo, el objetivo general de esta pesquisa ha sido analizar el plano organizacional que constituye la disciplina Lengua Portuguesa, en los libros del profesor de las colecciones didácticas aprobadas por el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico - PNLD 2017, a partir de la historia de dicha disciplina escolar. En esta tesis, analizamos los libros de las tres colecciones más adoptadas y distribuidas según el PNLD 2017, destinadas a alumnos de los cursos finales de Enseñanza Media, a saber: “*Português: Linguagens*”; “*Singular & Plural – leitura, produção e estudos da linguagem*” e; “*Para Viver Juntos: Português*”. Para alcanzar nuestro objetivo, adoptamos tres categorías de análisis: 1) Principio de legitimidad; 2) Proceso de jerarquización; 3) Principio de solidarización. Estas son algunas de las categorías que en un proceso de interacción y movimiento continuo contribuyen con la organización de una disciplina escolar

(CHERVEL, 1990; SCHNEUWLY & DOLZ, 1999; BUNZEN, 2007; VIÑAO, 2008; HALTÉ, 2008). El análisis de los libros del profesor nos permitió identificar algunos aspectos constitutivos de la disciplina Lengua Portuguesa, a saber: i) Los PCN son el principal documento oficial que legitima los saberes que se enseñan; ii) Las propuestas teórico-metodológicas, que fundamentan las colecciones didácticas PNLD 2017, tienden a seguir las orientaciones de los PCN y de los actuales estudios sobre enseñanza-aprendizaje de lengua(s); iii) La disciplina se estructura en torno a las prácticas de lenguaje: prácticas de lectura y escucha, prácticas de producción de textos orales y escritos, práctica de reflexión sobre los conocimientos lingüísticos; iv) Los contenidos/objetos de enseñanza de la disciplina están articulados en torno a temáticas y/o géneros textuales; v) El trabajo con los conocimientos lingüísticos tiende a la oscilación entre el estudio de la gramática tradicional y la reflexión sobre los aspectos lingüísticos en la construcción de los textos.

Palabras clave: Libro del profesor. Disciplina escolar. Prácticas de lenguaje.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das principais alterações no PNLD.....	59
Quadro 2 – Produção acadêmica referente ao manual do professor de língua portuguesa (2008 a 2017).....	66
Quadro 3 – Coleções didáticas aprovadas e indicadas pelo Guia do PNLD 2017.....	81
Quadro 4 – Síntese dos critérios constituintes da Ficha de Avaliação do PNLD 2017.....	87
Quadro 5 – Quantitativo de livros didáticos de língua portuguesa distribuídos (PNLD 2017).....	104
Quadro 6 – Objetivos e pressupostos teórico-metodológicos adotados pelas Coleções.....	110
Quadro 7 – Estrutura das coleções didáticas PNLD 2017, segundo as informações dos manuais do professor.....	113
Quadro 8 – Princípio de legitimidade, conforme as seções dos manuais do Professor.....	116
Quadro 9 – Temáticas constituintes das coleções didáticas PNLD 2017.....	126
Quadro 10 – Gêneros textuais articuladores do trabalho das coleções didáticas PNLD 2017.....	130
Quadro 11 – Conhecimentos linguísticos selecionados pelas coleções didáticas PNLD 2017.....	136

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA.....	26
2.1	REFLETINDO SOBRE ALGUNS CONCEITOS: DISCIPLINA E DISCIPLINA ESCOLAR.....	26
2.2	A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES: SITUANDO O TEMA.....	32
2.3	DISCIPLINARIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	38
2.4	OS OBJETOS DE ENSINO E A SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS MANUAIS DO PROFESSOR.....	49
2.5	DOCUMENTOS OFICIAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	58
2.5.1	O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.....	59
2.6	PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTADO DA ARTE.....	65
3	PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	76
3.1	PARADIGMA ORIENTADOR DA PESQUISA.....	76
3.2	A SELEÇÃO DOS MANUAIS DO PROFESSOR.....	80
3.3	DESCRIÇÃO DOS CORPORA.....	82
3.3.1	O Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI: Edital PNLD 2017.....	82
3.3.2	Manual do Professor de Língua Portuguesa: o que dizem o Edital e a Ficha de Avaliação do PNLD 2017.....	85
3.3.3	Descrição dos manuais do professor das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2017.....	92
3.3.3.1	<i>Português: Linguagens.....</i>	92
3.3.3.2	<i>Singular & Plural – leitura, produção e estudos da linguagem.....</i>	95
3.3.3.3	<i>Para Viver Juntos: Português.....</i>	97
3.3.3.4	<i>Projeto Teláris: Português.....</i>	99
3.3.3.5	<i>Tecendo Linguagens.....</i>	100
3.3.3.6	<i>Universos: Língua Portuguesa.....</i>	101
3.3.4	Delimitação do corpus e definição das categorias de análise: algumas considerações.....	102

4	O MANUAL DO PROFESSOR DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DO PLANO ORGANIZACIONAL DA DISCIPLINA.....	107
4.1	A FICHA DE AVALIAÇÃO DO PNLD 2017 E O MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA DISCIPLINA ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO.....	110
4.2	O PRINCÍPIO DE LEGITIMIDADE NOS MANUAIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA PNLD 2017.....	116
4.3	HIERARQUIZAÇÃO E SOLIDARIZAÇÃO DOS OBJETOS DE ENSINO NA CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NOS MANUAIS DO PROFESSOR.....	124
4.3.1	Temáticas e gêneros textuais articuladores dos conteúdos das coleções PNLD 2017.....	126
4.3.2	Entre a teoria gramatical e a prática de análise linguística: solidarização de novos objetos de ensino nos manuais do professor.....	134
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
	REFERÊNCIAS.....	151

1 INTRODUÇÃO

Durante algumas décadas, o ensino de Língua Portuguesa foi realizado por meio de cartilhas e de livros de leitura, nas séries iniciais, e por meio de antologias, gramáticas e manuais de retórica e poética nas séries mais avançadas (BUNZEN & ROJO, 2005). Contudo, com o processo de democratização do ensino público e de disciplinarização da Língua Portuguesa no Brasil, ao longo das décadas de 1960/1970, um novo público passa a integrar esse contexto, gerando assim mudanças no perfil do educando, do educador e do material didático. Com isso, o livro didático passou a ser considerado um dos principais instrumentos de mediação utilizado pelo professor na apresentação dos conhecimentos científico e didático (BATISTA, 1999; 2003) instituindo-se, por vezes, como a voz que fixa e norteia as ações do professor, já que geralmente traz o programa, as propostas metodológicas, as perguntas e as possíveis respostas aos textos e exercícios selecionados (BRITTO, 1998).

Nesse processo de inserção do livro didático, sucessivas propostas e ações foram instauradas pelo Estado, no intuito de oficializar e definir as políticas de produção, distribuição e utilização desse novo material educacional, em âmbito nacional. Paralelamente a isso, desde meados da década de 1960, estudos e investigações apontavam para a falta de qualidade de parte significativa desses livros, tais como: caráter ideológico e discriminatório, desatualização, incorreções conceituais e insuficiências metodológicas.

Para tanto, no ano de 1985, por meio do Decreto-Lei nº 91.542, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), caracterizando-se como resultado das sucessivas propostas executadas pelo Estado, sendo atualmente o órgão responsável pela seleção e distribuição dos livros para a rede pública de ensino. Com a criação do PNLD, mudanças significativas são incorporadas, a saber: i) reutilização e aperfeiçoamento das técnicas de produção do livro, visando à maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; ii)

¹ Apesar de ainda fazer uso da sigla inicial, PNLD, atualmente denomina-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático, haja vista destinar-se, não apenas à distribuição de livros didáticos, mas também de obras didáticas, pedagógicas e literárias, destinadas aos alunos, professores e bibliotecas das escolas públicas.

extensão da oferta aos alunos de 1º e 2º anos das escolas públicas e comunitárias; iii) exclusão da participação financeira dos estados, cujo controle do processo decisório é passado para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), de modo a garantir o critério de escolha do livro didático pelos professores. Apesar de todas essas mudanças, somente a partir do ano de 1993, o Ministério da Educação (MEC) assume a política do livro didático e dá os primeiros passos no sentido de determinar os critérios de qualificação, bem como responsabilizar-se pelo financeiro.

No período entre 1993-1996, comissões de especialistas são formadas com a tarefa de: avaliar os livros, ao mesmo tempo em que se responsabilizaram por formular os critérios de avaliação; discutir com os editores e autores sobre a produção dos livros; desenvolver o processo de avaliação propriamente dito (cf. BATISTA, 2001; BATISTA, 2003). Segundo Batista (2001; 2003), essa análise inicial gerou uma classificação dos livros em quatro categorias, apresentada no Guia do PNLD 1997: excluídos, não-recomendados, recomendados com ressalvas e recomendados. Tal classificação tinha por objetivo permitir que os professores pudessem escolher a opção que melhor se adequasse ao seu ambiente de trabalho, no entanto, não poderiam optar pelos livros que foram excluídos, já que estes continham problemas de discriminação, preconceito e erros conceituais graves.

Em 1996, é iniciado o processo de avaliação dos livros inscritos para o PNLD 1997. Os primeiros resultados são divulgados ao longo do ano e publicados no primeiro Guia de Livros Didáticos destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O guia consta de um único volume, no qual são apresentadas as resenhas dos livros didáticos analisados. Nesse processo de consolidação e universalização de atendimento do PNLD e, em virtude da extinção, em fevereiro de 1997, da FAE, a responsabilidade pela execução do Programa é transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com isso, o PNLD foi ampliado e o MEC passou a adquirir livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para os alunos, dos anos iniciais e finais, do Ensino Fundamental. Com a sua expansão, atualmente, o Programa atende a outros segmentos de ensino da escola pública: Alfabetização, Ensino Fundamental (incluindo o ensino regular, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo) e Ensino Médio (regular e EJA) e contempla a maior parte dos componentes curriculares.

Vale ressaltar que os primeiros PNLD voltaram-se para a análise dos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, só a partir do PNLD 1999 (lançado em 1998) que se contemplou a avaliação dos livros destinados às séries finais desse segmento de ensino. Visto que o Programa era executado em ciclos trienais² alternados, para esta etapa de ensino, até o momento da pesquisa, tivemos as seguintes edições: 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. Nos dois primeiros Guias, todos os componentes curriculares encontravam-se integrados num único e extenso volume, sendo desmembrados e publicados por componente curricular apenas na edição de 2005. No PNLD 1999, cada volume da coleção era avaliado individualmente, no entanto, a partir da edição de 2002, passou-se a avaliar a coleção didática, modelo de avaliação que predomina até hoje.

Batista (2009) diz que, à primeira vista, o livro didático seria “*aquele livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação*” (p.41. grifos do autor). Para o autor, em virtude do tipo de organização, linguagem e utilização, parece predominar um modelo de livro didático que se dirige ao aluno, por meio da mediação do professor. Lajolo (1996) ratifica essa visão, quando enfatiza que o livro didático dirige-se, simultaneamente, a dois leitores: ao professor e ao aluno, o que contribui para certos exemplares serem chamados de “livro do professor”. Este, por sua vez, constitui-se do livro do aluno – acrescido das respostas e orientações para o desenvolvimento das atividades propostas para o alunado – e do manual do professor – composto de conceitos, pressupostos teórico-metodológicos e orientações sobre a organização do livro.

Nesse contexto, alguns motivos parecem impulsionar a permanência e primazia do livro didático na conjuntura educacional brasileira, a saber: i) a ampliação do público escolar; ii) as condições de trabalho docente, com dupla jornada; iii) o número de turmas assumidas pelo professor; iv) o número excessivo de alunos por sala; v) a cobrança da gestão escolar e dos pais, entre outros. Tal situação torna-se agravante, visto que, ao passo que o mercado de livros didáticos

² A partir do PNLD 2020, as obras avaliadas para os Anos Finais do Ensino Fundamental passam a ter ciclos quadrienais. Acreditamos que essa mudança tende a contribuir para a progressão dos conteúdos e da metodologia adota pela coleção, de tal modo que, o aluno do sexto ano poderá seguir até o nono ano, sem haver uma ruptura, caso a equipe de professores opte pela adoção de uma nova coleção no PNLD seguinte. Por exemplo, escolas que optaram por determinada coleção no PNLD 2017 e, no PNLD 2020, decidiram por outra, é possível que haja descontinuidade do trabalho para os alunos no nono ano.

crece consideravelmente, pouco se observa em relação à melhoria das condições de trabalho do professor.

Conforme ressalta Britto (2002, p. 169), o que está em questão não é a irrelevância de uma política do livro didático, mas a ausência de uma “profunda reorganização no sistema educacional, investindo-se maciçamente na autonomia do professor”. Para isso, faz-se necessária uma ação político-social que contemple a melhoria das condições de trabalho docente, a abranger a sua formação cultural e acadêmica, bem como a sua redução de carga horária e a racionalização da quantidade de salas e de alunos por professor.

Nesse cenário de intensa permanência do livro didático, o manual do professor não poderia ser esquecido, haja vista a sua intenção de orientação teórico-metodológica a respeito da organização e propostas que constituem o livro do aluno. Na concepção do PNLD, o manual do professor é considerado uma peça fundamental para o uso adequado do livro didático, de tal modo que, ao tratar dos critérios de avaliação desse gênero, aponta que não deve se limitar à solução das atividades do livro do aluno, mas, sobretudo: explicitar a organização e orientação teórico-metodológica da obra, sugerir propostas entre os eixos de ensino e as atividades, além de indicar bibliografia especializada que subsidie a formação do professor.

De acordo com as pesquisas acadêmicas, o manual do professor de Língua Portuguesa pode ser definido como um gênero do discurso que se presta à formação docente (NÓBREGA, 2008; NOGUEIRA, 2014; ANDRADE, 2014), cujo propósito não se limita apenas a explicitar como está organizado o livro do aluno, com descrição e explicação das possíveis respostas aos conteúdos abordados, mas, sobretudo, procura referenciar artefatos científicos e encaminhamentos pedagógicos que dialoguem com os atuais estudos referendados pelas pesquisas acadêmicas sobre o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Mediante essas características, na concepção de Nóbrega (*op.cit*), trata-se de um gênero de divulgação científica³.

³ Entendemos por texto de *divulgação científica* aquele cuja função é difundir o conhecimento produzido nas instâncias científico-acadêmicas, sendo visto como um novo discurso que emerge a partir da articulação do discurso-fonte (o científico), com a variedade de conhecimentos acumulados pelo divulgador (autor), na tentativa de torná-lo mais compreensível para os diferentes tipos de leitores que, embora se encontrem em um contexto previsível, diferem-se do contexto do discurso-fonte. (ver LEIBRUDER, 2001; ZAMBONI, 2001).

De acordo com Nogueira (2014), alguns aspectos poderiam tornar esse manual mais atrativo ao professor, dentre eles, a apresentação de estratégias de trabalho com estudos recentes e a editoração, visto que em alguns manuais os textos apresentam-se com letras muito pequenas, o que pode provocar desconforto e desmotivação durante a leitura. O autor ressalta ainda que resta ao professor “sentir-se partícipe da construção do sentido do conteúdo apresentado no MP, depreendendo dele [...] concepções que fortalecerão a organização dos conteúdos e a qualidade do ensino [...] deve considerar seu letramento e o processo de ensino-aprendizagem”(NOGUEIRA, *op.cit*, p. 19).

Essa questão de “sentir-se partícipe da construção do sentido” corrobora um dos resultados já apontados por Nóbrega (2008), quando demonstra que o manual do professor possui uma natureza diferente dos demais manuais, visto que conduz o sujeito-leitor à construção de saberes e não à simples operacionalização e execução de ações. De acordo com a sua análise, a autora pôde verificar que as informações e orientações são postas no manual de forma sucinta, de tal modo que resta ao professor o exercício da dúvida e da reflexão em relação àquilo que está sendo apresentado, já que as teorias presentes nos manuais remetem à interpretação de seus autores com base em um leitor-prefigurado. Este, por sua vez, parece remeter a um professor-leitor capaz de assumir uma atitude responsiva ativa⁴ (BAKHTIN, [1952/1953] 2003) frente às novas propostas teórico-metodológicas referendadas nos manuais, de modo a compreender e construir seus próprios saberes.

Conforme veremos adiante, são poucas as pesquisas que tratam a respeito do gênero do discurso manual do professor do livro didático de Língua Portuguesa, daí o nosso interesse em adotá-lo como o objeto de estudo desta pesquisa. Ao nos referirmos ao manual do professor, estamos remetendo ao texto direcionado ao docente, que geralmente se encontra no final do livro, podendo vir com outras nomenclaturas, a exemplo de: *orientações para o professor, orientações didáticas, assessoria pedagógica, livro do professor, suplemento para o professor*.

Na concepção de Silva (2001, p.112-3), quando se parte para discussões sobre formação de professor, faz-se necessário que abordemos questões que

⁴ Na concepção de Bakhtin ([1952/1953] 2003), uma atitude responsiva ativa refere-se à compreensão e participação simultânea na interação, de modo que o interlocutor passe a ocupar a posição de locutor. Para o filósofo, ao proferirmos ou realizarmos qualquer enunciado, sempre esperamos uma ação conclusiva do outro, seja na forma de uma resposta imediata, do silêncio ou de uma ação.

envolvam o material escrito de leitura que se presta a (in)formar o professor, já que esse material pode conter problemas textuais que em vez de contribuir para a formação, em alguns casos, coopera apenas para a “manutenção do *status quo*, reforçando a imagem negativa do professor, ao corroborar a noção de que o professor não compreende o texto porque não é leitor e não porque o texto pode ser incompreensível”. Por isso, nosso interesse em compreender o processo de constituição do manual do professor de língua portuguesa, no que diz respeito às orientações teórico-metodológicas mobilizadas na elaboração da proposta de trabalho dos manuais selecionados para nossa análise.

Para tanto, defendemos a tese de que as orientações teórico-metodológicas apresentadas nos manuais do professor de língua portuguesa, aprovados no PNLD 2017, podem contribuir para a constituição da disciplina de Língua Portuguesa, haja vista atenderem a critérios estabelecidos por documentos oficiais norteadores, dentre eles, PCN e PNLD (mais especificamente, o Edital e a Ficha de Avaliação).

Andrade (2014, p.57), ao realizar um estudo comparativo entre duas obras pertencentes a distintas épocas, 1990/2000, entende que a composição do manual do professor⁵ “[...] deve seguir critérios pré-estabelecidos, de modo a constituir-se uma ferramenta que reflita a concepção de ensino norteadora da escola pública”. A autora enfatiza que os efeitos da política educacional em torno do livro didático só atingirão suas metas se considerar alguns fatores, a saber: i) os pressupostos teórico-metodológicos devem corresponder adequadamente às perspectivas advindas da “virada pragmática⁶”, no intuito de que “[...] o professor possa tomar ciência de tais postulados, se por ventura ele não tiver acesso a outras formas de

⁵ Gostaríamos de ressaltar que Andrade (2014) faz uso do termo manual do professor para referir-se à obra como um todo: livro do aluno, com as respostas e instruções para o professor, e mais o “encarte/apêndice”, cuja construção objetiva tratar das variadas temáticas relativas à proposta da obra. Diferentemente da autora, nós denominamos essa configuração de livro do professor, já para o que a autora chama de encarte/apêndice, nós o concebemos como manual do professor.

⁶ O termo “virada” pode ser entendido como uma mudança radical em aspectos centrais de nossa experiência, que passam a serem articulados de outro modo. A virada nos estudos da linguagem, que se deu o século XX, consistiu na abertura de uma nova dimensão de compreensão da linguagem, a dimensão pragmática. Esta busca estudar a linguagem cotidiana em ação e não apenas a linguagem ideal e sua estrutura lógica. Os estudos da linguagem da década de 1960 para cá, tomados como a “virada linguística”, a “virada pragmática”, contribuíram no sentido de deixarem claro o fato de que a língua é um fenômeno essencialmente interacional. Com essa nova visão, passa-se a considerar o sujeito, a variação linguística, o uso e o contexto interacional, ou seja, o foco agora são as questões discursivas. Tal mudança de concepção provocou na Linguística uma reação generalizada que desencadeou o surgimento de várias tendências, como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica, a Pragmática, entre outras (p....).

aquisição desse conhecimento”; ii) o discurso do manual, mais especificamente o evidenciado no encarte/apêndice, deve estar em conformidade com o conteúdo do livro do aluno, por fim; iii) a prática do professor deve refletir a concepção de língua e de ensino divulgada na obra da qual faz uso. Segundo a autora, o manual do professor como um todo “[...] representa um meio de edificações de ideologias construídas, sobretudo nas esferas acadêmicas e Poder Público e, ainda no âmbito daquelas esferas que se encarregam de produzir e comercializar livros” (ANDRADE, 2014, p. 62).

Fernandez (2014, p. 318), ao analisar manuais do professor de língua estrangeira, corrobora essa ideia ao afirmar que o manual do professor é um bem que expressa uma cultura, de tal modo que, durante a escolha da obra, a decisão do professor não está isenta de “[...] interesses políticos e econômicos, movidos por ideologias, envolvidos que estão no contexto da política de aquisição e distribuição de LD que é o PNLD”. Não é à toa que, conforme mudanças sucedam no âmbito da política governamental, concepção de educação e ensino, público-alvo envolvido ou estilo de vida de uma sociedade, entre outras transformações, altera-se a maneira de se conceber e elaborar o material didático.

No que concerne à apropriação do gênero manual do professor, na concepção de Andrade (*op.cit.*), infere-se que alguns professores não leem ou não precisam do “encarte” para se inteirar das propostas recentes para o ensino de língua, por já terem tido contato com o discurso veiculado, seja por meio da esfera acadêmica, seja através de outras fontes. Por outro lado, de acordo com a análise de Fernandez (*op.cit.* p. 323), parte dos professores parece descartar o manual, ou usá-lo parcialmente, usufruindo quase exclusivamente das atividades presentes no livro do aluno, em virtude das circunstâncias do contexto de trabalho desse profissional, que dispõe de pouco tempo para o planejamento e a preparação de aulas, o que influencia para que priorize as contribuições de caráter mais prático do que teórico. Essa pesquisadora ainda enfatiza que “[...] o professor não é uma pessoa que parou no tempo e não se atualizou, como parece ser o senso comum”, simplesmente não adentra no mundo das ideias, em virtude das suas condições objetivas de trabalho não favorecerem. Por esse motivo, Fernandez aponta para a necessidade de uma mudança nas condições de trabalho dos professores da educação básica e ainda ressalta que o conhecimento construído na academia deve chegar ao docente de forma a possibilitar a efetivação na sala de aula. Acreditamos

que, atrelado à redução da jornada de trabalho docente, outro fator decisivo para o crescimento e integração desse profissional no contexto laboral como um todo seria o investimento em formações continuadas a longo prazo.

Nóbrega (2008), na seção intitulada, “As professoras e os saberes apresentados nos MP: do leitor ideal, ao leitor real”, ao analisar os referentes construídos por duas professoras, durante a leitura de manuais do professor de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio e adotados nas escolas onde lecionavam, constatou alguns aspectos no que diz respeito à relação que o professor pode estabelecer com esse gênero do discurso, a saber: i) o manual tende a nortear a prática docente, haja vista contemplar fundamentos de natureza teórica e de estratégias metodológicas de ensino, no entanto, não necessita ser seguido na íntegra; ii) a formação acadêmico-profissional do professor parece influenciar no modo como se lê o manual, o que implica dizer que as práticas discursivas, social e culturalmente situadas, em que os professores encontram-se inseridos permitem reconstruir diferentes referentes para o que se lê, pois, conforme sua investigação; iii) alguns professores leem o manual no intuito de compreender os fundamentos teóricos que embasam a obra e a bibliografia sugerida. Outros priorizam as sugestões relacionadas aos procedimentos metodológicos a serem trabalhados em sala de aula.

A partir do exposto, entendemos que, independentemente de ser lido na íntegra ou parcialmente, o manual do professor faz-se presente no contexto das atividades docentes e, assim, carece de pesquisas que tratem a respeito de sua constituição. Diante desse cenário, inicialmente, a nossa intenção era realizar um estudo diacrônico a fim de compreender como as prescrições estabelecidas pelas políticas públicas para o livro didático, o PNLD, contribuíram para a regularização e constituição do Manual do Professor de Língua Portuguesa, bem como identificar as mudanças de paradigma, no que concerne ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir das contribuições acadêmicas. No entanto, para isso, seria necessário termos acesso a todas as edições do manual do professor de, pelo menos, duas coleções didáticas aprovadas pelo PNLD, no período de 1999 a 2017, o que contemplaria as edições do PNLD de 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. O período inicial seria 1999, em virtude de caracterizar o momento inaugural de avaliação dos livros didáticos destinados aos anos finais do ensino fundamental.

No intuito de reunir toda essa documentação, fizemos uma busca em sebos e bibliotecas (unidades presenciais e virtuais), entretanto, não obtivemos sucesso, uma vez que disponibilizavam, quase exclusivamente, os livros do aluno, sendo raros os manuais do professor. Dadas as dificuldades em obtermos a documentação necessária (manuais do professor da década de 1990) que pudesse viabilizar a investigação e, mediante as considerações apresentadas pela banca de qualificação do projeto, desde a indicação de leituras às sugestões de novos enfoques de análise, a pesquisa seguiu novo rumo, centrando-se na compreensão das propostas teórico-metodológicas selecionadas para a constituição dos manuais do professor de Língua Portuguesa aprovados no PNLD 2017.

Mediante as considerações aqui expostas, decidimos dar continuidade à nossa pesquisa de mestrado (NÓBREGA, 2008), na qual concebemos o manual do professor de Língua Portuguesa como um gênero de divulgação científica, onde são contempladas referências teórico-metodológicas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tanto, direcionamos este trabalho no intuito de respondermos aos seguintes **questionamentos**:

1. Como a disciplina Língua Portuguesa apresenta-se nos manuais do professor das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2017?
2. Quais e como se encontram dispostos os conteúdos de ensino selecionados para a constituição dos manuais do professor?
3. Qual(is) concepção(ões) de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa subjacente(s) à construção desses manuais?

Partindo dessas questões, o **objetivo geral** desta pesquisa é analisar o plano organizacional constituinte da disciplina Língua Portuguesa nos manuais do professor das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2017, a partir da história dessa disciplina escolar. Com relação aos **objetivos específicos**, são eles:

1. Compreender, a partir da configuração do gênero do discurso manual do professor, o modo como a disciplina língua portuguesa apresenta-se nos manuais das coleções aprovadas no PNLD 2017.

2. Identificar os componentes do código disciplinar considerados para a (re)configuração da disciplina Língua Portuguesa no gênero do discurso manual do professor.
3. Descrever os conteúdos de ensino constituintes da organização da disciplina Língua Portuguesa nos manuais do professor.
4. Verificar a(s) concepção(ões) de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa subjacente(s) à constituição dos manuais do professor PNLD 2017.

Nesse contexto, partimos da hipótese de que os manuais do professor tendem a contemplar os critérios propostos no Edital 02/2015 – CGPLI: PNLD 2017 e reforçados na Ficha de Avaliação PNLD 2017. No entanto, nem todos os manuais das coleções didáticas aprovadas, resenhadas e divulgadas no Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016), conseguem implementar do mesmo modo os parâmetros exigidos.

Para alcançarmos os objetivos propostos, os nossos *corpora* compõem-se: i) do Edital 02/2015 e da Ficha de avaliação PNLD 2017, documentos que estabelecem os critérios para a aprovação das coleções didáticas inscritas no processo de análise e; ii) das três primeiras coleções adotadas e distribuídas no PNLD 2017.

Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada, visto considerarmos o manual do professor não como um produto, composto de conteúdos e metodologias advindas da Linguística, da Literatura e da Educação, mas como o *corpus* principal, um objeto de investigação, cuja interpretação dos dados considera o caráter social, histórico, político e econômico (BUNZEN, 2014).

Quanto aos fundamentos epistemológicos da pesquisa, construímos um quadro que atendesse às seguintes temáticas: i) cultura escolar e história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990; FORQUIN, 1992, 1993; JULIA, 2001; VIÑAO, 2008); ii) disciplinarização da Língua Portuguesa (SANTOS, 1990, 1995; ORLANDI, 2001; SOARES, 2002; RAZZINI, 2010; PIETRI, 2010, 2012); iii) estado da arte do manual do professor (NÓBREGA, 2008; DUARTE, 2010; GOULARTE, 2012; NOGUEIRA, 2014; ANDRADE, 2014; FERNANDEZ, 2009, 2014; MOURA, 2017, entre outros); v) objetos de ensino (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999; BUNZEN, 2007; LINO DE ARAÚJO, 2014).

Ao analisarmos os aspectos constituintes do manual do professor de Língua Portuguesa, no que diz respeito à (re)configuração desse gênero para a constituição

da disciplina em discussão, a presente pesquisa deteve-se em três categorias de análise: princípio de legitimidade, hierarquização e princípio de solidarização.

A fim de responder às questões norteadoras desta pesquisa e assim alcançarmos os objetivos pretendidos, esta tese encontra-se organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, discutimos os fundamentos epistemológicos da pesquisa, a fim de entendermos o conceito de disciplina escolar, transposição didática e objetos de ensino, bem como nos situarmos a respeito da história das disciplinas escolares e dos fatores externos e internos que contribuíram para o processo de disciplinarização da Língua Portuguesa no Brasil. Além disso, trazemos para a discussão a noção de documentos oficiais, bem como o estado da arte do manual do professor, para que dessa forma o leitor possa obter um panorama das pesquisas vigentes e assim entender como se constitui o gênero do discurso manual do professor.

No segundo capítulo, abordamos o percurso e procedimentos metodológicos que nortearam a seleção e a composição do *corpus*. Nele, apresentamos: o paradigma orientador de nossa pesquisa; o trajeto percorrido para a seleção e a caracterização do *corpus*; a descrição dos manuais do professor selecionados para nossa análise e; introduzimos as categorias de análise.

Por fim, no terceiro e último capítulo, realizamos a análise e interpretação dos dados, a fim de identificar o plano organizacional da disciplina Língua Portuguesa. Para isso, analisamos o princípio de legitimidade instituído nos manuais do professor, bem como o processo de hierarquização e o princípio de solidarização dos conteúdos/objetos de ensino selecionados para a construção da disciplina.

2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA

Conforme já mencionamos, neste estudo buscamos compreender como a disciplina de Língua Portuguesa apresenta-se nos manuais do professor dessa área de ensino aprovados no PNLD 2017. Para tanto, tornou-se indispensável à discussão os conceitos de disciplina, disciplina escolar, bem como o debate a respeito da história das disciplinas escolares e dos fatores externos e internos que contribuíram para o processo de disciplinarização da Língua Portuguesa no Brasil. Além disso, discutimos a noção de objetos de ensino e sua relação com a transposição didática e apresentamos o estado da arte do manual do professor, para que dessa forma o leitor possa obter um panorama das pesquisas vigentes e assim entender como se constitui o gênero do discurso manual do professor.

2.1 REFLETINDO SOBRE ALGUNS CONCEITOS: DISCIPLINA E DISCIPLINA ESCOLAR

Para darmos início à construção de nosso quadro epistemológico, o qual visa o entendimento de como a disciplina Língua Portuguesa constitui-se a partir das orientações apresentadas nos manuais do professor das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2017, achamos por bem, primeiramente, discutirmos os conceitos de disciplina e disciplina escolar.

Como qualquer outra palavra, o termo “disciplina” pode gerar diferentes entendimentos, sendo os mais comuns, entre outros: a obediência a regras, o cumprimento de responsabilidades específicas de cada pessoa, a capacidade de organização, mas também pode ser entendido como sinônimo de matérias de ensino, conteúdos de ensino. Vejamos como alguns dicionários apresentam os significados para esse termo.

Disciplina, s. f. Conjunto de prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem em qualquer organização; obediência à autoridade; observância de normas ou preceitos; doutrina; matéria de ensino; conjunto de conhecimentos que se professam em cada cadeira de um instituto escolar; *pl.* correias com que os penitentes se flagelam a si mesmos. (Do lat. *disciplina*) (FERNANDES, 1969, p. 671).

Disciplina, s. f. (sXIV)¹ obediência às regras, aos superiores, a regulamentos <*d.militar*> <*d. partidário*> ² ordem, regulamento,

conduta que assegura o bem-estar dos indivíduos ou o bom funcionamento (p.ex., de uma organização) <é essencial a d. dentro de um hospital> **3** ordem, bom comportamento <esses alunos não têm d.> **4** p.ext. comportamento metódico, determinado; constância <para vencer na vida é preciso d.> **5** ciência, ramo de conhecimento; matéria escolar **6** ANGIOS m.q. *ESPELINA* (Cayaponia *espelina*) disciplinas s.f.pl. REL **7** cordas ou correntes com que frades, devotos e penitentes se flagelam * ETIM lat. *disciplina*, ae 'id'. * SIN/VAR ver antonímia de *confusão*. * ANT ver sinonímia de *confusão* * HOM *disciplina* (fl. disciplinar) (HOUAIS, 2009, p. 692)

De acordo com o dicionário de filosofia de Abbagnano (2003), o termo disciplina pode ser definido como:

DISCIPLINA (gr. *u.á0rma*; lat. *Disciplina*; in. *Discipline*, fr. *Discipline*, ai. *Disziplín*, it. *Disciplina*). 1. Uma ciência, enquanto objeto de aprendizado ou de ensino (v. MATHEMA). 2. Função negativa ou coercitiva de uma regra ou de um conjunto de regras, que impede a transgressão à regra. Foi assim que Kant a entendeu ao defini-la como “a coerção graças à qual a tendência constante a transgredir certas regras é limitada e, por fim, destruída”. Distinguiu-a da cultura, “que só deve conferir uma habilidade, sem abolir outra preexistente”. A D. da razão pura é parte importante da doutrina transcendental do método, visto que a razão, em seu uso filosófico, não é limitada ou sustentada pela experiência (como ocorre na física) nem pela intuição pura (como ocorre na matemática) (Crít. Pura, Doutr. Trasc. Do mét., cap I) (*op. cit.* p. 289)

Para nossa análise, interessa-nos o significado relacionado à ciência, enquanto objeto de ensino-aprendizagem no contexto escolar, ao conjunto de conhecimentos que constitui cada matéria de ensino.

Na concepção de Chervel⁷ (1990, p.177), “disciplina é aquilo que se ensina e ponto final”. De empréstimo do latim, designa a “instrução que o aluno recebe do mestre”. Segundo o autor, até o final do século XIX, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designavam mais do que vigilância dos estabelecimentos, repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e parte da educação dos alunos que contribui para isso. Com isso, o uso do termo, no sentido que interessa a quem estuda sobre a história das disciplinas escolares – o de “conteúdos de ensino” –, encontra-se ausente dos dicionários do século XIX, sendo os equivalentes mais frequentes, nessa época, as expressões “objetos”, “partes”,

⁷ André Chervel é linguista de formação e considerado um dos principais nomes na abordagem francesa da história das disciplinas escolares.

“ramos”, “matérias de ensino”. O surgimento do termo em seu novo sentido deu-se durante as primeiras décadas do século XX.

De acordo com o autor, com o sentido de “exercício intelectual”, a palavra aparece primeiramente com o matemático e filósofo Antoine Cournot e só se propaga como um dos temas fundamentais da nova instrução primária com Félix Pécaut e com os artesãos da renovação pedagógica de 1880. Nesse sentido, a nova acepção da palavra faz par com o verbo “disciplinar”, visto propagar como sinônimo de “ginástica intelectual”, cuja função agora é “disciplinar a inteligência das crianças, isto constitui o objeto de uma ciência especial que se chama pedagogia” (BRÉAL & BAUDEY, *In*: CHERVEL, 1990, p. 179)

No sentido vigente, de exercício intelectual, o vocábulo aparece tardiamente no ensino secundário, uma vez que até 1880/1902, para a universidade, o único modo de formar indivíduos se dar por meio de uma “disciplina”, a das humanidades clássicas. Após a I Guerra Mundial, a expressão torna-se uma simples rubrica para classificar as matérias de ensino, sem referência “às exigências da formação de espírito”. Entretanto, segundo Chervel (1990, p. 180), o termo “disciplina”, apesar de recente, não deixou de preservar e trazer à língua um valor específico, o qual empregamos regularmente, uma vez que com ele

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidade *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo *disciplinar*, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma “disciplina”, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. (grifos do autor)

Desse modo, o autor defende a tese de que o saber escolar tem a ver com a própria escola, assim sendo, a palavra disciplina pode ser identificada como uma entidade própria do espaço escolar, de modo que o estudo e o entendimento da mesma ajudarão a compreender a escola por meio dos saberes que ela trabalha em cada época e em cada contexto. Vale ressaltar que os conteúdos de ensino são próprios dessa instituição, uma vez que possuem um modo próprio de organizar-se, apresentar-se, constituir-se como disciplina, no entanto, não deixam de certa forma

de atender à realidade cultural, às necessidades sociais, políticas e históricas exteriores ao ambiente de ensino.

Chervel (1990) ainda lembra que, na opinião comum, a escola ensina as ciências as quais fizeram comprovação em outro local, com isso atribui-se a necessidade de simplificar, vulgarizar o conhecimento para o público jovem, por entenderem que os saberes não podem ser apresentados na sua integridade. Por esse motivo, entendem que a tarefa do pedagogo é identificar os métodos que facilitem a assimilação, de forma mais rápida, da porção da ciência de referência.

Nessa perspectiva, Chervel (*op.cit.*, p.181) frisa que ao lado dessa visão de “disciplina-vulgarização é imposta a imagem da pedagogia-lubrificante, encarregada de lubrificar os mecanismos e de fazer girar a máquina”, esquema o qual é amplamente aceito por pedagogos, didáticos e historiadores, mas que não permite a autonomia das “disciplinas”, já que estas são vistas como combinações de saberes e métodos pedagógicos. Contrário a esse ponto de vista, para validar a sua tese, o autor traz-nos o exemplo da “teoria” gramatical. Segundo ele, o ensino dessa teoria não representa a expressão das ciências ditas, ou presumidas de “referência”, uma vez que “ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola”, como também não faz parte da “cultura do homem cultivado”, características estas que já bastariam para não ser confundida com uma vulgarização. No que diz respeito à pedagogia, o autor enfatiza que esta não pode ser excluída do estudo dos conteúdos, haja vista tratar de um elemento do mecanismo de transformação dos ensinamentos em aprendizagens. Tudo isso põe em evidência o caráter criativo do sistema escolar. Por esse motivo,

[...] quando a escola recusa, ou expulsa depois de uma rodada, a ciência moderna, não é certamente por incapacidade dos mestres de se adaptar, é simplesmente porque seu verdadeiro papel está em outro lugar, e ao querer servir de reposição para alguns “saberes eruditos”, ela se arriscaria a não cumprir a sua missão. (CHERVEL, *op. cit.*, p. 182)

Semelhante ao exemplo apresentado pelo autor, no que diz respeito às críticas à permanência do ensino da gramática tradicional nas escolas, o mesmo ocorreu no Brasil, com maior intensidade nas décadas de 1980 e 1990, a partir da inserção do texto como principal objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa, por vezes, entendido erroneamente como meio para substituir as aulas de

gramática. Nessa época, mesmo com as publicações de “O texto na sala de aula” – coletânea organizada por Wanderley Geraldi, na década de 1980 – e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que propõem o trabalho com a gramática a partir do texto, parece que os professores, num primeiro momento, não compreenderam a proposta, de tal modo que preferiram não arriscar e continuaram a trabalhar com os conceitos e regras da gramática tradicional, no intuito de garantir o esperado pela comunidade escolar para a disciplina de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que a escola não se “recusou” ou “expulsou” o texto da sala de aula, haja vista, ainda hoje, ser considerado o eixo central do ensino/aprendizagem, no entanto não desconsiderou o estudo prescritivo da gramática tradicional.

Na concepção de Chervel (1990), a constituição e o funcionamento das disciplinas de ensino trazem à tona três problemas: 1) o da *gênese*, haja vista a necessidade de se compreender como a escola age para produzir as disciplinas; 2) o da *função*, pois, já que escola não se limita a “vulgarizar” ou a adaptar as ciências ao público escolar, mas sim, ensina as suas próprias produções, faz-se necessário questionar sobre as suas finalidades. Afinal, para que servem as disciplinas escolares? Por fim; 3) o do *funcionamento*, pois o que se põe em ação, enquanto disciplinas na sala de aula, diferencia-se dos resultados obtidos, daí a necessidade de se entender como elas agem sobre os alunos. Nesse contexto, o autor enfatiza o caráter criativo da escola, pois ao mesmo tempo em que produz as disciplinas, gera uma cultura própria dessa instituição, a cultura escolar. A fim de sintetizar o conceito de disciplina escolar, Chervel diz que

A disciplina escolar é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico, os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades (*op. cit.* 207)

Por meio dessa conceituação, entendemos que a constituição de uma disciplina escolar está diretamente ligada à sua finalidade, assim sendo, tende a variar os objetivos, os conteúdos e as metodologias de modo a atender aos propósitos (im)postos por cada contexto sócio-histórico vigente em cada época. Se tomarmos como exemplos atuais as provas de avaliação de larga escala – a Prova

Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – verificaremos forte influência destas na maneira como se procede a seleção dos objetos de ensino e das metodologias na configuração de livros didáticos e manuais do professor, bem como na dinâmica das atividades elaboradas por parte dos professores em sala de aula.

Viñao (2008), por sua vez acrescenta que para o estudo das disciplinas escolares, é preciso considerá-las como “organismos vivos”, como campos do poder social e acadêmico, de um poder a disputar. Espaços onde se amalgamam interesses e atores, ações e estratégias.

As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa [...]. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica (VIÑAO, *op.cit.*, p. 204).

Se tomarmos como exemplo a disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, constatamos que a mesma passou por diversas transformações, que vão desde as alterações nas denominações (Português, Comunicação e expressão, Comunicação em Língua Portuguesa), até a seleção de diferentes objetos de ensino, de modo a priorizar, em algumas épocas, a gramática em detrimento da leitura e da escrita, em outras, os aspectos sócio-discursivos do texto em detrimento da gramática. Porém tende a manter o tripé, leitura – redação – gramática, ou diríamos, leitura – produção textual – análise linguística, conforme se apresentam atualmente nas seções dos manuais do professor.

Viñao (*op. cit.* p. 205) ainda complementa e diz que “a disciplina é o elemento chave da profissionalização do docente, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização [...]”, visto que somos professores, mas não no geral, e sim, de uma determinada disciplina. Por esse motivo, o autor ressalta que não se pode estudar a história das disciplinas escolares dissociada do processo de profissionalização dos docentes, como se fossem dois campos sem relação aparente. Apesar de esse tema não ser o foco central da nossa discussão,

entendemos que indiretamente ele faz parte do debate, uma vez que buscamos compreender como a disciplina de Língua Portuguesa se apresenta ao docente a partir das orientações didáticas presentes nos manuais do professor.

Mediante o que foi exposto, podemos dizer que o termo disciplina, no sentido de disciplina escolar, enquanto conteúdos de ensino próprios da escola, conforme interessa à história das disciplinas escolares percorreu um longo caminho. Desse modo, os sentidos variaram e foram entendidos de diversas maneiras, tais como: i) obediência a regras; ii) exercício intelectual; 3) rubrica/classificação das matérias; 4) conteúdos de ensino próprios da escola, sendo este último o considerado para nossa análise.

2.2 A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES: SITUANDO O TEMA

Por meio dessa breve contextualização a respeito dos conceitos de disciplina e disciplina escolar, foi possível averiguar que a constituição de uma disciplina escolar ocorre no interior da escola, no meio da cultura escolar. Desse modo, no intuito de expandir essas temáticas e assim construirmos um quadro que nos forneça informações a respeito da história das disciplinas escolares, mas precisamente do processo de disciplinarização da Língua Portuguesa no Brasil, damos continuidade ao nosso estudo, para que possamos compreender a atual forma de organização da disciplina de Língua Portuguesa nos manuais do professor.

Concordamos com Bunzen (2009) quando afirma que não é uma tarefa fácil definir o que é uma aula de Língua Portuguesa, visto que todos os envolvidos, direto ou indiretamente (professores, estudantes, pais, autores de livros didáticos, entre outros), quando questionados sobre essa questão, tendem a apresentar respostas diversas que envolvem as diferentes práticas dos objetos de ensino. Enquanto para alguns o conhecimento gramatical e a competência comunicativa constituem o eixo central das aulas, para outros, o trabalho com projetos interdisciplinares são vistos como mais produtivos. Tal afirmativa pode ser exemplificada a partir da própria experiência da pesquisadora, enquanto professora da Educação Básica, quando, no ano de 2009, desenvolveu o projeto “A leitura também faz parte da minha vida”, com as turmas do 9º ano. Neste, o intuito era cultivar o gosto pela leitura literária, bem como promover situações em sala de aula nas quais os alunos relatassem, oralmente e de forma espontânea, as suas experiências e sugestões de leitura

vivenciadas a partir do início do projeto. Apesar de ótimos relatos, muitas vezes a professora-pesquisadora foi questionada, por alguns alunos, se esse tipo atividade poderia ser chamado de “aula de português”, se não estávamos apenas “perdendo tempo” com tudo aquilo, se não seria “melhor explicar as regras de gramática” ou “escrever redações”.

Essas diferentes interpretações a respeito do que configura uma aula de Língua Portuguesa têm relação direta com a história dessa disciplina escolar, cujas bases iniciais caracterizam-se pelo estudo da ortografia, das regras gramaticais, das cópias de textos, das redações. Tais reflexões iniciais reforçam a relevância de compreendermos o processo de escolarização e disciplinarização da Língua Portuguesa enquanto disciplina escolar.

A história das disciplinas escolares constitui um campo de investigação recente, da História da Educação, configurado a partir dos anos de 1970, cujo objetivo é compreender o modo como as disciplinas escolares contribuem para a realização do processo de escolarização, nos diferentes tempos históricos e lugares nos quais são aprendidas e ensinadas (CHERVEL, 1990; VIÑAO, 2008; 2013). Segundo Viñao (*op. cit.* p. 187-188), várias razões, relacionadas entre si, explicam o motivo pelo crescente interesse nas disciplinas escolares como “um objeto da história”, a saber: i) “declive das humanidades clássicas e maior peso nas matérias científicas e do papel formativo e peso das diferentes disciplinas” para o ensino secundário, decorrente das mudanças curriculares após a Segunda Guerra Mundial; ii) maior preocupação, entre os docentes ou comunidades disciplinares, pela história de sua disciplina ou matéria. Para o autor, há outras duas razões precedentes da mesma história da educação como campo disciplinar: i) “necessidade de remediar o esquecimento dos que haviam sido objeto dos ‘funcionamentos internos próprios da escola’, suas ‘práticas reais’ e os ‘resultados’ obtidos ou ‘competências realmente alcançadas pelos alunos e sua relação com os textos normativos [...]”; ii) desenvolvimento da história cultural, em especial, pela análise da cultura escolar, de tal modo que a história das disciplinas escolares constituiria, para alguns, o núcleo da cultura escolar.

Viñao (*op. cit.*), apoiado nos estudos de André Chervel (*op. cit.*) e Dominique Julia (2001), representantes da historiografia francesa, dirá que a instituição escolar não se limita à mera reprodução ou transposição de conhecimentos externos, mas sim, ocupa-se em transformar, criar e produzir um saber e uma cultura própria. Uma

de suas produções, resultante da mediação pedagógica, trata-se das disciplinas escolares. Assim, a história das disciplinas escolares encontra-se sob o guarda-chuva da nova história cultural, constituindo-se o núcleo fundamental da cultura escolar. Para Chervel (1990.) e Julia (2001), faz-se necessário um olhar sobre essa cultura, uma vez que as disciplinas escolares são constituintes desse sistema. Na concepção de Julia (*op. cit.*), a cultura escolar pode ser definida como

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...]

Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (p. 10-11, grifos do autor)

Isso nos mostra que a cultura escolar possui um poder gerador e um caráter relativamente autônomo, conforme já defendia Chervel. Para tanto, Julia ressalta que tal cultura não pode ser estudada dissociada das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém com o conjunto de culturas que lhes são contemporâneas, tais como a religiosa, a política e a popular, visto que estas podem influenciar na definição das normas e das práticas constituintes dessa cultura. O historiador acrescenta que, ao analisar estas definições, faz-se necessário considerar o corpo de profissional docente encarregado de obedecer e auxiliar na sua aplicação.

Para Julia (*op. cit.*), três elementos são essenciais à constituição de uma cultura escolar: um espaço escolar específico, cursos graduados em níveis, por fim, um corpo profissional específico. Ou seja, não é qualquer espaço, curso ou profissional que compõe a cultura escolar, visto que esta possui suas especificidades, no intuito de atender às normas e finalidades próprias dessa cultura.

Ao debater sobre as normas e finalidades que regem a escola, Julia dirá que, dada a maior facilidade que se tem aos textos reguladores, às legislações e aos projetos pedagógicos, o estudo das normas torna-se mais acessível, daí ser mais tradicional, do que a análise das realidades vivenciadas no ambiente escolar. Para o autor, “a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito?” (JULIA, 2001, p.15). E isso parece ser fato, pois

não é de costume, nós, enquanto professores, coordenadores pedagógicos ou gestores escolares, deixarmos registrado exemplares de textos, exercícios e provas trabalhadas diariamente na escola, e isso acaba por dificultar as pesquisas relacionadas às práticas reais, levando o historiador da disciplina a priorizar os estudos de textos normativos, documentos diversos, livros didáticos, entre outros. Dadas as circunstâncias, o autor chama a atenção para dois aspectos vistos como essenciais para uma análise: “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p.19).

Essas observações corroboram a ideia de Chervel (1990), quando afirma que o historiador das disciplinas deve aprender a distinguir as finalidades reais (aquelas relacionadas à realidade pedagógica em sala de aula), das finalidades de objetivo (as que dizem respeito aos objetivos fixados para o ensino por meio de documentações), isso, mesmo quando lidar apenas com textos normativos, uma vez que estes tendem a mesclar umas às outras. Para o autor,

O estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinamentos reais. Deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos, e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica [...].

Períodos privilegiados para o historiador, o que dispõe então de uma dupla documentação, totalmente explícita. De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornam-se objeto de declarações claras e circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas. O turbilhão de iniciativas e o triunfo gradual de uma dentre elas permitem reconstruir com precisão a natureza exata da finalidade (CHERVEL, *op. cit.*, p.191-2).

Na nossa pesquisa, nos detemos às finalidades dos objetivos fixados para o ensino de Língua Portuguesa e apresentados nos manuais do professor de livros didáticos. No entanto, concordamos com Chervel (*op. cit.*), no que diz respeito à carência de estudos sobre a realidade pedagógica das escolas, o seu funcionamento real, não é à toa que ouvimos de muitos profissionais o dizer: “na teoria é fácil, quero ver na prática”. Tal visão provavelmente procede pelo fato de, tão logo novas recomendações educacionais são impostas para qualquer disciplina ou nível de ensino, deparmos-nos com os mais variados questionamentos e

experimentos, por parte dos professores, na tentativa de compreender o novo e assim (re)construir a finalidade proposta a partir da realidade vivenciada no seu contexto escolar.

Chervel (1990, p. 188) ressalta que não podemos nos basear unicamente nos textos oficiais para descobrirmos as finalidades do ensino, visto que nem todas estão inscritas nesses documentos, no entanto, o estudo das mesmas começa pela exploração de “textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares, fixando os planos de estudos, os programas, os métodos de ensino”. No nosso caso, verificamos que o modo como os manuais do professor analisados apresentam as orientações para disciplina de Língua Portuguesa parece atender às orientações dos PCN, do Guia de Livros Didáticos do PNLD 2017, mais especificamente a Ficha de Avaliação e do Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI, documentos estes que mantêm uma relação importante com a história da disciplina em estudo.

Viñao (2008), ao retomar os estudos de Julia (2000), ressalta que a história de uma disciplina não se reduz apenas à análise de seus conteúdos e a dos manuais de ensino, no entanto, não se pode abrir mão do material empregado no ensino, uma vez que este possui relação direta com a história das disciplinas. Assim, “[...] todos os aspectos da história das disciplinas escolares competem, em menor ou maior medida, a dos livros de texto” (VIÑAO, *op. cit.*, p. 192). Na concepção do autor, parece conveniente elaborar não apenas a história das disciplinas através dos livros de texto, mas analisar estes por meio das disciplinas.

Segundo Chervel (1990), o mais relevante dos diversos componentes de uma disciplina escolar tende a ser a exposição de um “conteúdo de conhecimentos” pelo professor ou pelo manual. É esse artifício que servirá para distinguir as disciplinas de todas as modalidades não escolares, como as familiares ou as sociais. Segundo o autor, o peso específico desse conteúdo, para cada uma das disciplinas, “constitui uma variável histórica, cujo estudo deve ter papel privilegiado na história das disciplinas escolares” (CHERVEL, *op. cit.*, p. 202). Além disso, as disciplinas e os seus respectivos conteúdos variam conforme o estabelecimento de novas finalidades, que por sua vez buscam atender às necessidades de cada época. Se tomarmos como exemplo a disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, veremos que inicialmente o estudo se dava por meio de gramáticas e seletas, com ênfase na gramática da língua latina e na retórica, porém, com a democratização do ensino da

escola pública, um novo público, advindo das camadas mais pobres e carentes de formação intelectual, é incorporado ao processo. Diante do contexto, a escola sente a necessidade de rever os conteúdos e objetivos para o ensino de língua, no intuito de atender ao grupo emergente, logo, o uso de gramáticas e seletas nas salas de aulas cedem lugar aos livros didáticos.

Para Chervel (1990), a primeira tarefa do historiador das disciplinas escolares é estudar os conteúdos explícitos do ensino disciplinar, por meio da descrição e análise de um *corpus* representativo que contemple os diferentes aspectos de um conjunto da produção editorial. Segundo o autor,

[...] todas as disciplinas, ou quase todas, apresentam-se sobre este plano como *corpus* de conhecimentos, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos.

O estudo dos conteúdos beneficia-se de uma documentação abundante à base de cursos manuscritos, manuais e periódicos pedagógicos. Verifica-se aí um fenômeno de “vulgata”, o qual parece comum às diferentes disciplinas. Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais, ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. São apenas essas variações, aliás, que podem justificar a publicação de novos manuais e, de qualquer modo, não apresentam mais do que desvios mínimos: o problema do plágio é uma das constantes da edição escolar (CHERVEL, *op. cit.*, p. 203).

Esses aspectos enfatizados por Chervel são de extrema relevância para a nossa análise, já que apontam o plano organizacional de uma disciplina escolar, a partir do estudo dos conteúdos explícitos presentes na documentação disponível. No nosso caso, analisamos manuais do professor dos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados do PNLD 2017, por acreditarmos tratar-se de um *corpus* representativo, pois, apesar de não contemplarmos as edições anteriores, preocupamo-nos em verificar o modo como as propostas para a disciplina de Língua Portuguesa constitui-se em 50% das coleções aprovadas, num total de três, e seus respectivos níveis escolares (6º ao 9º), totalizando doze exemplares.

2.3 DISCIPLINARIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Ao discutirmos os elementos constituintes da disciplina Língua Portuguesa nos manuais do professor, das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2017, fez-se necessário compreendermos os fatores externos e internos que contribuíram para o processo de disciplinarização da Língua Portuguesa no Brasil. Para isso, tomamos por base os estudos de Santos (1990; 1995), Orlandi (2001), Soares (2002), Razzini (2010) e Pietri (2010; 2012).

Na concepção de Santos (1990; 1995), o desenvolvimento de uma disciplina escolar está condicionado a fatores externos e internos, daí a necessidade de construirmos um quadro de referência que oriente e identifique os fatores externos que influenciaram no processo de mudança ocorrido nos internos. Para a autora,

A literatura sobre a história das disciplinas escolares mostra, de um lado, que na análise das mudanças sofridas pelas disciplinas escolares podem ser privilegiados fatores diretamente ligados no contexto social. Nessa perspectiva, as mudanças de orientação do conteúdo curricular são relacionadas a eventos sociais e políticos, estando diretamente vinculadas ao controle social. Da mesma forma, no estudo de mudanças curriculares podem, por outro lado, se privilegiar fatores internos (dentre outros, emergência de grupos de liderança intelectual, surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais e na pesquisa na área, organização e evolução das associações de profissionais e política editorial) como mais explicativos destas mudanças (SANTOS, 1995, p. 61-2).

Segundo a autora, apesar de não nos darmos conta, mesmo sob a mesma denominação, as matérias ou disciplinas escolares não são estáveis, haja vista a variação na forma e no conteúdo apresentados ao longo do tempo. Se tomarmos como exemplo as mudanças ocorridas no âmbito do ensino de língua portuguesa, verificamos que, a partir da década de 1980, com a divulgação de obras a exemplo da coletânea *O texto na sala de aula* de João Wanderley Geraldi, o estudo do texto passa a ser prioridade. Com isso, presenciamos uma maior diversificação e ampliação da seleção textual que passa a compor os livros didáticos, aspecto que permanece até os dias atuais.

De acordo com Soares (2002), na história da disciplina Língua Portuguesa, cada momento histórico permite que ela se (re)defina pelas condições sociais, políticas, econômicas e culturais que determinam a escola e o ensino. Assim, os fatores externos estão relacionados aos grupos sociais que têm acesso à escola, às

expectativas que esses grupos e a sociedade como um todo têm em relação à escola e ao que se deve ensinar sobre língua materna. A autora ainda ressalta que, em cada momento histórico, a constituição da disciplina é determinada pela natureza e pelo nível de entendimento sobre a língua e pela formação dos profissionais da área, de tal forma que os fatores internos dizem respeito aos aspectos privilegiados na língua, à concepção que se tem desta e de seu ensino e à formação que têm os que a ensinam. Não é à toa que, com o processo de democratização do ensino público, uma nova clientela passa a integrar o contexto escolar, tanto no que diz respeito aos discentes, quanto aos docentes, o que acarretou mudanças significativas na maneira de se conceber o ensino-aprendizagem de língua e no material de apoio pedagógico

Segundo Soares (2002.), a inclusão da Língua Portuguesa como disciplina curricular na escola brasileira só ocorreu no final do século XIX. Até então, utilizava-se da língua apenas como instrumento de alfabetização. Para a autora, dois motivos podem ter contribuído para esta inserção tardia: i) os poucos que estudavam pertenciam a camadas privilegiadas e interessavam-se pelo modelo de educação da época, que tinha por base o latim; ii) apesar de a língua portuguesa ser a língua oficial, não era dominante no convívio social, daí não haver a necessidade de sua inclusão como disciplina curricular. Assim, da alfabetização, passava-se direto ao latim (nos ensinos secundário e superior).

Com isso, até a metade do século XVIII, havia o convívio de três línguas no território brasileiro, a saber: a *língua portuguesa*, considerada a oficial, mas não predominante, uma vez que poucos falavam; a *língua geral*, sistematizada pelos jesuítas para fins catequéticos, prevalecia no cotidiano e englobava as línguas indígenas faladas no território brasileiro; e o *latim*, que fundamentava todo o ensino secundário e superior, por meio do estudo da gramática da língua latina e da retórica (SOARES, 2002; ORLANDI, 2001).

De acordo com Orlandi (*op. cit.*), a dificuldade de caracterizar a população brasileira, em virtude de sua diversidade cultural, contribuiu para a complexidade em atribuir uma forma específica à língua. Mesmo com a publicação da primeira gramática da língua portuguesa em 1536, a *Gramática* de Fernão de Oliveira⁸, e várias outras publicações, ainda não havia condições (internas e externas) de se

⁸ Na época, o nome da gramática correspondia ao nome do autor.

gerar uma disciplina curricular (SOARES, 2002). Com isso, só a partir dos anos 50 do século XVIII, com a intervenção do Estado por meio das reformas para o ensino efetuadas pelo Marquês de Pombal, foi que se proibiu o ensino das línguas indígenas e tornou-se obrigatório o ensino da Língua Portuguesa nas escolas do Brasil, o que favoreceu a sua consolidação, inclusão e valorização escolar. A partir de então, a língua portuguesa passa a ser considerada a língua do Estado e a língua dominante.

Orlandi (2001) distingue quatro momentos diferentes, entre 1532 e o fim do século XIX, que contribuíram para a constituição do português como língua nacional no Brasil, a saber:

- 1. Do início da colonização até a expulsão dos holandeses em 1654:** período em que predomina a “língua geral” e o português é ensinado nas escolas católicas e empregado em documentos oficiais, de modo a ser considerado língua de Estado.
- 2. De 1654 a 1808:** com a chegada da Família Real ao Brasil e com o processo de colonização, há aumento do número de pessoas que falam o português. A partir das reformas pombalinas, a língua portuguesa torna-se a língua do Estado e a língua dominante.
- 3. Da chegada da Família Real até 1826:** Dom João VI criou a Imprensa no Brasil e fundou a Biblioteca Nacional. Outro aspecto a ser considerado é que, sendo o português a língua do Rei, ocorre um “efeito de unidade”, fator de identidade nacional.
- 4. A partir de 1826:** neste período, o deputado José Clemente sugeriu que os diplomas dos médicos fossem redigidos em “linguagem brasileira”; além disso, em 1827, uma lei é aprovada e estabelece que os professores devam ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional. É o momento em que se nomeia a língua falada no Brasil como “língua nacional” e evita-se a nomeação “língua brasileira” ou “língua portuguesa”. Desse modo, no Brasil, o português brasileiro não se limita à contextualização do português de Portugal, visto que se trata de uma historização singular, cujo efeito de instauração de um espaço-tempo próprio é diferente daquele de Portugal. Busca-se uma unidade brasileira, no intuito de definir a configuração da língua nacional, que está ligada ao processo de gramatização do português.

De acordo com Orlandi (2001), esse processo de gramatização brasileira do português faz parte de um novo espaço de produção linguística, uma vez que, no final do século XIX, há uma propagação de trabalhos brasileiros com o propósito de explicitar a parte intelectual que trata de uma

[...] constituição das disciplinas e de um ensino escolar, publicações nos domínios da língua e da literatura. A gramática é um destes objetos [...] Com relação à língua não se trata somente de saber a língua que se fala mas de construir um aparelho institucional (tecnologia científica e instituições) para que o Brasil saiba que ele sabe sua língua.

O que caracteriza esta nova instrumentação não é necessariamente o fato de que a gramática no Brasil seja outra gramática; é essencialmente o processo segundo o qual a gramática no Brasil se distancia do modelo da gramática filosófica de português Jerónimo Soares Barbosa, em particular, e da tradição gramatical portuguesa em geral. (*op.cit.* 24)

Segundo a autora, o processo de gramatização é marcado por dois aspectos:

i) pela relação que o Brasil teve com as ideias filosóficas e científicas de países diferentes de Portugal; ii) pelo funcionamento da instituição escolar brasileira, a partir da fundação do Colégio Pedro II. Além disso, tem-se como fator decisivo nesse processo o “Programa de Português para os Exames Preparatórios”, organizado por Fausto Barreto em 1887. A partir de então, surge uma série de gramáticas em resposta às instruções do Programa, no intuito de romper com a tradição portuguesa da gramática filosófica. Tal aspecto contribuiu e influenciou na forma como se estruturam as gramáticas atuais da língua portuguesa no Brasil.

Razzini (2010), ao tratar do ensino secundário e dos exames de acesso ao ensino superior, ressalta que além da legislação e dos programas do ensino secundário

[...] os “Exames Preparatórios”, como eram chamados os exames de acesso aos cursos superiores, exerceram forte influência sobre a trajetória das disciplinas escolares neste nível de ensino, porque a conclusão do curso secundário não era exigência ou pré-requisito para a entrada nas escolas superiores. Era necessário obter, de forma parcelada, os certificados das disciplinas exigidas nos Exames Preparatórios, situação que, embora fosse criticada e combatida, permaneceria até a reforma Francisco Campos, de 1931 (nota). Com isso, as escolas secundárias acabavam cumprindo a função de cursos especializados no treinamento de candidatos aos Exames Preparatórios.

A organização dos cursos superiores e a forma de acesso a eles tiveram, portanto, influência decisiva na organização do ensino secundário [...] (RAZZINI, 2010, p. 45).

Conforme podemos ver, não é de hoje que os exames de acesso ao ensino superior exercem influência no modo como se dá a organização das disciplinas curriculares. Se antes tínhamos os Exames Preparatórios, hoje temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) como fortes influenciadores no modo como são conduzidos e selecionados os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas, bem como na organização dos livros didáticos.

Segundo Razzini (*op. cit.*, p. 49), até 1869, o ensino de língua portuguesa ainda era insignificante no currículo do Colégio Pedro II e nos liceus, uma vez que não fazia parte dos Exames Preparatórios, visto que predominava as disciplinas de tradição, tais como latim, filosofia, retórica e poética. No entanto, a partir de 1870, “após a inclusão do exame de Português nos exames de ingresso de todos os cursos superiores (1869), deu-se a ascensão desta disciplina no colégio modelo, cujo desenvolvimento [...] foi sempre crescente”.

Mediante a relevância do Colégio Pedro II enquanto modelo de ensino no Brasil, Razzini (*op. cit.*, p. 49-53) elenca quatro fases distintas da trajetória da língua portuguesa vivenciadas nesse colégio, a saber: a primeira vai de 1838 a 1869, período anterior à inclusão do português nos Exames Preparatórios, cujas aulas se restringiam ao primeiro ano e contemplavam, sobretudo, o estudo da gramática; a segunda começa em 1870, quando se inclui a disciplina nos exames de ingresso dos cursos superiores. Nesta fase, houve o aumento da carga horária de português, e o estudo da língua foi ampliado e passou a fazer parte dos três anos iniciais do ensino secundário. Além disso, as aulas passaram a incluir novos conteúdos, como redação e composição; a terceira, que vai de 1890 a 1930, inicia-se com a extinção da Retórica e da Poética do currículo do Pedro II, sendo marcada pela excessiva atenção dada à gramática em relação aos demais conteúdos, em especial, à Literatura. Nesse período, com a retirada da Retórica e da Poética dos Exames Preparatórios, há a regulamentação da primazia do exame de Português sobre as demais disciplinas, de modo a aumentar o mérito de seu ensino; por fim, a quarta e última fase começa em 1931, com a Reforma Francisco Campos, que proporcionou o desaparecimento definitivo dos Exames Preparatórios, seguida da exigência da

conclusão do ensino secundário para o acesso aos cursos superiores. Tal fase encerra em 1942, quando se incorpora a Literatura ao currículo de Português.

Soares (2002) também contribui para o debate, ao apontar mudanças que se deram no processo de disciplinarização da Língua Portuguesa, que compreende os anos de 1940 até 1980. No período que antecede as reformas pombalinas, até a metade do século XVIII, conforme já mencionamos, a língua portuguesa era a oficial, porém não predominante, sendo utilizada apenas como instrumento de alfabetização. Em contraponto, a língua geral prevalecia no cotidiano e o latim fundamentava todo o ensino secundário e superior da época, quando se estudava a gramática da língua latina e a retórica.

Segundo Soares (*op.cit.*), até o fim do Império, prevaleciam a retórica, a poética e a gramática como formas de ensino da língua portuguesa, posteriormente fundidas numa única disciplina denominada Português. Tal estrutura manteve-se até os anos de 1940, cuja tradição priorizava o estudo da gramática da língua portuguesa, acompanhada da análise de textos de autores consagrados. Assim, de acordo com a autora, embora a disciplina curricular denominasse português, conservam-se nela as disciplinas citadas acima. Com isso, há uma forte presença na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes manuais didáticos com publicação concomitante e independente: as gramáticas e as coletâneas de textos/seletas⁹. Estas se limitavam à apresentação de trechos de autores consagrados, sendo desnecessária a inclusão de exercícios, comentários ou explicações. Na concepção da autora, tal estrutura evidenciava a concepção de professor de língua portuguesa como alguém capaz de analisar, discutir e propor questões e exercícios aos alunos. Tratava-se de um professor estudioso da língua e da literatura que se dedicava ao ensino.

Entretanto, a partir dos anos de 1950, dadas as modificações das condições sociais e culturais, sobretudo da possibilidade de acesso à escola, faz-se necessário uma modificação no conteúdo da disciplina português. Ou seja, com o processo de

⁹ Inúmeras foram as publicações produzidas nessa época. Dentre as gramáticas, destacaram-se: *Gramáticas expositivas* de Eduardo Carlos Pereira; *Gramática portuguesa* de João Ribeiro; *Gramática da língua portuguesa*, de Pacheco da Silva Júnior e Lameira de Andrade; *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Francisco da Silva Bueno; *Português prático*, de José Marques da Cruz. Quanto às seletas, *Selecta nacional*, de Carlos Aulete; *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet; *Céu, terra e mar*, de Antonio Mariano Alberto; e a *Seleta clássica*, de João Ribeiro (cf. SOARES, 2002; BUNZEN e MEDEIROS, 2016).

democratização de ensino nas escolas, um número maior e menos seletivo de professores, resultante da multiplicação de alunos, passa a compor o quadro de profissionais, o que contribui para a busca de estratégias de facilitação da atividade docente, dentre elas, a inclusão de exercícios nos manuais didáticos, característica esta que perdura até hoje nos livros didáticos. Assim, dadas as circunstâncias precárias de trabalho docente, a responsabilidade do professor de elaborar exercícios e propor questões é transferida ao autor do livro didático, o que contribuiu para a depreciação da função docente (SOARES, 2002). No que diz respeito ao conteúdo da disciplina, busca-se articular gramática e texto num único livro, mas graficamente separados. No entanto, a partir de 1960, há uma completa fusão, e os livros didáticos passam a ser organizados em unidades, estas constituídas de tópico gramatical e interpretação de texto. Pela força da tradição, nos anos de 1950 e 1960, persiste a primazia da gramática sobre o texto (cf. SOARES, *op. cit.*).

Em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71) e em virtude da intervenção feita pelo governo militar instaurado em 1964, no início dos anos de 1970, a disciplina português sofre alterações, a iniciar pela própria denominação, agora

[...] não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. Coincidindo com essa mudança de caráter político e ideológico, e reforçando-a, surge [...] a teoria da comunicação. [...] Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os componentes do aluno como emissor e receptor de mensagens [...] já não se trata mais *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua (SOARES, *op. cit.*, p. 169).

Ao ter por base a teoria da comunicação, minimiza-se os conhecimentos próprios do ensino da gramática tradicional e prioriza-se os aspectos relacionados ao modo como o emissor (aluno) emitirá e receberá uma mensagem. Assim, ao se enfatizar os componentes pragmáticos e utilitários, tem-se por objetivo a formação de cidadãos para o mercado de trabalho.

Pietri (2010) ressalta que, apesar de contraditório, visto que o Brasil vivenciava o regime da ditadura militar, as alterações no currículo propostas pela Lei 5.692/71 pretendiam viabilizar, ao professor, liberdade no planejamento do trabalho, de modo que a elaboração da disciplina se desse conforme as características da

respectiva comunidade onde se encontrava a escola, em função do alunado atendido pela instituição.

Na concepção do autor (2010,p.75), a Lei nº 5692/71 propôs alterações relevantes no que diz respeito à estruturação do ensino básico. A principal delas diz respeito ao “aumento do tempo de escolarização obrigatória no ensino fundamental (de quatro para oito anos)” e à continuidade de seriação entre o 1º e 2º graus, o que influenciou para o “fim dos exames de admissão para aqueles que concluíam os quatro anos do grupo escolar e se dirigiam para perfazer os quatro anos do ginásio”. Além dessa modificação, essa lei permitiu a ampliação de acesso ao ensino fundamental de oito anos, bem como a reestruturação curricular no intuito de atender aos diferentes contextos socioeconômicos.

A respeito do período que vai dos anos de 1970 às primeiras décadas de 1980, Soares (2002) acrescenta algumas mudanças ocorridas, a saber: i) as concepções de língua, como “sistema” (no ensino de gramática) e como “expressão estética” (no ensino de retórica e poética), são substituídas pela concepção de língua como instrumento de “comunicação”, por influência da teoria da informação que se falava na época; ii) os livros didáticos minimizam o trabalho com a gramática, o que traz à tona a polêmica sobre ensinar ou não gramática na escola¹⁰; iii) os textos inclusos nos livros didáticos deixam de ter critério exclusivamente literário e passam a contemplar a intensidade nas práticas sociais: textos jornalísticos e publicitários¹¹, histórias em quadrinhos, textos humorísticos; iv) a noção de leitura é ampliada, de modo a incluir o texto não-verbal; v) a linguagem oral, pela primeira vez, aparece nos livros didáticos por meio de exercícios de desenvolvimento da linguagem oral no uso cotidiano; vi) os livros didáticos passam a ser bastante ilustrados e coloridos no intuito de atender aos novos propósitos da disciplina.

¹⁰ Podemos citar, como exemplos dessa discussão a respeito do ensino de gramática na escola, os livros: *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Sírio Possenti, publicado em 1996; *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*, de Luiz Percival L. Britto, de 1997.

¹¹ Nos anos de 1980 são publicados livros como apoio teórico-metodológico para estudo de textos que passaram a fazer parte dos livros didáticos, dentre eles: *Linguagem jornalística* (1985) e *Estrutura da notícia* (1987), de Nilson Lage; *O jornal na sala de aula*, de Maria Alice Faria (1989). Mais tarde, a fim de divulgar contribuições a respeito de como trabalhar com os outros gêneros textuais presentes no cotidiano, a Editora Contexto traz a coleção “Como usar na sala de aula”. Pertencentes a esta, podemos citar as seguintes obras: *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*, organizado por Ângela Roma e Waldomiro Vergueiro; *Como usar a televisão na sala de aula*, de Marcos Napolitano; *Como usar a música na sala de aula*, de Martins Ferreira; *Como usar as artes visuais na sala de aula*, de Kátia Helena Pereira.

Para Pietri (2010), o período em questão – final da década de 1970 e início da década de 1980 – caracterizou-se pela heterogeneidade resultante tanto das várias tendências de estudos linguísticos, ao ampliar o objeto de estudo, como em função de questões sociais e políticas mais amplas. Para tal, nessa época começa um trabalho de divulgação científica no intuito de estabelecer uma interlocução entre a comunidade de linguistas e a “vida nacional” na tentativa de evitar má interpretação dos princípios das diversas áreas da Linguística.

Apesar de todas essas mudanças, foi a partir da segunda metade dos anos de 1980 que a disciplina de língua portuguesa tomou novos rumos, dada a contribuição das ciências linguísticas ao ensino. Segundo Soares (2002, p. 171), embora

[...] introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos de 1960, – inicialmente, a *linguística*, mais tarde a *sociolinguística*, ainda mais recentemente, a *psicolinguística*, a *linguística textual*, a *pragmática*, a *análise do discurso* –, só nos anos de 1980 essas ciências chegam à escola, ‘aplicadas’ ao ensino de língua materna. E são várias as interferências significativas delas na disciplina português [...]

A autora acredita que esse intervalo de duas décadas para a introdução de novas tendências ao ensino de língua portuguesa deu-se em virtude da necessidade de um amadurecimento desses estudos no ensino e na pesquisa universitária para então “aplicar” ao ensino fundamental e médio. A partir da contribuição desses estudos, passa a haver uma rejeição em relação à concepção tradicional de língua e de ensino de língua vigente na época, de tal modo que se eliminam as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa*, e recupera-se a designação *português*¹² (SOARES, 2002; PIETRI, 2012).

Pietri (2012) destaca dois momentos relacionados ao modo como se desenvolveu o processo de divulgação das ideias linguísticas¹³, no que se refere à

¹² Essa alteração deu-se baseada em uma medida do Conselho Federal de Educação, após reivindicações da área educacional, cujo desejo não se resumia a uma simples mudança para a denominação anterior, *português*, mas representava, sobretudo, uma renúncia à concepção de língua e ensino de língua vigente, visto não atender ao novo contexto político e ideológico (cf. SOARES, *op. cit.*; PIETRI, *op. cit.*).

¹³ A respeito do processo de divulgação e apropriação das ideias linguísticas, Pietri (*op. cit.*) faz uma revisão teórica e apresenta algumas publicações da década de 1980, que tratam do tema em questão, entre elas, os artigos: *Linguística e ensino de língua*, de Rodolfo Ilari (1980), publicado na Revista do Instituto de Estudos Brasileiros; *O ensino de línguas após a implantação da linguística*, de

concepção de linguagem e de ensino de língua portuguesa, a saber: i) no meio acadêmico, observa-se as discussões a respeito da maneira como os autores e editores de livros didáticos, bem como os defensores do ensino fundamental apoiado na gramática normativa, numa perspectiva prescritiva, apropriam-se das ideias linguísticas. Daí a necessidade de trabalhos de divulgação dos conhecimentos produzidos pela ciência linguística, a fim de evitar distorções no entendimento das teorias dessa área de conhecimento; ii) busca-se também estabelecer um trabalho de divulgação dessas ideias a um público mais amplo, não especializado, a fim de alterar as concepções de linguagem e de ensino vistas como defasadas.

Diante desse novo contexto político e ideológico emergente, há uma reconfiguração nos conteúdos e objetivos do ensino de língua portuguesa, agora não mais fundamentados no saber gramatical tradicional legitimado nas práticas escolarizadas de ensino, mas sim apoiados nas ideias linguísticas, de modo a alterar os referenciais estabelecidos para o ensino de língua portuguesa. Tal alteração fez-se necessária tanto em virtude da inserção das discussões da ciência linguística, quanto em relação à presença dos grupos sociais menos favorecidos na escola (SOARES, 2002; PIETRI, 2012).

Soares (*op. cit.*, p. 171-173) enumera algumas contribuições sobre o modo como as ciências linguísticas interferem significativamente na reconfiguração da disciplina de língua portuguesa, a saber: i) a sociolinguística, em particular, adverte a escola para as diferentes variedades linguísticas faladas pelo novo grupo de alunado advindo da popularização do ensino, sem esquecer a variedade de prestígio; ii) novas concepções de gramática, a exemplo da descritiva, seguem em oposição à prescritiva. Sendo assim, emerge uma nova concepção do papel e da função da gramática no ensino de língua portuguesa, cuja natureza e conteúdo conduzem tanto a uma gramática da língua escrita, quanto da língua falada; iii) a linguística textual, por sua vez, amplia a concepção e natureza da gramática para fins didáticos e alerta para a necessidade de essa nova gramática não se limitar às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas considerar, sobretudo, o texto e seus fenômenos, como a pronominalização, a relação tópico-comentário, as relações

entre as frases, dentre outros; iv) uma nova concepção de língua se instaura a partir da influência da pragmática, das teorias da enunciação e da análise do discurso, a língua como enunciação, não apenas como comunicação, o que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto e com as condições sociais e históricas de sua utilização.

A autora acrescenta que, mediante a necessidade de orientação de um ensino de língua materna por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas, outras três áreas trazem novas orientações à disciplina de língua portuguesa, são elas: a “história da leitura e escrita”, que busca investigar as práticas históricas de leitura e de escrita; a “sociologia da leitura e da escrita”, ao analisar as práticas sociais de leitura e de escrita e; “antropologia da leitura e da escrita” ao estudar os usos e funções da leitura e da escrita em diferentes grupos sociais (SOARES, 2002, p. 173).

De acordo com Pietri (2012), em meio à demanda por formação de novos professores e às mudanças curriculares estabelecidas pelo regime militar, foram as propostas da ciência linguística por um ensino de língua menos discriminatório que favoreceram o processo de reconfiguração da disciplina. Para o autor,

Em torno do problema do ensino de língua portuguesa, constituiu-se, assim, um complexo de relações entre instâncias governamentais (que procuravam soluções para os problemas produzidos pela “democratização” ao acesso ao ensino formal); ciências linguísticas (que consolidavam sua posição no país como ciência legítima para tratar de fatos da linguagem); e representantes da tradição gramatical (que viam seu lugar tradicionalmente legitimado de responsáveis pela manutenção e defesa de o idioma ser ameaçado, primeiro, pelo Estado, que promoveu alterações nos objetivos do ensino da linguagem; depois, pelas ciências linguísticas, com que polemizaram fortemente quanto ao que fossem os objetivos e métodos de ensino de língua portuguesa) (PIETRI, *op. cit.*, p. 34)

Diante do exposto a respeito da disciplinarização da língua portuguesa, podemos considerar como **fatores externos** constituintes desse processo: a heterogeneidade e multiplicidade no perfil dos educandos, resultante da democratização do ensino nas escolas; a integralização da disciplina aos currículos escolares brasileiros, a partir das últimas décadas do século XIX; o surgimento dos Exames Preparatórios para o ingresso nos cursos superiores; a intervenção militar instaurada em 1964; as propostas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(Lei nº 5692/71); a divulgação das contribuições das ciências linguísticas para o ensino de língua. No que diz respeito aos **fatores internos**, temos: a participação de um número maior e menos seletivo de professores, o que contribuiu para o surgimento de centros de formação de professores; a legitimação da gramática da língua portuguesa; a mudança na concepção de língua; a ampliação da noção de leitura; a reconfiguração do ensino de língua, cujo saber gramatical tradicional cede lugar às ideias linguísticas e o texto passa a exercer primazia no contexto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa; e a substituição das gramáticas e coletâneas de textos pelo livro didático.

2.4 OS OBJETOS DE ENSINO E A SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS MANUAIS DO PROFESSOR

Conforme vimos, o processo de disciplinarização da Língua Portuguesa deu-se mediante a influência de fatores diversos, de modo a refletir na seleção dos objetos de ensino selecionados e representados nos documentos oficiais, avaliações de rede, manuais do professor e livros didáticos utilizados na sala de aula. Mas afinal, o que são os objetos de ensino, termo esse bastante difundido em artigos e capítulos de livros que tratam a respeito do ensino de língua portuguesa (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999; BUNZEN, 2005, 2007; LINO DE ARAÚJO, 2014)? Visto que essa pergunta ainda parece gerar certa incompreensão ou desconhecimento por parte de alguns professores, consideramos relevante a discussão a respeito desse conceito e de como tais objetos são selecionados no processo da transposição didática externa.

Inicialmente, podemos dizer que os objetos de ensino são os próprios conteúdos a serem ensinados/trabalhados em cada disciplina e, no que diz respeito à língua portuguesa, estão relacionados aos eixos do ensino – leitura, produção de texto (oral e escrita), oralidade e análise linguística – cujo objeto de ensino central trata-se do gênero textual.

Lino de Araújo (2014), no intuito de responder à questão, “o que se entende por objeto de ensino?”, fez uma revisão sistemática e selecionou 13 documentos/monumentos que contemplam artigos publicados em periódicos ou

livros que tratam do tema. A partir desse estudo, a pesquisadora ressalta que para responder a essa pergunta é preciso considerar como premissa que objetos de ensino são

[...] elementos do sistema didático, que é composto como um triângulo cujos vértices não devem ser analisados dissociadamente: professor, aluno e o ensino.

Além disso, é preciso considerar também como premissa que objetos de ensino se mostram/se constroem em processos de transposição didática (TD), que longe de ser um processo transparente ou objetivo/claro, é um processo de luta por visibilidade e representações. Ou seja, objetos se constroem/são construídos em processos nos quais saberes de referência são transformados/adaptados para serem apresentados em sala de aula (LINO DE ARAÚJO, 2014, p. 6).

Desse modo, na construção de um objeto de ensino é preciso sempre considerar o entorno de seu processo de constituição, haja vista os saberes tomados como referência (os legitimados pela academia), aqueles que circulam nas instâncias reguladoras (entre elas, MEC/FNDE/PNLD) e os que compõem os documentos parametrizadores (tais como PCN, DCNEB). Nesse contexto, a autora ressalta que os objetos de ensino “[...] surgem como produtos de um processo de transposição didática e em meio à montagem de um currículo” (*op.cit.* p. 7), cujo processo está longe de consensos, uma vez que há interesses simultâneos de várias partes, a saber: dos que produzem conhecimento, dos que o transformam e a quem é direcionado.

Bunzen (2007), por sua vez, ao estudar o movimento de reapresentação de determinados objetos de ensino, mais especificamente o texto dissertativo-argumentativo, em três edições (1994, 1999, 2004), do livro didático “Português: linguagens”, de Cereja & Magalhães, enfatiza que para cada geração de professores e estudantes, tem-se uma reapresentação do que é oficialmente reconhecido e autorizado como conhecimento sobre língua. Para tanto, o autor defende que

[...] é a relação dialógica que se instaura entre a seleção dos objetos de ensino e sua organização, formando uma arquitetura móvel e multidimensional ou uma *forma arquitetônica de realização* que é fruto de uma situação sócio-histórica específica, como diria Bakhtin (1924), que nos permite distinguir *estilos didáticos* e *formas de reapresentação* distintos (BUNZEN, *op. cit.* , p. 80, grifos do autor).

Na concepção de Bunzen (2005), os objetos de ensino estão, muitas vezes, em uma disputa epistemológica, fruto da tensão entre várias concepções sobre ensino de língua, cujas consequências têm relação com o modo como professores e autores de livros didáticos entram em contato com tais discussões. Complementa ainda que há uma constante luta advinda de interesses sociais, culturais e políticos diversos que reflete na escolha dos objetos de ensino a serem ensinados e nas formas como abordá-los. Por isso ressalta que não podemos analisar o livro didático de língua portuguesa

[...] como se ele fosse uma cópia de um programa, ou um produto apenas de transposição de teorias acadêmicas. Na realidade, ele reflete a apropriação que os autores e outros agentes envolvidos neste processo têm feito através do contato com textos sobre o ensino de língua produzidos por instâncias diversas (textos de divulgação científica, manual de redação produzido por jornais, documentos oficiais, avaliações de rede, exames vestibulares, etc.)¹⁴. Além disso, outros fatores interferem na escolha/negociação desses objetos de ensino, tais como própria a formação acadêmica, a experiência profissional dos autores e a própria negociação dentro das editoras (BUNZEN, 2005, p. 101).

Apesar de os estudos de Bunzen (2005; 2007) voltarem-se para os livros didáticos de ensino médio, as suas considerações são extremamente relevantes para compreendermos como se organizam os objetos de ensino nos manuais do professor, frente às orientações da Ficha de Avaliação do PNLD 2017, do Edital 02/2015 - CGPLI e às mudanças decorrentes do processo de disciplinarização da língua portuguesa. Assim como ele, entendemos que a escolha dos objetos de ensino está vinculada às condições escolares e pedagógicas, bem como à concepção de professor e de aluno de cada contexto sócio-cultural.

Outro ponto que corroboramos o autor, diz respeito ao efeito retroativo¹⁵ provocado pelas avaliações de rede, a exemplo do SAEB e ENEM, bem como pelos

¹⁴ Segundo o autor, um dos agentes envolvidos no processo de produção é o editor. No que diz respeito aos documentos oficiais, entende como parte do processo: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Quanto às avaliações de rede, cita o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em Bunzen (2007), acrescenta os critérios do Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM).

¹⁵ De acordo com Scaramucci (2005, p. 2), efeito retroativo pode ser compreendido como “[...] o impacto ou a influência que exames externos ou avaliações no geral têm exercido na sociedade em geral e especificamente no ensino e na aprendizagem, assim como nas percepções e atitudes de professores, alunos e formas de preparação.

documentos que orientam e legislam a educação escolar, dentre eles os PCN e o PNLD. Essas avaliações e documentos tendem a exercer forte influência no modo como os currículos, os livros didáticos, os manuais do professor e atitudes dos envolvidos – professor, aluno, escola – são (re)construídos.

Bunzen (2007, *grifos do autor*) ressalta que um dos resultados obtidos, a partir da sua pesquisa de 2005, aponta para um processo de didatização constituído por uma bricolagem entre *objetos de ensino fixos* e *objetos de ensino fluídos*. Os fixos dizem respeito aos objetos típicos da escola, cristalizados pela tradição escolar, já os fluídos remetem àqueles legitimados pelos estudos acadêmicos e documentos oficiais e vistos como “inovadores”. Desse modo, segundo o autor, há uma hibridização de práticas, de modo que por mais que o autor do livro didático, ou o professor na sua prática, queira demonstrar inovação nos objetos de ensino selecionados e na maneira como são trabalhados, acaba de algum modo oscilando entre o tradicional e o inovador.

Seguindo essa perspectiva, Bezerra e Reinaldo (2013), ao analisarem coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, publicadas entre 2000 e 2010, constataram, pelo menos, três tendências na abordagem dos objetos de ensino do eixo da análise linguística, a saber: i) uma conservadora, pautada nos conhecimentos propostos pela gramática tradicional, em seus aspectos descritivos e prescritivos; ii) uma conciliadora, que mescla a gramática tradicional com teorias oriundas da linguística de texto e dos estudos do sentido; e iii) uma inovadora, cujo estudo da língua recorre a conceitos da análise linguística, no intuito de auxiliar o aluno no desenvolvimento da competência leitora. Segundo as autoras,

Através do processo de didatização, essa concepção de *análise linguística*, como um conjunto de atividade epilinguísticas e metalinguísticas, chega aos livros didáticos ancorada, ora na tradição gramatical, ora nas teorias linguísticas, ora no amálgama dessas duas orientações. Em outras palavras, mesmo que a expressão *análise linguística* não figure no livro didático do aluno (e, às vezes, também não no manual do professor), a ideia de reflexão sobre o uso e sobre terminologia e classificação está presente nos livros didáticos consultados, como indícios de influência dos estudos acadêmicos na elaboração dos livros didáticos (*op. cit.*, 61, grifos das autoras)

Apesar de a análise das autoras deter-se apenas aos objetos de ensino da análise linguística, acreditamos que tais resultados são relevantes para nossa

discussão, haja vista reforçar a nossa ideia de que a (re)configuração de um objeto de ensino dar-se mediante o contexto, o que pode muitas vezes demandar certo tempo de adaptação para aqueles que se encontram envolvidos no processo de (re)constituição do ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Tanto os estudos de Bunzen (2005; 2007), quanto os de Bezerra e Reinaldo (2013), revela-nos que os objetos de ensino, sejam os da produção de texto, sejam os da análise linguística, tendem a oscilar entre o “velho” (a exemplo do objeto gramatical) e o “novo” (o funcionamento do gênero).

Schneuwly e Dolz (1999, p.11), ao tratarem da seleção dos objetos de ensino, ressaltam que há uma multiplicidade de conhecimentos de referência em jogo na elaboração de modelos didáticos. Para tanto, os autores apontam três princípios do trabalho didático que se interagem entre si, em constante movimento, a saber:

- > Princípio de legitimidade (referência aos conhecimentos que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas);
- > Princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem);
- > Princípio de solidarização (tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos visados) (*op. cit.*, p.11).

Como podemos ver, tais princípios estabelecem uma relação indissociável entre os saberes legitimados pelos especialistas, a pertinência que estes saberes têm no processo de ensino/aprendizagem e cooperação entre os conhecimentos e os objetivos planejados. De acordo com os autores, nenhum desses princípios é aplicado independente dos outros, haja vista que é a “imbricação profunda dos três tipos que constitui uma das dimensões da constituição do objeto escolar, definido por sua modelização didática” (*op.cit*). Além disso, resumem um modelo didático em duas grandes características, a saber: 1) constitui-se síntese destinada a orientar as intervenções dos professores; 2) evidencia as dimensões ensináveis, por meio das diversas sequências didáticas.

Petitjean (2008, p.84) contribui para o debate e diz que esse processo de seleção de saberes científicos a serem ensinados é acompanhado por operações que caracterizam a didatização dos saberes, a saber: 1) a *descontextualização/reconstitucionalização* que consiste em um afastamento do conceito científico original, para transformá-lo em um discurso de outra espécie,

suscetível a realidade de aprendizagem, daí a recontextualização; 2) a *despersonalização* que poderá ou não conservar sua denominação de origem, visto que a noção a ser ensinada deverá ser comunicada numa linguagem própria, mas que atenda a padrões de legitimação; 3) a *programabilidade*, a qual diz respeito ao processo de decomposição da noção a ser ensinada e sua articulação com outras noções, numa distribuição conceitual e uma temporal, de acordo com os objetivos de ensino e aprendizagem; 4) a *publicidade* que remete ao momento quando o saber a ser ensinado é denominado e definido, num texto oficial, dentre eles, as Diretrizes Curriculares, os PCN; 5) o *controle* refere-se à verificação da transmissão dos saberes, visto que as alterações sofridas não se distanciem muito do saber de referência.

Segundo Petitjean (2008, grifos do autor), dentre os discursos que instituem uma disciplina, no nosso caso a Língua Portuguesa, estão: 1) *os textos oficiais*, que são escritos por “várias vozes e resultam de interesses conflitantes e de posições divergentes sobre a disciplina” (p.86), no nosso caso, podemos citar os PCN ou das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). Estes contribuem para a formação do “*curriculum* formal” e representam um alto grau de transposição didática (TD), exercendo forte influência nos modelos de livros didáticos e nas práticas de ensino. 2) *os manuais escolares*, objeto de estudo de nosso trabalho, que “elaboram saberes a *ensinar* ‘intermediários’, de acordo com as Instruções Oficiais e em função das prescrições do editor” (p.88). 3) *o professor*, “agente do sistema didático” é o “responsável pelas TD internas que acontecem no momento em que ele transforma sua aula em saberes *ensinados*” (PETITJEAN, *op. cit.*, p.89). 4) *o aluno* que, na concepção de Petitjean, servirá para avaliar os “efeitos da TD operadas, a partir das análise dos saberes ‘*aprendidos*’. Para o autor, é necessário examinarmos os “movimentos transposicionais ao longo da cadeia que leva dos saberes científicos aos saberes a ensinar, depois ensinados, e finalmente aprendidos” (p.90).

Como podemos ver, os objetos de ensino se constroem em processos de transposição didática. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2009),

os conteúdos de ensino que aparecem em um currículo constituem necessariamente o produto de uma *transposição didática* [...] Atualmente, considera-se que toda forma de saber vinda das práticas sociais pode tornar-se objeto de ensino. No caso das línguas, a transposição concerne não somente os saberes sobre as línguas,

particularmente os trabalhos gramaticais, mas também às práticas linguageiras de referência (*op. cit.*, p.26).

Nesse sentido, os objetos de ensino que compõem um currículo, advêm de um processo de transposição didática, que considera não apenas os saberes formais, tradicionais, mas também os advindos das práticas sociais como um todo. Não é à toa que, com a inserção do gênero textual como principal objeto de ensino de língua, outras práticas de linguagens passaram a ser estudadas, de tal modo que a análise gramatical perdeu espaço para as práticas de leitura, compreensão e produção textual.

Mas afinal, o que é Transposição Didática, conceito produzido e reformulado por Y Chevallard, no ano de 1985? Qual a sua relação com a seleção dos objetos de ensino e o contexto escolar? Na concepção de Halté (2008), alguns motivos fizeram com que tal teoria de Chevallard assumisse lugar de prioridade no contexto educacional: primeiro, por ser um livro¹⁶ acessível e não exigir qualificação científica específica; segundo, quando se trata de didática *geral* é visto como um livro oportuno, uma vez que coloca o *saber* como foco e caracteriza a didática por essa centralidade; terceiro, evidencia que a transposição é *constitutiva* do escolar, situando seus pontos de impacto no triângulo didático: *o saber, o aluno e o professor* contribuindo para a visualização de um modelo didático de ensino. Tal construto teórico ajuda na compreensão da trajetória do saber teórico, um dos objetos de ensino, até chegar à sala de aula, espaço onde se entrecruzam teoria, prática e sujeitos do processo (professores e alunos). Daí talvez o próprio Halté (2008) e Petitjean (2008) proporem a substituição o conceito de transposição didática pelo de “elaboração didática”.

Segundo Halté (*op. cit.*), apesar da grande contribuição da transposição didática, houve alguns mal-entendidos, cujas interpretações levaram a divergências de causas variadas, tais como: a centralização no saber científico em detrimento da função; o próprio termo transposição didática que remete a uma ideia de “toma aqui para colocar lá” (termo usado por Halté), dando a entender que tiramos o saber científico do contexto original e colocamo-lo em outro de forma descontextualizada, de tal modo que, ao recontextualizarmos, o sentido poderia ser alterado; por fim, a

¹⁶ CHEVALLARD, Y. (1985): La transposition didactique, La Pensée Sauvage Editions.

visão de que a transposição tende a dar uma “desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável da qual o professor seria, ou a vítima ou o responsável inconsciente” (HALTÉ, 2008, p.119). Sobre esta última questão, Petitjean (2008) dirá que o professor, em função de sua formação e de seus meios de trabalho, está longe de ser um agente impotente, mas ao contrário, ele é “o mestre de obras”, sempre único, de transposição didática dependente do acontecimento discursivo que constitui a aula.

Para Halté (*op.cit.*, p. 138), quando se questiona: “a transposição, para fazer o que?”, diz-se que esteja “para servir à prática de ensino”. Com isso, o professor e o aluno, negligenciados na transposição didática ou “relegados ao nível de atores subsidiários”, tornam-se protagonistas essenciais, com papel decisivo na transposição. Podemos dizer que se trata de um papel tão decisivo a ponto de os autores dos livros didáticos e dos manuais do professor selecionarem teorias e estratégias metodológicas que tendem a contemplar, tanto os estudos atuais a respeito do ensino de língua, como os aspectos ainda presos ao ensino tradicional, com vista a atender, além das políticas educacionais, aos dois públicos de professores emergentes no contexto das escolas brasileiras: aqueles vistos como “desatualizados”, que se encontram à margem da formação inicial e continuada e; aqueles que se dizem “antenados” com as atuais discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, o recorte do conteúdo a ser ensinado parece priorizar escolhas que atendam as necessidades supracitadas. Sem contar que, ao tratar do aluno, os autores de livros didáticos tendem a escolher temas e gêneros textuais “atualizados” e de interesse do alunado.

Na concepção de Petitjean (*op. cit.*), devemos a Chevallard a classificação dos atores e a cartografia dos lugares discursivos dos quais se efetivam as transposições didáticas, o que nomeou de “*noosphère*” (noosfera). É por meio da noosfera, que se designam os agentes que pensam e agem sobre os conteúdos a ensinar, sendo formada pelos “agentes da TD externa (redatores de programa, autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas, elaboradores de manuais)” e “os agentes da TD interna (os professores)”, que agem em “função de suas representações da disciplina e dos saberes que ela deve programar” (PETITJEAN, *op. cit.*, p.86). Desse modo, a noosfera torna-se extremamente relevante no processo de transposição didática, uma vez que envolve todos os agentes, diretos ou indiretos, responsáveis pelo saber a ser ensinado, tais como: especialistas,

Ministério da Educação e Cultura (MEC), secretarias de educação, formadores de professores, professores, alunos, diretores de escola, material didático de formação inicial ou continuada.

Nesse cenário, na Teoria da Transposição Didática, destacam-se dois níveis no processo de transposição: a externa, cujas orientações advêm das instâncias e documentos reguladores (a exemplo do MEC, LDB, PCN, PNLD), que se encontram fora da instituição escolar e; a interna, que remete aos objetos de ensino efetivamente ensinados, nas interações em aula, daí ser o professor o principal responsável por esse processo (PETITJEAN, 2008; DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2009). Assim, tendo em vista que parte de nosso estudo centrou-se na análise dos objetos de ensino selecionados para a organização da disciplina de língua portuguesa nos manuais do professor PNLD 2017, em detrimento das orientações dadas pelo Edital 02/2015 – CGPLI, via PNLD, a pesquisa insere-se no nível da transposição didática externa.

Retomando os estudos de Nóbrega (2008), podemos dizer que os saberes/conteúdos a serem ensinados podem ser caracterizados como aqueles presentes nos textos de normatização oficial sobre o ensino, a exemplo dos documentos oficiais (PCN, Editais e Fichas de Avaliação do PNLD) e dos Currículos Estaduais, ou ainda aqueles materiais que se fazem presentes nos espaços de ensino, como os livros didáticos e os manuais do professor. Tais saberes não tratam de um simples recorte de teorias científicas (desincretização), ou de uma despersonalização do saber científico, mas de um processo de *construção de saberes*, de tal modo que a transposição didática pode ser interpretada como um processo de resignificação, pois à medida que o professor lê ou toma alguma decisão na sua prática docente, os conhecimentos científicos “passam a se constituírem num espaço de produção de novos saberes, uma vez que o professor mobiliza os conhecimentos advindos da sua formação enquanto estudante, da sua formação acadêmica” (p.122), dos cursos de formação de professores e da sua prática em sala de aula. Desse modo, nunca será um simples “toma aqui para colocar lá”, visto que sempre haverá a necessidade de alterações nos conteúdos a serem ensinados em virtude dos objetivos propostos.

A partir das visões dos autores aqui mencionados, podemos dizer que a transposição didática é uma maneira de o professor refletir sobre como se dá o processo de modelização didática (do saber teórico ao saber a ensinar),

compreender como planejamos as unidades de ensino, que figuram no modelo didático e ainda de como são selecionados os objetos de ensino para a construção e organização de uma disciplina escolar.

2.5 DOCUMENTOS OFICIAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Segundo Pietri (2007), principalmente a partir da década de 1980, instâncias oficiais de diversos níveis governamentais (a exemplo do MEC, FNDE, SEEC), passaram a publicar documentos com o objetivo de promover mudanças no ensino.

Esses documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação se apresentam como propostas curriculares, parâmetros curriculares, ou diretrizes curriculares, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público alvo — nesse caso, em primeiro lugar, o professor — como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino (PIETRI, 2007, p. 264)

Ao corroborarmos essa concepção de Pietri, entendemos que o Edital, o Guia e a Ficha de Avaliação – documentos constituintes do PNLD – e os PCN¹⁷, podem

¹⁷ Até o PNLD 2017, o documento oficial que regia as orientações para a avaliação e distribuição dos livros didáticos, destinados aos anos finais do ensino fundamental, era os PCN (BRASIL, 1998). No entanto, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, um novo documento parametrizador passa a servir de base para as futuras avaliações dos livros e materiais didáticos. Ao fazermos uma rápida leitura do Guia do PNLD 2020 de Língua Portuguesa e de alguns manuais do professor aprovados, verificamos que a preocupação dos mesmos é contemplar as orientações da BNCC, de tal modo que não identificamos mais referências aos PCN. Vejamos um trecho do Guia: “[...] Assim sendo, entre outras finalidades, a BNCC orienta e normatiza a produção de materiais didáticos. Considerando esse aspecto, para serem aprovados, esses livros e materiais precisaram contemplar as competências gerais, as competências específicas da área de linguagem e do componente de Língua Portuguesa e as habilidades previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental Anos Finais [...] Conforme disposto no Anexo III do Edital do PNLD 2020 (Edital 01/2018 – CGPLI), a avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2020 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2019, p. 2-7)

ser considerados os principais documentos oficiais que embasam as propostas teórico-metodológicas das coleções aprovadas e distribuídas pelo PNLD 2017. Se por um lado o PNLD destina-se à avaliação e distribuição de livros didáticos, por outro, os PCN objetivam legitimar as propostas e diretrizes curriculares oficiais para o ensino das diferentes disciplinas, dos anos iniciais e finais da Educação Básica.

Sendo assim, na próxima seção, discutiremos um pouco sobre o programa de distribuição de livros didáticos, o PNLD. Quanto aos PCN, retomaremos a discussão no capítulo de análise, ao tratarmos do princípio de legitimidade, de modo a apresentarmos a concepção de ensino/aprendizagem de língua portuguesa legitimada/oficializada nesse documento, que serviu de base à construção das propostas apresentadas nos manuais do professor analisados.

2.5.1 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD

Com a inserção do livro didático nas escolas, a partir do processo de democratização do ensino público, fez-se necessária uma política de Estado que contemplasse a distribuição de obras didáticas, aos alunos e professores da rede pública de ensino, nas esferas federal, estadual, municipal e do Distrito Federal. Hoje, essa política denomina-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), cuja operacionalização está sob a responsabilidade do MEC/FNDE. Segundo informações registradas no site do FNDE, podemos dizer que as políticas para o livro didático tiveram início em 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), mais especificamente em 1971, com o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). Ao longo dos anos, o Programa aperfeiçoou-se e adquiriu diferentes nomenclaturas e formas de execução. Sendo assim, a fim de obtermos uma visão geral do PNLD, produzimos um quadro que resume as principais mudanças sucedidas ao longo dessas oito décadas.

Quadro 1 – Resumo das principais alterações no PNLD

Ano	Evento
1937	Criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937.
1938	Instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

1945	Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, consolida-se a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.
1966	Um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.
1970	O MEC, por meio da Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do INL.
1971	Com a extinção do convênio MEC/Usaid, o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Além disso, efetiva-se a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.
1976	Com o Decreto nº 77.107 de 04 de fevereiro de 1976, extingue-se o INL e a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. O governo assume uma parcela da compra dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.
1983	A Fename é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.
1985	Com a publicação do Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985, o Plidef é extinto e cede lugar ao atual PNLD, o qual institui mudanças significativas ao antigo programa do livro didático, conforme já informamos na introdução.
1992	Devido a limitações orçamentárias, a distribuição dos livros didáticos é comprometida, restringindo-se até a 4ª série do ensino fundamental (atual 5º ano).
1993	A Resolução CD FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.
1994	São definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação "Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos" MEC/FAE/UNESCO.
1995	Gradativamente universaliza-se a distribuição do livro didático no ensino fundamental e novas disciplinas são incorporadas progressivamente ao longo das edições do PNLD.
1996	Inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries. Os livros foram avaliados conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado e atualmente uma versão impressa do Guia é distribuída às escolas e uma versão <i>online</i> fica disponível no site do FNDE. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo não compõem o Guia do Livro Didático.

1997	Com a extinção, em fevereiro, da FAE, a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o FNDE. O programa é ampliado e o MEC passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.
2000	Inseri-se, no PNLD, a distribuição de dicionários de língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série, que se dá progressivamente, para as demais turmas do ensino fundamental, nos anos de 2002 e 2003. Além disso, pela primeira vez na história do Programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização.
2001	O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braille. Atualmente, esses alunos são atendidos também com livros em libras, caractere ampliado e na versão MecDaisy.
2003	Distribuição de Atlas Geográfico para as escolas que possuem Educação de Jovens e Adultos (EJA) e turmas do ensino regular. Nesse mesmo ano, é publicada a Resolução CD FNDE, nº 38, de 15 de outubro de 2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), cujo atendimento a esse segmento se dará progressivamente ao longo de suas edições.
2005	A sistemática de distribuição de dicionários é reformulada e, em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE fornece acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. As obras também passam a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno.
2007	Com a publicação da Resolução CD FNDE nº 18, de 24 de abril de 2007, regulamenta-se o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.
2009	São publicadas duas importantes resoluções. A primeira, a Resolução CD FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009, regulamenta o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). A segunda, Resolução CD FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009, estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao Programa para receber os livros didáticos. A resolução 60 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD.
2010	Ainda em 2010, é publicado o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).
2017	O Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 é revogado pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Nesta edição, com nova denominação, Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD traz a unificação do PNLD e do PNBE, responsáveis pela aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, respectivamente. Além disso, o Programa passou a atender a educação infantil (com obras literárias), bem como as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, desde que atendam à educação infantil e às escolas do campo. Nesse mesmo ano, o primeiro conjunto de obras literárias é aprovado e publicado no primeiro Guia Digital do PNLD 2018 – Literário. As obras atendem aos estudantes de educação infantil, dos anos iniciais do ensino

	fundamental e do ensino médio. O PNLD 2020 ofertará obras literárias e didáticas para estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental.
2018	Publicada a Resolução CD FNDE nº 15, de 26 de julho de 2018 que dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD, a fim de garantir a integridade do processo de escolha e a autonomia das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações disponíveis em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico> ¹⁸

A partir do quadro, com o histórico das principais alterações no PNLD¹⁹, podemos dizer que atualmente o Programa pode ser entendido como uma política pública de Estado voltada para a avaliação e a distribuição do livro e material didático, destinados a Educação Básica brasileira, o qual passou por diversas modificações no intuito de firmar-se e estabelecer melhorias para os livros e materiais didático-pedagógicos, de modo a atender às necessidades advindas do contexto sócio-histórico vigente em cada época.

Conforme vimos, só a partir de 1985 foi que o Programa do Livro Didático passou a denominar-se PNLD. Nessa época, uma das mudanças mais significativas, e que prevalece até hoje, diz respeito à escolha dos livros didáticos pelo professor. Seria pertinente se, enquanto professores da Educação Básica, pudéssemos exercer total autonomia na seleção dos livros didáticos, de modo a contemplar aqueles que melhor atendessem aos nossos critérios e realidades vivenciadas. No entanto, sabemos que interesses externos, advindos de editoras, autores, dirigentes das regionais de ensino, gestores de escolas, entre outros, tendem a influenciar e interferir no processo de escolha do livro didático, usurpando parte de nossa autonomia. Não é à toa que, muitas vezes, a equipe de professores opta por determinadas coleções e a escola recebe outra, que nem consta nas opções apontadas pelos professores.

Outra mudança relevante deu-se no ano de 1994, quando foram definidos os critérios para a avaliação do livro didático, com ênfase nos aspectos da produção física do livro e na formulação metodológica da obra, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento na qualidade de produção desse tipo de livro. Na sequência, em 1996, é publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos, direcionado aos anos iniciais

¹⁸ As informações referentes aos anos de 2017 e 2018 não constam no link que trata sobre o percurso histórico do PNLD, mas sim no <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/informe-pnld>. No entanto, consideramos relevante que esses novos dados fizessem parte do quadro 1.

¹⁹ A pesquisa, com as informações que compõem o quadro 1, foi realizada no ano de 2018.

do ensino fundamental (1ª a 4ª séries/1º ao 5º ano), cujos livros foram avaliados conforme critérios previamente estabelecidos. Ou seja, com essa publicação, efetiva-se o processo de avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD. Apesar de não constar no histórico do site do FNDE, é importante ressaltar que o primeiro Guia de Livros Didáticos destinado aos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries/6º ao 9º ano) foi lançado em 1998 para o PNLD 1999. Até o momento de nossa pesquisa, encontra-se na sua sétima edição.

Nos anos de 2003 e 2007, institui-se, respectivamente, o PNLEM e o PNLA que, posteriormente, são incorporados ao PNLD. Dando continuidade, por meio da Resolução 60/2009²⁰ fica estabelecido que, a partir de 2010, as escolas das redes públicas de ensino deverão aderir ao Programa para assim garantirem o direito de receber os livros e materiais didáticos.

Como podemos ver, o PNLD está em constante mudança. Recentemente, no ano de 2017, com a publicação do Decreto nº 9.099/2017²¹, o Programa adquire um novo formato, de modo a destinar-se não apenas à avaliação e distribuição anual de livros didáticos, mas também de obras literárias e pedagógicas, de softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo. Para tanto, passou a denominar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático, porém permanece com a mesma sigla, PNLD. Além disso, o Programa passou a atender a educação infantil e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, desde que atendam à educação infantil e à educação do campo.

Nesse mesmo decreto, estabelece-se a unificação do PNBE²² ao PNLD. Com isso, é lançado o PNLD 2018 – Literário²³ e, assim como ocorre com os livros didáticos, professores, equipe pedagógica e diretores passam a escolher as obras literárias que mais se adéquam ao projeto pedagógico de cada unidade de ensino.

²⁰ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3369-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-60-de-20-de-novembro-de-2009>

²¹ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/legislacoes/decretos/item/10941-decreto-n%C2%BA-9099,-de-18-de-julho-de-2017>

²² O PNBE foi instituído em 1997, por meio da Portaria nº 584, de 28/04/1997, com o objetivo de adquirir obras de referência de literatura, de formação e atualização do professor, de incentivo à leitura, bem como materiais audiovisuais de apoio à prática educacional para constituir o acervo básico das bibliotecas escolares. Essa portaria está disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnbe/5334-portaria-n.%C2%BA-584-de-28-de-abril-de-1997>

²³ Disponível em: http://pnld.nees.com.br/pnld_2018_literario/inicio

Para educação infantil e turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, a escolha é destinada à composição de acervos para sala de aula. Já para o 4º e 5º ano do ensino fundamental e para o ensino médio, a seleção compõe-se de acervos para biblioteca e de dois livros para cada aluno. Essa foi a primeira vez que as próprias unidades de ensino puderam selecionar os livros literários para compor os acervos das bibliotecas e salas de aulas, além de exemplares destinados aos próprios estudantes. Já no PNLD 2019²⁴, destinado à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, pela primeira vez os professores da educação infantil são beneficiados com a escolha de obras pedagógicas para o auxílio do trabalho em sala de aula. Outra inovação é a possibilidade de escolher obras interdisciplinares de dois tipos: o primeiro reúne História e Geografia; o segundo tipo reúne Ciências, Geografia e História. De acordo com o FNDE, o PNLD 2019 foi o primeiro ciclo reestruturado conforme alterações provenientes do Decreto nº 9.099/2017

No que diz respeito ao PNLD 2020, destinado aos anos finais do ensino fundamental, de acordo com a audiência pública realizada no dia 08 de fevereiro de 2018²⁵, uma das novidades do Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI²⁶, Coordenação Geral dos Programas dos Livros, diz respeito à inclusão de obras literárias, cuja escolha será efetuada pelas equipes de profissionais integrantes de cada escola que aderir ao Programa. Outro ponto discutido foi a questão de investir em um manual do professor adequado, com as devidas orientações e comentários sobre o livro em questão, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Não entraremos em detalhe a respeito dessa questão, uma vez que nosso foco são os manuais do professor do PNLD 2017.

A partir da adesão das escolas públicas interessadas em receber os livros didáticos, o cronograma de execução do PNLD compõe-se de diversas ações, dentre elas: publicação do edital de convocação, inscrição das editoras, avaliação pedagógica das obras inscritas, elaboração e distribuição dos Guias, escolha, negociação, contratação, produção e distribuição das obras.

²⁴ Disponível em: http://pnld.nees.com.br/pnld_2019/inicio

²⁵ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/11464-audi%C3%Aancia-p%C3%BAblica-discute-melhorias-para-o-livro-did%C3%A1tico>

²⁶ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>

Essa breve contextualização do PNLD permite-nos inferir que o Programa trouxe mudanças significativas, tanto para a melhoria na qualidade de avaliação e produção dos livros didáticos destinados à Educação Básica brasileira, como para implantação de novos recursos didático-pedagógicos, de modo a atender às necessidades vigentes em cada contexto sociopolítico. Trata-se, pois, de uma política pública de Estado destinada à ampliação e ao aprimoramento de obras e materiais didáticos destinados a alunos e professores das redes públicas de ensino. Além disso, por meio das iniciativas do PNLD, o livro didático passou a ter maior visibilidade, em termos de pesquisas acadêmicas.

2.6 PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTADO DA ARTE

Conforme vimos, a Língua Portuguesa passou por todo um processo de mudança sócio-histórica e escolar para então tornar-se disciplina. Nesse contexto, surge a necessidade da inserção dos livros didáticos nas escolas como apoio pedagógico. Logo, pesquisadores voltam seus olhares para compreender a construção e funcionalidade desses livros no processo de ensino-aprendizagem escolar. Não é à toa que atualmente já dispomos de um amplo acervo que trata a respeito do livro didático, a exemplo de livros (BATISTA 1999, 2001, 2008; DIONÍSIO & BEZERRA, 2003; ROJO & BATISTA, 2003; VAL & MARCUSCHI, 2005; BUNZEN, 2015 entre outros), teses e dissertações (CASSIANO, 2003; BUNZEN, 2005, 2009; LIMA, 2009, entre outras) e artigos (FREITAG, 1987; CHOPPIN, 2004; BUNZEN, 2008; BATISTA, 2009; BUNZEN & MÁXIMO, 2013). No entanto, quando voltamos nossa atenção para o nosso objeto de estudo, o manual do professor, em especial para o de Língua Portuguesa, sentimos dificuldade em contabilizar um número considerável de trabalhos produzidos. Talvez essa pouca atenção dada ao manual do professor deva-se a duas razões: a primeira, em virtude de, durante algum tempo, ter sido visto apenas como um livro que se diferenciava daquele entregue ao aluno, simplesmente pelo fato de conter o conjunto de respostas aos exercícios presentes nos livros didáticos; a segunda pode estar relacionada ao desconhecimento inicial desse gênero, por parte de alguns professores.

No intuito de identificarmos a produção acadêmica registrada no Brasil até o momento a respeito do manual do professor de Língua Portuguesa, fizemos um

levantamento das pesquisas disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Ao utilizarmos o termo “manual do professor de língua portuguesa” detectamos apenas dois resultados, a saber: Nóbrega (2008) e Andrade (2014). Com relação à busca para “manual do professor”, identificamos um total de 119 trabalhos produzidos no período de 2008 a 2017. Desse total, apenas seis tratam do manual do professor de Língua Portuguesa como objeto principal de estudo. Nos demais, ou o manual aparece como pano de fundo para discutir acerca de outros objetos em relação com o livro do aluno, ou inserem-se em outras áreas, a saber: Língua Inglesa, Língua Espanhola, Alfabetização, História, Geografia, Matemática, Física, Educação de Jovens e Adultos, Biologia. Apenas a título de comparação, ao aplicarmos as palavras-chave “livro didático”, contabilizamos um total de 3.005 resultados, já para “livro didático de língua portuguesa”, 176. Números estes superiores aos dados relacionados ao manual do professor.

No conjunto dessa produtividade, algumas vezes, a nomenclatura “manual do professor” aparece sob outras terminologias, a exemplo de “manual escolar”, “manual didático”, “manual pedagógico”; outras vezes, utiliza-se o termo “manual” para fazer alusão ao próprio livro didático (utilizado por professores e alunos). Além disso, em sua maioria, as pesquisas relacionadas ao manual do professor centram-se na descrição das seções constituintes do manual ou na análise da didatização das teorias e orientações metodológicas presentes no manual, na relação com o livro didático, deixando de lado as escolhas teóricas e objetos de ensino selecionados e silenciados para a construção do manual do professor de língua portuguesa.

O quadro a seguir resume a produção acadêmica que tem o manual do professor de língua portuguesa como principal objeto de estudo. Vale ressaltar que, apesar de outras importantes pesquisas trazerem esse objeto para a discussão, não nos deteremos aqui, uma vez que nessas o manual do professor aparece apenas como “pano de fundo” para exemplificar e explicar possíveis relações das informações contidas no mesmo, na correlação com o livro do aluno (dentre eles, TABOSA, 2008; SANTOS, 2009; ALVES, 2015)

Quadro 2 – Produção acadêmica referente ao manual do professor de língua portuguesa (2008 a 2017)

Tipo	Título	Autor(a)	Instituição
------	--------	----------	-------------

2008			
Dissertação	<i>Manual do professor de Língua Portuguesa: da caracterização do gênero à leitura dos professores</i>	NÓBREGA, Geovana S.	UFCG
2010			
Dissertação	<i>Que leitor se pretende formar no ensino médio?</i>	DUARTE, Sônia M. X.	UFPE
2012			
Dissertação	<i>Os gêneros textuais em livros didáticos de língua portuguesa: em busca do segredo da esfinge'</i>	GOULART, Raquel da S.	UFSM
2014			
Tese	<i>Manual do professor, muito prazer em (re) conhecê-lo: uma análise sociorretórica do gênero textual</i>	NOGUEIRA, Ayres C. O.	UFRN
Tese	<i>Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna.</i>	ANDRADE, Patrícia Ribeiro de	PUCRS
2017			
Dissertação	<i>O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de Língua Portuguesa: em torno da prática de análise linguística</i>	HUFF, Luana de Araujo	UFSC

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio da pesquisa no Portal de Teses e Dissertações da Capes, foi possível identificar como estudo pioneiro no Brasil a respeito do manual do professor de língua portuguesa a dissertação de Mestrado de Nóbrega (2008). Nesta, o seu objeto de estudo constituiu-se de dois manuais do professor de Língua Portuguesa destinados ao ensino médio, além das transcrições das leituras desses manuais realizadas por duas professoras desse segmento de ensino. Seu principal interesse foi verificar como se organizava o gênero textual manual do professor para atender à sua função de orientação ao docente, além de identificar os tipos de referências ativadas na construção de sua textualidade e na leitura das professoras informantes. Em virtude do tempo para a pesquisa, a autora deteve-se apenas nas orientações para a produção textual escrita.

A análise dos dados permitiu caracterizar o manual do professor como um gênero de divulgação científica, uma vez que objetiva principalmente a divulgação de conceitos teóricos ligados a áreas como: Linguística Textual, Sociolinguística, Análise do Discurso, Teoria Dialógica da linguagem, entre outras. Além disso, foi possível identificar que, apesar de ser nomeado como manual, difere-se dos demais

manuais em virtude de conduzir o sujeito-leitor à construção de saberes e não à simples operacionalização e execução de ações.

Apesar de constatar uma maior preocupação dos autores com a apresentação de teorias que embasam o livro didático, foi possível identificar sugestões metodológicas de atividades práticas destinadas ao auxílio do professor. Com isso, o estudo permitiu a constituição de duas diferentes referências: a acadêmico-teórica e a escolar-metodológica, ambas também presentes nas leituras das professoras.

Ao longo da análise, foi possível constatar que o modo como os autores/divulgadores dispõem as informações a respeito do ensino da produção textual escrita parece considerar um professor-leitor que se encontra inserido no processo de formação continuada, haja vista a necessidade de associar os saberes acadêmicos relacionados ao processo de ensino da produção textual escrita com os saberes experiências ou práticos²⁷.

Seguindo esse mesmo raciocínio, no sentido de caracterizar o manual do professor como gênero do discurso que se presta à formação docente e ainda por examinar manuais do professor de coleções didáticas de Língua Portuguesa do ensino médio, Nogueira (2014) centrou seu estudo no uso situado desse gênero, no intuito de (re)conhecer os aspectos sociorretóricos do gênero manual do professor, tais como: o que está posto no produto, o ambiente de interação e a maneira como é percebido por seus usuários em potencial.

De acordo com a sua análise, o manual do professor encontra-se inserido num sistema de gêneros e atividades profissionais próprias do professor, no qual se pode encontrar não somente o livro didático, mas também planos de aula, artigos científicos e informativos, atividades, anotações, projetos, entre outros. Para o autor, isso implica dizer que o manual não tem o propósito apenas de explicar como está organizado o livro didático do aluno, visto que, por meio da relação teórico-metodológica, possibilita ao professor uma reflexão sobre a sua prática de ensino, ressignificando-a continuamente.

²⁷ Na concepção de Tardif (2002), os *saberes experienciais* ou *práticos* têm como foco os professores no exercício de suas funções e prática profissional; diz respeito ao trabalho cotidiano e ao conhecimento do meio onde o professor atua. Tais saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, *op.cit.* p. 39).

Andrade (2014), também compartilha das ideias de Nóbrega (2008) e Nogueira (2014), visto considerar o manual do professor de Língua Portuguesa como um gênero do discurso. Para a autora, trata-se de um gênero que edifica ideologias construídas nas esferas acadêmicas, no poder público e nos setores de comercialização. Com o intuito de entender o modelo de ensino e aprendizado de língua portuguesa que se efetiva em obras destinadas ao 4º ano do ensino fundamental, a autora toma como objetos de estudo os elementos que caracterizam a enunciação do manual do professor de língua portuguesa e sua relevância na atuação pedagógica, além de examinar a correspondência entre o manual e o livro do aluno.

Mediante a sua análise, a pesquisadora concluiu que, apesar de mudanças significativas proporcionadas pelas ações do PNLD, no que diz respeito à melhoria do livro didático e do manual do professor, a qualidade do ensino de Língua Portuguesa ainda não atende às expectativas escolares, em virtude da ausência de participação do professor da educação básica no processo de elaboração das obras. Segundo a autora, deveria haver uma descentralização do PNLD, no sentido de permitir que cada Estado se incumbisse de administrar, com escola e professores, a produção, a distribuição e a avaliação das obras.

Com o intuito de identificar se o conceito de gênero textual apresentado no manual do professor de língua portuguesa está em consonância com as propostas do livro do aluno, Goularte (2012) analisou três livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental. Por meio de sua análise, constatou que há uma disparidade entre as orientações do manual do professor e as propostas do livro do aluno, de modo a não se efetivar um trabalho com os gêneros textuais nos livros avaliados.

Segundo a autora, esse não é um fator para desconsiderar as contribuições que cada autor dos manuais traz, mas tais resultados servem de alerta para os autores adequarem suas propostas às necessidades e finalidades dos manuais, de modo a permitir que o professor explore de forma mais segura o manual.

Duarte (2010), por sua vez, centra a atenção no tratamento dado às orientações para a prática de leitura, em documentos oficiais e em manuais do professor, no intuito de identificar o perfil do leitor de ensino médio que se pretende formar. Para isso, a autora analisa três documentos direcionados para as políticas públicas do ensino médio, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) e Programa

Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM) e três manuais do professor de Língua Portuguesa destinados a esse mesmo segmento de ensino.

O resultado de sua análise permitiu concluir que o trabalho com a leitura como processo de interação ainda não está totalmente efetivado, nem nas orientações dos documentos oficiais, nem nos livros didáticos avaliados. Segundo a autora, apesar de esses defenderem a formação de um leitor crítico, adotam diferentes perspectivas teórico-metodológicas para atingir tal objetivo, ao passo que os manuais do professor enfatizam a junção de variadas propostas teóricas.

Outro aspecto observado diz respeito às propostas para o ensino de língua, pois enquanto os documentos oficiais propõem o desenvolvimento de competências e habilidades, os manuais das obras didáticas tendem a priorizar conteúdos tradicionais. Para a autora, de acordo com a análise dos manuais, a formação do leitor de ensino médio não se efetiva no aprimoramento da produção de sentidos, uma vez que outros aspectos são considerados, a saber: a estrutura do texto, o estilo literário, a gramática do texto, entre outros.

Huff (2017), por sua vez, preocupou-se em entender como o discurso a respeito da prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa para o ensino médio constitui-se no manual do professor, na relação deste com o livro do aluno. Por meio da análise das três coleções de livros didáticos mais adotados na rede pública de ensino de Santa Catarina, PNLD/2015, a autora buscou analisar os discursos *já-ditos* a que as orientações desses manuais respondem/reenunciam e as orientações discursivizadas em torno da gramática tradicional e da análise linguística nas aulas de língua portuguesa.

Como resultado, a autora identificou um discurso divergente caracterizado pela crise do ensino de língua materna, que se deu num período de mudanças vivenciado desde os anos 1970/1980 até os dias atuais. Tal divergência é marcada pela proposta de uma prática situada de ensino de línguas que oscila entre os estudos linguísticos recentes e algumas práticas de ensino tradicional da gramática. Apesar dessa constatação, a pesquisadora ressalta que houve avanços, haja vista a inserção de reflexões linguísticas nos manuais do professor, mesmo que estas ainda não integralizem totalmente as práticas pedagógicas.

Para Huff (2017), apesar de limitar as possibilidades das obras, o caráter prescritivo dos editais de seleção dos livros didáticos contribui para a renovação das práticas, a atualização dos conteúdos e a disseminação de teorias que favorecem a

ampliação das práticas linguísticas dos alunos. A autora ressalta que o professor não deve considerar o manual como algo pronto, mas como instrumento de consulta, cujo referencial teórico e propostas de ensino-aprendizagem sugeridas poderão possibilitar a renovação da prática pedagógica.

Diante da relevância e da similaridade com os objetivos propostos na nossa pesquisa, destacamos algumas pesquisas que, apesar de pertencerem a áreas distintas (língua estrangeira, geografia, história, alfabetização), trouxeram à tona importantes discussões a respeito das possíveis práticas de controle e autonomia docente que o manual do professor pode desempenhar (ver ROCHA, 2008; FERNANDEZ, 2009; AMARAL, 2012) e da influência das políticas públicas de seleção e avaliação do livro didático na construção do manual do professor (ver AMARAL, *op.cit.*; FERNANDEZ, 2014; MOURA, 2017).

Rocha (2008) buscou evidenciar aspectos importantes relacionados aos discursos sobre trabalho e saber docente, produzidos e hibridizados nos textos oficiais que integram o PNLD, mais especificamente, no manual do professor de Geografia. Para isso, o seu *corpus* contemplou o Edital, o Guia de Livros Didáticos/2008 e nove manuais dos livros didáticos da 6ª série/7º ano de coleções aprovadas pelo PNLD/2008.

Segundo a autora, os resultados obtidos demonstraram que os discursos sobre trabalho e saber docente, bem como as relações com/entre saberes circulam de acordo com as configurações das práticas discursivas de produção, distribuição e consumo de sentidos. Com isso, a pesquisadora entendeu o manual do professor de Geografia como um texto em que se entrecruzam sentidos de políticas de currículo e de formação docente, no qual circulam entendimentos políticos sobre o professor de Geografia. No campo da discursividade, possibilita disputas entre discursos ambivalentes e híbridos, que podem tanto afirmar a condição de subalternidade, quanto enfatizar a autônima docente.

Amaral (2012), por sua vez, tomou por base o livro didático e o manual do professor de História dos anos finais do ensino fundamental. Sua intenção era compreender se os professores desse nível de ensino utilizam o manual do professor de História, como o utilizam e se o uso tem reflexo na prática docente, tanto como referência para efetuar a escolha do livro didático, quanto na aplicabilidade desses manuais na realização de trabalhos em sala de aula. Buscou-se ainda compreender o livro didático enquanto um instrumento cultural no ambiente

escolar, além de mostrar como o PNLD identifica o que é um livro didático de qualidade.

Segundo a autora, há uma tensão entre o professor e o PNLD, pois mesmo realizando a escolha do livro em consonância com a proposta pedagógica da escola e ciente de que é um material ao qual todo aluno tem acesso, o professor se recusa a utilizá-lo como o suporte mais significativo de suas aulas. Segundo Amaral, esta decisão ocorre devido à singularidade e à necessidade em primar o saber docente que garante ao professor sua atuação no ambiente escolar como um sujeito de direitos. Por fim, a pesquisadora ressalta que se o professor assume-se como sujeito da produção de material didático, faz-se necessário investimento em sua formação, enquanto profissional pesquisador, a fim de que possa viabilizar a produção intencional, coerente, consistente e científica de material didático.

Já Fernandez (2009), por meio da análise de textos de um manual do professor de língua inglesa e das representações de duas professoras dessa área, ligadas a um instituto de línguas de caráter público, investigou se o manual do professor de língua inglesa é um recurso que promove a autonomia ou a subsunção do trabalho do professor ao capital representado pelas grandes editoras estrangeiras produtoras de materiais didáticos de língua inglesa.

O resultado da análise permitiu concluir que o manual do professor de língua inglesa veicula uma imagem de professor como produtor e executor do que é apresentado pela coleção didática, resultado este que se encontra em consonância com as representações das professoras participantes. Desse modo, conclui-se que o manual do professor provoca a subsunção do trabalho docente ao capital.

Seguindo a mesma linha do Mestrado, no sentido de se dedicar aos manuais do professor de língua inglesa, dessa vez, Fernandez (2014) buscou investigar se esses manuais se constituem em ferramenta potencial de desenvolvimento para o professor. Para tanto, a sua análise teve por base o seguinte *corpus*: os editais do PNLD/2011 e PNLD/2014, mais especificamente as prescrições que se referem aos manuais; os manuais de todas as coleções de língua inglesa aprovadas nas duas edições do PNLD, somando um total de cinco; por fim, questionários respondidos por autores/editores dos MP analisados.

A análise dos dados permitiu concluir que, do modo como estão constituídos, os manuais do professor analisados possuem informações relevantes de cunho teórico, cultural e linguístico. Além disso, esses manuais se mostraram bastante

influenciados pelas prescrições dos documentos que determinam o conteúdo mínimo para o componente. No entanto, a autora ressalta a necessidade de melhoria do manual do professor de língua inglesa no sentido de torná-lo mais acessível àquele professor que possui menos recursos e informações à sua disposição. Nesse sentido, propõe algumas diretrizes com o intuito de colaborar com os elaboradores dos critérios estabelecidos para a produção dos manuais, com os autores dos manuais e com os professores. Para finalizar, a autora destaca que, para garantir uma melhor apropriação do material, faz-se necessária a valorização do profissional.

Lima (2015), por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professores de inglês do ensino médio de uma escola de Jaboatão dos Guararapes, preocupou-se em investigar a compreensão responsiva ativa desses professores ao lidarem com o manual do professor da obra “English for All”. As perguntas remetem aos pontos de vista dos docentes sobre algumas noções teóricas tratadas no manual, identificando os modelos dialógicos observados na retomada e na reacentuação do texto do manual.

Segundo a autora, o resultado das análises aponta para uma diversidade de discursos retomados e reacentuados nas respostas dos professores, de modo a extrapolar o manual, num entrecruzamento de vozes representativas de divergentes visões teóricas adquiridas ao longo do percurso acadêmico-profissional. Tais visões são constitutivas dos pontos de vista docentes e das diferentes maneiras de compreender as noções teóricas em questão.

Silva (2012) centrou sua análise no manual do professor de livros didáticos de alfabetização no intuito de verificar como esse manual pode contribuir na formação continuada de professores e na construção de práticas de ensino de leitura e escrita. Para tanto, buscou analisar as diferentes concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas que norteiam o manual no que diz respeito ao ensino dessas práticas.

A autora conclui que, ao apropriar-se das sugestões presentes nos manuais do professor, o docente acaba por agregar conhecimentos teórico-metodológicos ao seu domínio pedagógico, de modo a contribuir na sua atuação profissional. Por esse motivo, a pesquisadora ressalta que as informações presentes nos manuais devem acompanhar as mudanças sociais relacionadas à alfabetização, promovendo o diálogo entre os fundamentos teóricos provenientes das recentes pesquisas sobre

educação e os documentos oficiais atualizados, contribuindo assim na formação e no fazer pedagógico do docente.

Moura (2017), por sua vez, preocupou-se em examinar a configuração do manual do professor dos livros didáticos de história do PNLD/2014, no intuito de demonstrar como a política pública de seleção e avaliação do livro didático construiu o manual do professor. Tal estudo se deu por meio de pesquisas a respeito de livro didático e manual do professor, de editais e guias do PNLD (período de 2004 a 2017) e de livros didáticos de história destinados aos anos finais do ensino fundamental do PNLD/2014.

Como resultado, percebeu que a concepção de manual do professor foi estabelecida a partir das várias experiências avaliativas e das demandas sociais apresentadas pela legislação, bem como por questões identitárias e necessidades de formação continuada dos professores, constituindo-se assim em um modelo construído historicamente com base nas demandas sociais para o ensino de história e nas exigências dos editais do PNLD.

Outro trabalho interessante da área de História que trata da política pública para o livro didático é o de Silva (2014). Segundo o autor, o foco de sua pesquisa diz respeito à proposta de formação continuada de professores advinda do MEC e materializada no manual do professor. Para tanto, analisa os Editais e Guias de Livros Didáticos de História, voltados para os anos finais do ensino fundamental (edições 2005, 2008, 2011 e 2014), a fim de identificar o perfil pressuposto de professor de História da Educação Básica, bem como o tipo de professor que se almeja formar no PNLD.

Ao final da análise, o autor verificou que não existe correspondência direta entre os Editais e os Guias dos Livros Didáticos, quando se trata do tipo de professor almejado. Enquanto nos primeiros predomina uma perspectiva formativa técnico-reprodutora, nos Guias, esse tipo de perspectiva prevalece nas versões 2005, 2008 e 2014, ao passo que a versão de 2011 identifica-se a concepção de professor reflexivo.

De acordo com Silva (2014), o papel e o poder formador, consolidados no manual do professor, continuam supervalorizados em detrimento da participação e da análise crítica e reflexiva do professor da Educação Básica. Ao que tudo indica, parece não haver interesse sobre o que pensam e quais as possíveis contribuições

dos professores na construção e organização do PNLD, desconsiderando a condição de profissionais reflexivos.

Por fim, o autor ressalta que apesar das mudanças, críticas e problemas do PNLD, a exemplo da predominância de um modelo de formação docente associado à perspectiva técnico-reprodutora numa política de estado, tal programa insere-se no contexto das mais bem sucedidas políticas públicas do Estado brasileiro que permitiu o acesso de milhões de brasileiros ao livro didático.

Apesar de os estudos aqui apresentados não se referirem apenas ao manual do professor de língua portuguesa, no geral, foi possível identificar alguns pontos convergentes, no que diz respeito à constituição do manual do professor, a saber: i) trata-se de um gênero do discurso que se presta à formação docente; ii) não deve ser visto como um texto pronto, uma vez que pretende conduzir o professor à reflexão e à construção de saberes, contribuindo para a renovação das práticas pedagógicas; iii) trata-se de um gênero que recebe influência das políticas públicas para o livro didático (PNLD), das esferas acadêmicas e do setor de comercialização; iv) pode apresentar divergências entre o discurso do manual do professor com o discurso do livro do aluno; v) os autores concordam que, apesar das falhas, houve avanços na melhoria da qualidade do manual do professor, por fim; v) os resultados das pesquisas apontam para a necessidade de valorização do profissional docente.

3 PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Uma das partes essenciais de uma pesquisa diz respeito à metodologia. Por meio dela, construímos e apresentamos os caminhos trilhados para a seleção do *corpus* e para a formulação e definição das categorias de análise. É esse percurso tomado que antecipará o tipo de trabalho realizado. Assim, mediante a natureza dos dados, os objetivos e as questões propostas, adotamos como paradigma orientador o qualitativo, dado o caráter indissociável da análise particular do significado do contexto social. Trata-se de uma pesquisa de caráter interdisciplinar, discursiva e interpretativista, uma vez que a análise contemplará o estudo dos manuais do professor de língua portuguesa, na relação com o Edital e a Ficha de Avaliação do Guia do PNLD/2017, inseridos em um contexto específico das políticas públicas educacionais.

Neste capítulo, apresentamos o paradigma orientador da pesquisa; o trajeto percorrido para a seleção dos manuais; a descrição do perfil do *corpus* e; por fim, as categorias de análise.

3.1 PARADIGMA ORIENTADOR DA PESQUISA

Os estudos denominados qualitativos surgiram na segunda metade do século XIX, com tradição na Antropologia e Sociologia. No entanto, nos últimos cinquenta anos, instalou-se em outras áreas, a exemplo da Psicologia, Educação, Linguística, Linguística Aplicada. Conforme afirma Gonsalves (2003, p. 68), nesse tipo de pesquisa, o investigador preocupa-se “com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”. Em virtude de se basear na interpretação, a pesquisa qualitativa permite que compreendamos as decisões dos atores sociais, o porquê de as ações particulares serem indissociáveis do contexto social em que se dão.

Goldenberg (2004, p. 48-9) colabora com o debate e diz que os dados da pesquisa qualitativa não se prestam a um simples resumo em tabelas, mas “objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social”. Diante disso,

convém ao pesquisador esclarecer, para aqueles que não participaram da pesquisa, os processos pelos quais as conclusões foram alcançadas. É preciso haver “uma descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas”.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é multidisciplinar, uma vez que, em torno do termo “pesquisa qualitativa”, existe uma variedade complexa de termos, conceitos, suposições e métodos específicos, tais como estudo de caso, análise de conteúdo, análise do discurso, diários, etnografia, textos observacionais, documentos, dentre outros.

Godoy (1995a), por outro lado, ao traçar algumas notas históricas sobre a pesquisa qualitativa, enumera um conjunto de aspectos essenciais que identificam os estudos desse tipo, a saber: (i) ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (ii) caráter descritivo; (iii) significado dado pelas pessoas às coisas e à vida é a preocupação essencial do investigador; (iv) enfoque indutivo na análise dos dados.

Neves (1996, p.4-5) contribui com essa discussão, ao apontar alguns elementos que tornam propício o emprego de métodos qualitativos, tais como: (i) a falta de exploração de certo tema na literatura disponível; (ii) o caráter descritivo da pesquisa que se pretende empreender, ou; (iii) a intenção de compreender um fenômeno complexo na sua totalidade. Para o autor,

Compreender e interpretar fenômenos, a partir de seus significantes e contexto, são tarefas sempre presentes na produção de conhecimento, o que contribui para que percebamos vantagem no emprego de métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente dos problemas, supõem contato direto com o objeto de análise e fornecem um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade.

Nessa perspectiva, nos estudos denominados qualitativos, o fenômeno em discussão na pesquisa tende a ser melhor compreendido quando descrito e analisado a partir de uma visão holística, em que o ambiente e as pessoas nele inseridos deverão ser observados como um todo. Dessa forma, a preocupação centra-se no processo e não simplesmente no produto dado a partir de expressões numéricas. Com isso, outras técnicas de coleta de dados tornam-se importantes, a

exemplo de entrevistas, observação participante, observação direta, cartas, diários, anotações de campo, desenhos e documentos pessoais e oficiais.

Assim, tendo em vista a composição de nosso *corpus* – manuais do professor de língua Portuguesa aprovados pelo PNLD/2017, na relação com o Edital e a Ficha de Avaliação do Guia de Livros Didáticos do PNLD/2017 (anos finais do ensino fundamental) – adotamos a pesquisa documental como o procedimento de coleta de dados para a descrição, compreensão e análise dos documentos em pauta. Dadas as circunstâncias de origem, estes se constituem uma fonte cultural de informação, à medida que suas produções ocorreram em um determinado contexto histórico, político e social.

A pesquisa documental é constituída a partir da análise de documentos, escritos (tais como jornais, revistas, memorandos, relatórios, obras literárias, científicas e técnicas, dentre outros) ou não escritos (a exemplo de filmes, áudios, fotografias, vídeos) ainda desprovidos de qualquer tratamento analítico, ou que podem ser reavaliados a partir de outras perspectivas, com vistas a interpretações novas ou complementares. A noção de documento foi ampliada para todo e qualquer vestígio do passado, que serve de testemunho (GODOY, 1995b; NEVES, 1996; CELLARD, 2008). Assim, nosso *corpus* constitui-se de documentos escritos impressos, considerados mais precisamente como fontes “secundárias”, já que a geração dos dados se deu por uma pessoa que não se encontrava presente na ocasião de sua produção, sendo, pois, explorados, e não criados, no contexto de procedimento da pesquisa.

Apoiada nos estudos de Bailey, Godoy (1995b, p. 22) destaca algumas vantagens da pesquisa documental, dentre elas: (i) a constituição de uma fonte não-reativa, tendo em vista que as informações contidas nos documentos permanecem as mesmas após longos períodos; (ii) a identificação de tendência(s) no comportamento de um fenômeno, dado ao estudo desses longos períodos. Cellard (*op.cit*, p. 295) contribui com essa discussão ao afirmar que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Segundo o autor, a dimensão temporal auxiliará no entendimento do processo de maturação ou de evolução social de indivíduos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, práticas, entre outros. No seu entendimento, uma vez que é impossível transformar um documento, devendo-se, pois, aceitá-lo tal como se apresenta (independente de estar completo ou não, parcial ou impreciso), são necessários prudência e olhar crítico durante a avaliação preliminar da documentação. Para isso, apresenta cinco dimensões dessa análise inicial que o pesquisador deverá considerar durante esse processo: (i) o contexto histórico global com toda a conjuntura política, econômica, social e cultural que impulsionou a produção de determinado documento; (ii) o autor (ou os autores) responsável pela produção do documento e os atores sociais, visto que elucidar a identidade do autor permite uma melhor avaliação da credibilidade de um texto; (iii) a autenticidade e a confiabilidade do texto verificadas a partir da procedência do documento; (iv) a natureza do texto, ou seu suporte, uma vez que a estrutura de um texto poderá variar mediante a situação de produção; (v) os conceitos-chave e a lógica interna da construção do texto.

Esse exercício inicial de avaliação e seleção dos documentos é de extrema relevância, uma vez que, por meio dele, é possível definirmos, de forma mais clara, os objetivos, a amostragem relevante para alcançá-los, o problema, as hipóteses, bem como auxilia-nos a traçar o caminho mais viável a ser seguido no decorrer da pesquisa.

Integrando esse raciocínio, Godoy (1995b) afirma que na pesquisa documental, além da escolha dos documentos, outros dois aspectos devem ser considerados pelo investigador: o acesso a eles e a sua análise. Assim, podemos dizer que a escolha do material está diretamente ligada ao acesso que teremos a ele, pois, por mais que desejemos realizar determinada pesquisa, se não disponibilizarmos dos documentos, a mesma não progredirá. Por exemplo, no processo de seleção dos documentos para composição de nosso *corpus*, a ideia inicial teve que ser reavaliada, dadas as circunstâncias da falta de acesso à documentação desejada (manuais do professor da década de 1990), mesmo depois de uma busca em Sebos e Bibliotecas, como já referido anteriormente. Mediante essa nova situação, foi preciso rever a escolha dos documentos e, conseqüentemente, alguns outros aspectos, dentre eles: os objetivos, os problemas,

o número de manuais a serem analisados e o recorte temporal, para assim darmos prosseguimento à análise.

Segundo Godoy (1995b, p. 24), “num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando mais claras e apropriadas aos propósitos estudados”. Ou seja, é na interpretação e tratamento dos resultados que estes vão se tornando mais significativos e válidos, por meio da classificação e agrupamento dos elementos com características comuns. Sendo assim, na nossa investigação, buscamos categorizar o modo como a disciplina de língua portuguesa constrói-se nos manuais do professor a partir da configuração desse gênero.

3.2 A SELEÇÃO DOS MANUAIS DO PROFESSOR

Os manuais do professor selecionados para esta investigação são os de Língua Portuguesa que integram as coleções didáticas destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, às turmas do 6º ao 9º ano. Optamos por essa fase do ensino-aprendizagem devido a quatro fatores: i) é uma das etapas com a qual a pesquisadora mais teve/tem contato durante a sua atividade docente; ii) foi o segundo segmento de ensino, depois das turmas do 1º ao 5º anos, a ser contemplado pelo PNLD, com início em 1999; iii) nessa fase, espera-se que o aluno já tenha certo domínio quanto às práticas de escrita e leitura; iv) é um período de solidificação e amadurecimento dos conhecimentos, para adentrar nas “preocupações” recorrentes à etapa seguinte (Ensino Médio), dentre elas, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Conforme já informado na introdução, não foi possível realizar o estudo diacrônico referente à análise de coleções didáticas que permaneceram ao longo desses anos do PNLD. Sendo assim, visto que se trata de uma pesquisa documental, a qual precisamos oferecer maior confiabilidade, legitimidade e representatividade, acatamos a sugestão da banca de qualificação do Projeto de Tese e decidimos contemplar as coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas na última avaliação do PNLD, cujas resenhas foram publicadas no Guia de 2017²⁸. Com isso, acreditamos na possibilidade de um maior entendimento a respeito da atual configuração do manual do professor, no que diz respeito à

²⁸ No período da pesquisa, o Guia do PNLD 2017 era o mais recente.

constituição da disciplina Língua Portuguesa, mediante as escolhas e a orientação teórico-metodológica subjacentes à constituição da disciplina em estudo.

De acordo com o Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016, p. 23), vinte e uma coleções de Língua Portuguesa destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental foram avaliadas com base nos critérios do Edital de Convocação 02/2015 da Coordenação Geral dos Programas dos Livros (CGPLI): Edital PNLD 2017. No entanto, dessas, apenas seis (28,6%) foram aprovadas e resenhadas para a escolha do professor, sendo meramente uma coleção do Tipo 1 (contém manual do professor impresso e manual do professor multimídia). Na nossa análise, não contemplamos o Manual do Professor Multimídia, pois, além de ser minoria nesse processo, de acordo com o Edital, esse tipo de manual é a reprodução do manual impresso atrelado a conteúdos digitais. No quadro a seguir, apresentamos as informações elementares das coleções aprovadas e adotadas.

Quadro 3 – Coleções didáticas aprovadas e indicadas pelo Guia do PNLD 2017²⁹
Triênio 2017, 2018, 2019

Coleção	Autores	Edição	Ano de publicação	Editora
<i>Português: Linguagens</i>	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	9 ^a	2015	Saraiva Educação
<i>Singular & Plural-leitura, produção e estudos da linguagem</i>	Laura de Figueiredo Marisa Balthasar Shirley Goulart	2 ^a	2015	Moderna
<i>Para Viver Juntos: Português</i>	Greta Marchetti Heidi Strecker Mirella L. Cleto	4 ^a	2015	Edições SM
<i>Projeto Teláris: Português</i>	Ana Maria T. Borgatto Terezinha C. H. Bertin Vera Lúcia C. Marchezi	2 ^a	2015	Ática
<i>Tecendo Linguagens</i>	Tânia Amaral Oliveira Cícero De Oliveira Silva Elizabeth Gavioli de O. Silva Lucy Aparecida Melo Araújo	4 ^a	2015	IBEP
<i>Universos: língua portuguesa</i>	Camila Sequetto Pereira Fernanda Pinheiro Barros Luciana Mariz	3 ^a	2015	SM

Fonte: Elaborado pela autora

²⁹ Dessas seis coleções aprovadas e distribuídas pelo PNLD 2017, apenas duas constam no Guia do PNLD 2020: *Singular & Plural-leitura, produção e estudos da linguagem* e *Tecendo Linguagens*.

A disposição dos nomes das coleções, no quadro 3, corresponde à ordem decrescente das mais adotadas no PNLD/2017³⁰. A coleção, *Português: linguagens*, uma das mais adotadas pelos professores, perdura desde o PNLD/2002. Já *Para Viver Juntos: Português* integrou as edições de 2011, 2014 e 2017. As demais coleções fizeram parte dos dois últimos PNLD, 2014 e 2017. A coleção *Projeto Teláris: Português* é a única Tipo 1.

Cada coleção é composta por quatro volumes – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental –, somando um total de vinte e quatro volumes. Quando destinada ao professor, compõem-se de duas partes, a saber: do livro do aluno (acrescido das respostas e orientações complementares para o desenvolvimento das atividades) e do manual do professor (orientações teórico-metodológicas referentes à proposta de trabalho da coleção para o ensino-aprendizagem de língua). Conforme referimos anteriormente, o nosso objeto de investigação delimitou-se a esta última parte.

3.3 DESCRIÇÃO DOS CORPORA

3.3.1 O Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI: Edital PNLD 2017

Conforme sabemos, os livros didáticos do PNLD 2017 são para o triênio 2017, 2018 e 2019³¹. Geralmente a execução do Programa inicia-se dois anos, com o lançamento do edital de convocação para o processo de inserção e avaliação de obras didáticas destinadas ao PNLD, seguido da publicação do Guia de Livros Didáticos.

No caso do PNLD 2017, o Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI, da Coordenação Geral dos Programas dos Livros, foi lançado no dia 30 de janeiro de 2015, com o objetivo de convocar editores³² para o processo de aquisição de obras

³⁰ Essa informação referente aos livros didáticos mais adotados no PNLD/2017 foi obtida no Portal do FNDE/PNLD, por meio do link <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>

³¹ Como já mencionamos, a partir do PNLD 2020, as obras didáticas deixam de ter um ciclo de atendimento trienal e passam a ser quadrienal (2020, 2021, 2022, 2023). Consideramos essa mudança relevante, já que permitirá que o aluno do 6º ano acompanhe a proposta da coleção por completo, durante seus quatro anos de estudo, nos anos finais do ensino fundamental. Assim sendo, caso a equipe de professores opte por uma nova coleção no PNLD, essa escolha não afetará a continuidade do trabalho no nono ano.

³² De acordo com o Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI, o termo “editores” abrange autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes legais.

didáticas destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas de ensino das redes federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal. Esse período inicial ocorreu entre fevereiro e julho de 2015 e contemplou as seguintes etapas: 1) cadastramento e editores e pré-inscrição das obras didáticas; 2) inscrição/entrega dos livros impressos e documentação; 3) inscrição/entrega dos manuais multimídia.

De acordo com o Edital, as obras didáticas³³ deveriam ser inscritas em um dos tipos de composição: Tipo 1, que abrange as obras na versão impressa (livro do aluno e manual do professor) e um manual do professor multimídia (com um DVD ROM por volume); Tipo 2, que traz os livros (do aluno e do professor) apenas na versão impressa. A orientação dada é a de que as propostas devem constituir-se como únicas ao longo dos quatro anos desse nível de ensino/aprendizagem. A obra do componente curricular Língua Portuguesa faz parte da área de “Linguagens”, juntamente com os componentes de Língua Estrangeira Moderna e Arte³⁴. Convém ressaltar que essa nova conjuntura de inscrição das obras (Tipo 1 e Tipo 2), iniciou-se a partir da edição do PNLD 2014, quando se passou a exigir a inserção de objetos educacionais digitais, o que acarretou novos desafios para a concepção, elaboração e avaliação de materiais didáticos.

Na sequência, para a aprovação e divulgação da coleção didática no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2017, as obras inscritas passaram pelo processo de triagem, etapa esta composta por duas fases. Na primeira, analisam-se os atributos físicos da obra, em comparação às exigências dos anexos I e XI do edital. São avaliados, por exemplo, título, subtítulo, número de páginas, localização e tamanho do manual do professor, entre outros aspectos. Na segunda fase, verifica-se a identificação da obra em relação aos documentos apresentados.

Realizada a triagem, as obras seguem para a pré-análise, a fim de examinar a conformidade dos documentos solicitados. Segundo o Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI (p.10), nessa etapa, são excluídas do PNLD 2017 as obras que “[...] tenham sido excluídas em avaliação pedagógica anterior e não foram

³³ Segundo o Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI, entende-se por obra didática “[...] o conjunto organizado em volumes, inscrito sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular dos anos finais do ensino fundamental” (p.2).

³⁴ Apesar de fazer parte da área de Linguagens, não citamos Educação Física, haja vista até o momento não haver a distribuição de livros didáticos para esse componente curricular.

apresentadas as declarações de revisão e atualização e de correção [...] e constituam variantes³⁵ de outra obra inscrita no PNLD 2017”.

No que diz respeito à avaliação pedagógica das obras didáticas, esta é realizada por instituições públicas de educação superior, cujas equipes técnicas são formadas por professores do quadro funcional, convidados de outras instituições ou da rede pública de ensino. As obras são avaliadas de acordo com os critérios estabelecidos no anexo III do Edital 02/2015, cujos pareceres elaborados pela equipe técnica indicam: a aprovação, a aprovação condicionada à total correção de falhas pontuais apontadas ou a reprovação. Vale ressaltar que o parecer não favorável a alguma obra, pode ser objeto de recurso. Ao final, só poderá compor o Guia de Livros Didáticos as obras cujas falhas apontadas forem corrigidas.

Ainda de acordo com o Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI, no que diz respeito ao Guia de Livros Didáticos PNLD 2017, neste, só constam as resenhas das obras aprovadas, seguidas dos princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica. No Guia, também encontramos os modelos das fichas de análise e demais informações referentes ao processo de escolha. Ressalta-se que o guia é disponibilizado nas versões digital (via internet) e impressa, (enviada pelos Correios a todas as escolas participantes)³⁶.

No Edital identificamos também: i) informações referentes ao processo de escolha de obras didáticas em formato MecDaisy, destinadas às escolas da rede pública que tiveram registro de estudantes e professores cegos nos anos finais do ensino fundamental; ii) dezesseis editais que o integram como partes indissolúveis. É no anexo III, mais especificamente nas seções 2.1.5 e 3.2.3, que encontramos os princípios e critérios de integração e exclusão do manual do professor.

Mediante o que apresentamos, podemos dizer que o PNLD 2017 estruturou-se obedecendo às seguintes etapas:

- Edital de Convocação
- Inscrição das editoras

³⁵ De acordo com o Edital, considera-se variante “[...] a obra que, sendo – total ou parcialmente – do mesmo editor, também apresenta projeto didático idêntico ou semelhante em termos de seleção de conteúdos, lógica de organização da coleção segundo metodologia de ensino e perspectivas teóricas adotadas com projetos gráfico-editoriais diversos ou semelhantes” (p. 10).

³⁶ Não sabemos informar ao certo se a versão impressa do Guia de Livros Didáticos PNLD 2017 realmente chegou às escolas, uma vez que a pesquisadora, sendo professora da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, quando solicitou às gestoras das escolas onde leciona, não teve acesso ao guia impresso.

- Triagem
- Pré-análise
- Avaliação Pedagógica das obras inscritas
- Elaboração e distribuição do Guia de Livros Didáticos
- Escolha conjunta das obras didáticas pelo corpo docente e dirigente das escolas
- Negociação e contratação com as editoras, pelo FNDE, por intermédio da Comissão Especial de Negociação
- Produção e distribuição das obras didáticas

Vale salientar que no ano de 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento que visa orientar a preparação dos currículos das diferentes etapas da educação básica brasileira e, conseqüentemente, parametrizar o PNLD, estava em processo inicial de discussão para a sua elaboração. A provação e a homologação da versão final, para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, deram-se em dezembro de 2017. Nesse sentido, uma vez que o edital foi lançado em 2015, o PNLD 2017 não se encontra regulamentado pela BNCC, mas sim pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). Esses últimos documentos foram publicados, respectivamente, em 1998 e 2013. Os PCN é visto como o primeiro documento a trazer contribuições significativas para uma nova visão de ensino/aprendizagem de língua, sendo o precursor oficial responsável pela inserção do texto nos livros didáticos e nas aulas de língua portuguesa.

Uma vez contextualizados o surgimento e a importância do PNLD, no âmbito das políticas públicas para o livro e material didático, bem como o processo de escolha dos didáticos do PNLD 2017, a partir do Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI, vejamos o que dizem o Edital e a Ficha de Avaliação, a respeito do manual do professor de Língua Portuguesa PNLD 2017.

3.3.2 Manual do Professor de Língua Portuguesa: o que dizem o Edital e a Ficha de Avaliação do PNLD 2017

Segundo o Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI, com o objetivo de atender à nova realidade do ensino fundamental de nove anos, faz-se necessária a definição de critérios que represente um padrão consensual mínimo de qualidade

para o ensino e, portanto, para os livros didáticos. Para isso, a avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2017 deu-se por meio da articulação de critérios comuns a todas as áreas e específicos a cada uma delas, estabelecidos no Anexo III, intitulado “Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas”.

Para tanto, considerou-se como critérios eliminatórios comuns observados durante a apreciação de todas as obras submetidas a esse PNLD, aqueles que se relacionam diretamente aos componentes: i) legislação, diretrizes e normas oficiais estabelecidas para o ensino fundamental; ii) construção de cidadania; iii) linha teórico-metodológica; iv) abordagem correta de conceitos, informações e procedimentos; v) manual do professor alinhado à proposta pedagógica da coleção e, por fim; vi) editoração e aspectos visuais da obra.

Com relação ao componente curricular Língua Portuguesa, espera-se que o aluno já tenha cumprido satisfatoriamente a primeira etapa do processo de letramento e alfabetização e, com isso, apropriado-se de práticas mais complexas e menos cotidiana de leitura, escrita, compreensão e produção de textos orais. Nesse sentido, considera-se como objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental: i) aprofundar o processo de inserção qualificada do estudante na cultura da escrita; ii) garantir um domínio da escrita, da leitura e da oralidade, de modo a atender às demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania. Assim sendo, o ensino deve organizar-se de forma a garantir ao aluno:

[...]

- o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;
- o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto:
 - ✓ a proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;
 - ✓ a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
 - ✓ o desenvolvimento da compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;

- ✓ o domínio das normas urbanas de prestígio¹, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
- ✓ a práticas de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem (Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI, p.53)

Desse modo, os critérios eliminatórios específicos de Língua Portuguesa, relacionam-se aos componentes relativos à leitura, à produção de textos escritos, à oralidade e aos conhecimentos linguísticos.

Esses princípios, critérios e objetivos (parte dos comuns e todos os específicos) traçados no Edital são, posteriormente, retomados no Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa e servirão de base para comporem a Ficha de Avaliação, a qual direcionou o processo de avaliação, seleção e aprovação das obras didáticas do PNLD 2017. A ficha de avaliação do componente curricular de Língua Portuguesa é composta de três partes, com suas respectivas subdivisões. Assim, a fim de obtermos uma visualização dos critérios estabelecidos para a avaliação das obras didáticas, elaboramos o quadro 4 que sintetiza os aspectos centrais contemplados na ficha.

Quadro 4 – Síntese dos critérios constituintes da Ficha de Avaliação do PNLD 2017

Partes da Ficha	Critério Primário	Critérios secundários	Objetivos
Primeira Parte	Identificação geral da coleção – descrição	1. Características gerais 2. Descrição	Classificar a coleção quanto ao tipo e descrever como se organiza o material impresso e digital
	A. Abordagem teórico-metodológica	1. Leitura	Analisar o que a coleção propõe para o ensino de leitura, considerando a coletânea de textos e as atividades propostas para esse eixo.
		2. Produção de texto escrito	Avaliar o que a coleção para o ensino de produção de textos, considerando os gêneros/tipos propostos para a produção de texto escrito e as atividades sugeridas para esse eixo.
		3. Oralidade	Analisar o que a coleção propõe para o ensino da oralidade, a partir dos gêneros/tipos propostos para a produção e compreensão de textos orais e os tipos de atividades sugeridas para esse eixo.
		4. Conhecimentos	Avaliar o que a coleção propõe para o

Segunda Parte		Linguísticos	ensino de conhecimentos linguísticos, mediante a lista de conteúdos identificada e as atividades com as quais a coleção trabalha.
	B. Adequação da coleção à linha pedagógica declarada	1. Manual Impresso do Professor	Avaliar se o manual impresso cumpre adequadamente as suas funções, mediante os critérios selecionados para a avaliação.
		2. Manual Digital do Professor	Avaliar se o manual digital cumpre adequadamente as suas funções, a partir dos critérios elencados na ficha, e se os Objetos Educacionais Digitais (OEDs) cumprem suas funções pedagógicas.
	C. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos	—	Verificar se os conceitos, informações e procedimentos (no material impresso e OEDs do manual) são apresentados de forma contextualizada, sem erros ou indução a erro e se há coerência entre os pressupostos do manual e o que é efetivamente realizado no livro do aluno e nos OEDs.
	D. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental e observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social	—	Verificar se a obra obedece aos dispositivos legais e cumpre as suas exigências, inclusive os OEDs do manual do professor.
	E. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção		Avaliar se o projeto gráfico do material impresso é adequado à proposta pedagógica da obra, inclusive as ilustrações e imagens.
Terceira Parte	Síntese avaliativa da coleção	—	Elaborar as sínteses parciais de cada tópico da análise da coleção; indicar as principais qualidades e limitações da coleção, bem como o que pode ser considerado como “falhas pontuais”.

Fonte: Quadro-síntese elaborado pela autora a partir do Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do PNLD 2017 (BRASIL, 2016).

Por meio da síntese apresentada no quadro 4, verificamos que os componentes A, B e C, integrantes da segunda parte, remetem aos critérios eliminatórios específicos da área de Língua Portuguesa. Posto que esses critérios – referenciados no Edital, no Guia e na Ficha de Avaliação do PNLD 2017 – estão pautados nas orientações dos PCN, a disposição e a organização dos mesmos centram-se nos grandes eixos do ensino: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos. No capítulo de análise, retomaremos a discussão sobre a ficha de avaliação e dos critérios estabelecidos para o manual do professor.

Ao tratar dos princípios constituintes do manual do professor, o Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI deixa claro que o manual não deve ser um mero roteiro à utilização do livro do aluno, com acréscimo de textos desarticulados da proposta central da coleção, mas, sobretudo, constituir-se como um material diferenciado, com vistas à orientação, complementação e atualização didático-pedagógica do professor, no intuito de propiciar, tanto o uso adequado da coleção, quanto à reflexão sobre a prática. Além disso, deve colaborar “[...] para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da coleção, quanto no da pedagogia e da didática em geral, assumindo perfil teórico-metodológico, de forma atualizada e atrativa” (p.43)

No intuito de cumprir tais funções, ao tratar do manual do professor impresso, oito objetivos são estabelecidos, a saber:

1. explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;
2. descrever a organização geral da coleção, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
3. orientar o professor para o uso adequado da coleção, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados;
4. indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado na coleção;
5. discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
6. promover a interação com os demais profissionais da escola;
7. sugerir textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do estudante.
8. propiciar a superação da dicotomia ensino e pesquisa, proporcionando ao professor um espaço efetivo de reflexão sobre a sua prática. (Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI, p.43)

Esses objetivos são retomados na Ficha de Avaliação, na seção intitulada “B. Adequação da coleção à linha pedagógica declarada” (BRASIL, 2016, p.88), como critérios de análise a serem considerados pelo avaliador durante a seleção das coleções didáticas, no intuito de identificar se os manuais cumprem as funções estabelecidas em tais objetivos. Vejamos, abaixo.

Figura 1 – Critérios de avaliação para o manual

B. ADEQUAÇÃO DA COLEÇÃO À LINHA PEDAGÓGICA DECLARADA

V. Manual Impresso do Professor

10. O MANUAL IMPRESSO DO PROFESSOR CUMPRE ADEQUADAMENTE SUAS FUNÇÕES?	S (sim) / N (não)				
	6	7	8	9	COL
10.1 Explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos?					
10.2 Descreve a organização geral da obra tanto no conjunto dos quatro volumes quanto na estruturação interna de cada um deles?					
10.3 Aponta o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados?					
10.4 Indica as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola a partir do componente curricular abordado no livro?					
10.5 Discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem?					
10.6 Propicia a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola?					
10.7 Apresenta textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno?					
10.8 Propõe forma de articulação entre propostas e atividades do Livro do Aluno e os demais materiais didáticos distribuídos por programas oficiais, como o PNLD Dicionários, o PNLD Obras Complementares e o PNBE?					

Fonte: Guia do Livro Didático PNLD 2017 (BRASIL, 2016, p.88)

Ao compararmos a ficha acima com os objetivos do Edital, verificamos que o objetivo número 8, que trata sobre reflexão da prática do professor, não é contemplado na ficha de avaliação. Por outro lado, o último critério da ficha, remete à necessidade de o manual do professor propor formas de articulação entre as atividades propostas no livro do aluno, com os dicionários e as obras literárias distribuídas pelos programas oficiais (PNLD Dicionários³⁷, PNLD Obras Complementares³⁸ e PNBE³⁹).

Podemos dizer que os autores das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2017 tendem a atender aos objetivos estabelecidos pelo Edital e aos critérios da Ficha de Avaliação, de tal modo que, ao fazermos uma rápida verificação de como se encontram organizados os manuais do professor de Língua Portuguesa, constatamos que os mesmos tendem a contemplar seções que atendam a cada objetivo e critério avaliativo aqui elencado. Para tanto, é comum identificarmos seções e subseções, cujas titulações remetem: aos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a obra; à estrutura central constituinte da coleção, baseada nos eixos de ensino, sempre seguida da proposta de avaliação para cada um dos eixos; às sugestões de leituras complementares para formação do professor; a chamadas com orientações para a condução das atividades do livro do aluno.

³⁷ No PNLD Dicionários 2012, o Ministério da Educação faz chegar às escolas de ensino fundamental e médio da rede pública quatro acervos de dicionários escolares. Cada acervo reúne obras destinadas a diferentes etapas de ensino: Tipo 1 — 1º ano do EF; Tipo 2 — 2º ao 5º ano do EF; Tipo 3 — 6º ao 9º ano do EF; Tipo 4 — Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16841:dicionario>

³⁸ De acordo com as informações constantes no Portal do MEC, as obras complementares são destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, cujo objetivo é ampliar as referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola. As obras configuram-se como instrumento de apoio ao processo de alfabetização e formação do leitor, ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares e ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada. De acordo com a última informação coletada no Portal, foram distribuídos cinco acervos distintos (com 30 títulos diferentes) e um manual, destinados às salas de aula dos 1º e 2º anos do ensino fundamental. Todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar receberam esses acervos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/acervos-complementares>

³⁹ Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência [...] O programa divide-se em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas; e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

Antes de darmos início à análise do plano organizacional da disciplina de língua portuguesa nos manuais do professor, nas seções seguintes fazemos uma breve descrição dos manuais do professor que integram os nossos *corpora* e algumas considerações a respeito de como os parâmetros avaliativos apresentados no Edital e na Ficha de Avaliação aparecem nos manuais do professor, observando os pontos convergentes e divergentes existentes entre os manuais.

3.3.3 Descrição dos manuais do professor das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2017

Conforme já informamos na seção 2.2, os manuais do professor selecionados para esta investigação são os de Língua Portuguesa que integram as coleções didáticas destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, às turmas do 6º ao 9º ano, aprovadas no PNLD 2017. Cada coleção é composta por quatro volumes, somando um total de vinte e quatro livros. Apesar de nossa análise contemplar apenas as três primeiras coleções mais adotadas no PNLD 2017, nesta seção, consideramos relevante apresentar uma breve descrição dos principais aspectos constituintes das seis obras aprovadas e distribuídas na rede pública de ensino, a fim de que tenhamos uma visão geral de todas elas⁴⁰.

Ressaltamos que entendemos o manual do professor como as orientações didático-pedagógicas que se encontram no final do livro do professor. Este, por sua vez, compõe-se de duas partes: do livro do aluno, acrescido das sugestões de respostas às atividades propostas, e do manual do professor.

3.3.3.1 Português: Linguagens

A coleção **Português: Linguagens** (2015), dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é composta de quatro volumes correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º). Publicada

⁴⁰ Visto que, independente do volume, as seções do livro do professor (parte destinada ao aluno) recebem a mesma nomeação, bem como as orientações dos manuais do professor são as mesmas para todos os anos escolares, diferenciando-se apenas na parte que trata do plano de curso, ressaltamos que todos os exemplos, citações ou referências no geral foram retiradas do volume destinado ao 9º ano. Nos momentos que necessitarmos fazer alguma observação mais específica, relativa ao 6º, 7º ou 8º ano, indicaremos o(s) volume(s).

pela editora Saraiva, encontra-se na sua nona edição. Um diferencial desta coleção em relação às demais, diz respeito à sua aprovação e permanência no PNLD, desde a sua primeira participação no PNLD 2002, ou seja, ficou de fora apenas na edição do PNLD 1999. Atualmente, representa a primeira coleção mais adotada e distribuída na rede pública de ensino a nível nacional.

Cada volume é dividido em quatro unidades temáticas, sendo cada uma destas compostas por três capítulos, cujos temas e textos trabalhados encontram-se correlacionados ao tema de abertura. Os capítulos organizam-se em cinco seções essenciais: “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade”, “A língua em foco” e “De olho na escrita”. Além destas, ao final de cada unidade, temos a seção “Intervalo”, cujo objetivo é sugerir uma proposta de trabalho a partir de projetos. No geral, priorizam-se os eixos de ensino: leitura, produção de texto e gramática.

A cada abertura de unidade, são apresentados textos verbais e não verbais relacionados às temáticas dos capítulos. Em seguida, na seção “Fique ligado! Pesquise!”, deparamo-nos com sugestões de livros, filmes, músicas e sites, como também um pequeno quadro que resume a proposta de produção de texto a ser solicitada no “Intervalo”.

No que diz respeito ao manual do professor, objeto de estudo de nossa pesquisa, encontra-se nomeado como **Manual do Professor – Orientações Didáticas** (doravante MP1, p.273-320). Todos os volumes são compostos por quarenta e oito páginas e apresentam as mesmas orientações didáticas para todos os anos escolares⁴¹, diferenciando-se apenas, de um manual para outro, na seção intitulada, **Plano de Curso**. Nesta, são apresentados quatro quadros, com os objetivos e conteúdos específicos de cada ano escolar, correspondentes às unidades do livro do aluno. Além disso, há uma subseção, **Sugestões de estratégias**, na qual são indicadas as propostas de como o professor poderá introduzir o conteúdo de cada unidade e capítulo constituintes do livro do aluno. Vale lembrar que as sugestões de respostas das atividades encontram-se no corpo do livro do aluno e não no próprio manual.

⁴¹ Uma vez que as orientações dos manuais são as mesmas para todos os anos escolares, diferenciando-se apenas na parte que trata do plano de curso, ressaltamos que todos os exemplos, citações ou referências no geral, foram retiradas no volume destinado ao nono ano.

No que diz respeito à sua estrutura, o MP1 encontra-se organizado em sete grandes blocos, a saber: Introdução, Pressupostos teóricos e metodológicos, Avaliação, Estrutura e metodologia da obra, Cronograma, Plano de curso e Livro digital e multiletramento.

Na seção, **Introdução** (p.275), os autores fazem uma apresentação geral da obra e apontam, rapidamente, as mudanças que ocorreram de uma edição para a outra ao longo desses anos.

Em **Pressupostos teóricos e metodológicos** (p.276-291) identificamos seis subseções: **1) Leitura** (p. 276-278), cujo objetivo é introduzir a concepção de leitura adotada pelos autores, ao mesmo tempo em que trazem sugestões de trabalho a serem desenvolvidas em sala de aula e indicações de referências bibliográficas básicas sobre o tema; **2) Produção de texto** (p. 278-286), nesta, os autores apresentam a proposta de trabalho de ensino de produção de texto na perspectiva dos gêneros do discurso, seguida de algumas sugestões de procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos pelo professor em sala de aula. Além desses pontos, Cereja e Magalhães trazem um relato de experiência de um projeto de produção de um jornal na sala de aula, acompanhado de algumas sugestões de leitura, de livros e artigos, que tratam do tema; **3) Oralidade e gêneros orais** (p. 286), nessa subseção os autores fazem uma breve exposição a respeito do tema oralidade, enfatizando que tal temática é explorada nas seções, “Trocando ideias” e “Intervalo”, do livro didático; **4) O ensino de língua** (p. 286-290), nessa parte, os autores comentam sobre as mudanças ocorridas no ensino de língua materna nas escolas, em virtude da introdução dos estudos linguísticos no contexto acadêmico-escolar, principalmente no que diz respeito à concepção de gramática numa perspectiva textual-discursiva. Para ilustrar o novo cenário, Cereja e Magalhães usam como exemplo o poema “Cidadezinha qualquer” de Drummond. Além disso, sugerem algumas leituras teóricas; **5) Recursos complementares** (p. 290-291), aqui, os autores sugerem três outros meios, além do livro didático, que podem contribuir para a diversificação do trabalho em sala de aula, a saber: visita à biblioteca da escola; a circulação de livros por meio do empréstimo de obras a serem lidas pelos alunos e; o uso do dicionário; por fim, **6) Articulação com outras áreas do conhecimento** (p.291), nesta, a sugestão é que os professores trabalhem com projetos desenvolvidos a partir das propostas do próprio livro do aluno e que se relacionem com outras áreas do saber.

Na seção, **Avaliação** (p. 292-296), Cereja e Magalhães discutem sobre a relevância da prática avaliativa como processo para a construção do conhecimento e não como mero sinônimo de provas, prática esta por vezes excludente. Para tanto, apoiados nos estudos de Telma Leal, Eliana Albuquerque e Arthur de Moraes, os autores enumeram algumas propostas de avaliação com finalidades variadas e não como simples meio de classificação. Em seguida, discutem alguns pontos que podem ser avaliados nos eixos da leitura, produção de texto e gramática e apresentam como proposta avaliativa para a leitura, os vinte e um descritores avaliados na Prova Brasil para o segmento do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Quanto à seção, **Estrutura e metodologia da obra** (p. 296-306), os autores comentam, de forma mais detalhada, o modo como as unidades, capítulos, seções e subseções encontram-se organizados. Para tanto, discutem alguns exemplos retirados do próprio livro, como forma de facilitar a compreensão por parte do leitor.

Em **Cronograma** (p. 306), os autores sugerem o número de aulas por bimestre e como organizá-las por unidades. Em seguida, temos a seção, **Plano de curso**. Conforme já mencionamos, esta é a única seção que se apresenta diferenciada para cada manual, uma vez que elenca os objetivos, conteúdos e sugestões de atividades direcionadas para os diferentes anos escolares.

Por fim, a seção, **Livro digital e multiletramento** (p.317-320), contempla uma breve discussão a respeito do uso de objetos educacionais digitais (OED), do letramento digital e do papel do professor na era digital. Vale ressaltar que essa foi a primeira edição a trazer esse tipo de assunto para o manual do professor.

3.3.3.2 Singular & Plural – leitura, produção e estudos da linguagem

A obra **Singular & Plural – leitura, produção e estudos da linguagem** (2015), de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, publicada pela editora Moderna, foi a segunda mais adotada no PNLD 2017, sendo esta a sua segunda participação no Programa. A coleção compõe-se de quatro volumes – 6º, 7º, 8º e 9º – cada um destes divide-se em três cadernos, que priorizam os diferentes componentes do ensino de Língua Portuguesa, a saber: 1) **Caderno de Leitura e Produção**, cujas atividades de leitura e de produção textual desenvolvem-se em torno de um gênero textual específico; 2) **Caderno de Práticas de Literatura**, no qual se prioriza o trabalho com textos da esfera literária; 3) **Caderno de Estudos de**

Língua e Linguagem, cujas atividades de estudo da língua têm por base a gramática tradicional. Esses cadernos encontram-se organizados por unidades e capítulos, porém não apresentam um padrão, já que o número de capítulos, por unidade, pode variar entre um e quatro.

Com relação ao manual do professor, intitulado **Suplemento com orientações para o professor** (doravante MP2, p. 297-479), diferente dos demais manuais analisados, neste, não encontramos as sugestões de respostas no livro do aluno, mas ao final do próprio manual, na seção **Sugestões de respostas, comentários e orientações para a mediação do professor** (p.392-479). Os manuais de todos os volumes (6º ao 9º ano) apresentam os mesmos pressupostos teórico-metodológicos, no entanto diferenciam-se nessa seção, que traz as sugestões de respostas às atividades propostas, e nas seções: **Leituras complementares** (p.363-381), uma vez que nesta são discutidos textos teóricos relacionados aos gêneros textuais trabalhados em cada unidade dos cadernos, de seus respectivos anos escolares e; **Fichas de avaliação das produções** (p.384-391), cujo objetivo é indicar os critérios para avaliação e produção dos gêneros textuais solicitados em cada capítulo.

Além dessas duas seções, o MP2 estrutura-se a partir dos seguintes tópicos:

1) **O manual do professor** (p.300), no qual elenca os pontos que serão contemplados no manual; 2) **Pressupostos teórico-metodológicos** (p. 301-319), seção que objetiva trazer à discussão as teorias que serviram de base para fundamentar a obra. Essa parte subdivide-se em mais dois grandes blocos: i) **Ensino e aprendizagem de língua materna** (p. 301-317), cujas discussões teóricas contemplam a perspectiva de trabalho adotada para o ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos orais e escritos, pela via dos múltiplos letramentos; leitura literária, que mostra o modo como a coleção organiza o trabalho com as práticas de literatura e; conhecimentos linguísticos, cujo objetivo, além de discutir aspectos teóricos, preocupa-se em mostrar a forma como os cadernos e suas respectivas unidades desenvolvem o estudo da língua, considerando os fenômenos linguísticos e da gramática tradicional; ii) **Avaliação da aprendizagem para refletir sobre o ensino** (318-319), nesse ponto, as autoras comentam a respeito da avaliação como processo e explicam como os cadernos da coleção organizam o trabalho de avaliação. 3) **Estrutura da obra** (p.320-329), seção na qual as autoras detalham o modo como os cadernos, unidades e capítulos dos quatro volumes da

coleção encontram-se organizados. 4) **Mapa de conteúdos da coleção** (p.330-334), nesse mapa, as autoras sintetizam as informações dos três cadernos que compõem a obra, indicando, conforme o ano escolar e o caderno, as temáticas, os títulos dos textos trabalhados, os gêneros articuladores de cada capítulo e os gêneros selecionados para a produção textual. Além disso, apontam algumas sugestões do que se pode observar e questionar nos textos literários, como forma de contribuir na formação do leitor literário. Por fim, sintetizam, por unidade, os conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e notacionais que constituem a base dos cadernos sobre estudos da língua de cada volume. 5) **Referências bibliográficas**.

3.3.3.3 *Para Viver Juntos: Português*

A coleção **Para Viver Juntos: Português** (2015), das autoras Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella Cleto, produzida e publicada pela editora, Edições SM, está na sua quarta edição. No PNLD 2017, é a terceira coleção mais adotada pelas escolas da rede pública de ensino a nível nacional, sendo esta a sua terceira participação no Programa.

A obra é composta de quatro volumes que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º). Cada volume é composto por nove capítulos e cada capítulo tem por base um determinado gênero textual, cujas atividades estruturam-se em torno dele. Os capítulos são divididos em três seções: **Leitura 1**, **Leitura 2** e **Interligados** (ou **Oralidade**). As seções **Leitura 1** e **Leitura 2**, no geral, organizam-se em cinco subseções: “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “Reflexão linguística”, “Língua viva” e “Questões da escrita”.

Quanto ao manual, nomeia-se como **Manual do Professor** (doravante MP3, p.289-400). Neste, as sugestões de resposta encontram-se, parte no livro do aluno e parte no próprio manual na seção, **O livro de [...]**, cujo indicativo do ano escolar varia conforme o volume, por exemplo, “o livro de 6º ano” e assim por diante. Para cada capítulo e seu respectivo gênero textual selecionado, há quatro subseções, que são: 1) **Objetivos**, na qual são elencados alguns aspectos a serem observados no gênero em estudo; 2) **Prepare-se e planeje**, nesta, as autoras orientam sobre como os professores devem conduzir o trabalho com o gênero textual em pauta; 3) **Conteúdos**, estes são apresentados subdivididos em “atitudinais”, “procedimentais”

e “conceituais”; 4) **Orientações didáticas**, nessa parte, as autoras orientam, de forma detalhada, como os professores podem conduzir cada uma das atividades propostas no livro do aluno, abordando aspectos relacionados ao conteúdo trabalhado. Além disso, traz uns boxes com sugestões de leituras teóricas para o professor e de leituras e vídeos que podem ser trabalhados com os alunos.

Semelhante aos outros manuais, a maior parte das orientações didático-pedagógicas são as mesmas para todos os volumes, no entanto, diferencia-se em duas seções: nessa que acabamos de descrever, **O livro de [...]**, e na seção **Sugestões de planejamento para o [...]** (remete ao ano escolar do volume), que traz um quadro com os capítulos distribuídos entre os meses letivos.

Além dessas duas seções, o MP3 contempla mais nove, são elas: 1) **A coleção** (p.293-294), cujo objetivo é fazer uma apresentação geral da obra, apontando a perspectiva teórico-metodológica que será adotada; 2) **O ensino de Língua Portuguesa** (p.294-301), seção que se destina a discutir os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a coleção. Para tanto, subdividem essa seção em sete tópicos, os quais trazem para o debate a concepção de linguagem, leitura, produção de texto, reflexão linguística, o trabalho com a linguagem oral, os jogos de aprendizagem e a concepção de avaliação; 3) **Textos teóricos de apoio** (p.294-307), nesta seção, as autoras selecionam trechos de obras que tratam de assuntos como: concepção de linguagem, gêneros textuais, variação linguística, formação de leitor, entre outro. Tais fragmentos foram retirados de obras de autores reconhecidos no meio acadêmico e que se dedicam a pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, dentre eles: João Wanderley Geraldi, Luís Antonio Marcuschi, Marcos Bagno, Roxane Rojo, Scheneuwly; 4) **Sugestões para o professor – livros** (p.307-309), nesta, as autoras apresentam as sinopses de dezessete livros que podem servir de base para o professor compreender as teorias que fundamentam a coleção; 5) **Sugestões para o professor – sites** (p.309), aqui, são indicados alguns sites que o professor pode consultar caso deseje aprofundar-se em temas como: o trabalho com a biblioteca da escola e com dicionários, a avaliação de resultados escolares, meios de incentivar a leitura; 6) **Metodologia e estrutura do livro** (p.310-311), nessa seção, as autoras expõem brevemente o objetivo das seções de leitura, produção de texto, reflexão linguística, oralidade, interligados e jogo que integram os capítulos do livro do aluno; 7) **Programação de Língua Portuguesa** (p.311-313), nesta, são sintetizados os conteúdos que serão

trabalhados em cada ano escolar; 8) **Referências bibliográficas**; 9) **Conteúdos multimídia**, faz-se uma breve explanação a respeito do que seja o manual do professor multimídia que integra a obra.

3.3.3.4 *Projeto Teláris: Português*

A coleção **Projeto Teláris: Português** (2015), das autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, publicada pela editora Ática, está na sua segunda edição. É a quarta coleção mais adotada do PNLD 2017, sendo esta a sua segunda participação no Programa.

Os volumes desta coleção estão divididos em quatro unidades, as quais são iniciadas por um “Ponto de partida”, que busca ativar os conhecimentos prévios sobre os temas e gêneros a serem estudados, e um “Ponto de chegada”, que objetiva sistematizar o que foi trabalhado na unidade, além de apresentar uma proposta de produção textual. Cada unidade é composta por dois capítulos, cujas seções didáticas que organizam a obra são: “Interpretação do texto”, “Prática de oralidade”, “Outras linguagens”, “Conexões”, “Língua: usos e reflexão”, “Produção de texto”, “Outros textos dos mesmos gêneros”. Ao final de cada unidade, temos a seção “Sugestões”, a qual contempla indicações de leituras, filmes, sites, músicas que tenham relação com o tema/gênero das unidades. Cada volume ainda conta com mais três seções: 1) “Introdução”, que antecipa as unidades e apresenta algum tema sobre a língua; 2) “Unidade suplementar”, que traz atividades de conhecimentos gramaticais; 3) “Projeto de leitura” que contempla uma seleção de textos literários.

Com relação ao **Manual do Professor** (doravante MP4, p. 377-456), organiza-se em duas grandes partes, uma geral e uma específica. A **Parte geral** subdivide-se em três seções: 1) **Princípios teóricos e metodológicos** (p.379-399), nesta, são apresentados os princípios teórico-metodológicos que norteiam a proposta didática da obra. Para tanto, discutem a respeito do projeto e das concepções de estudo/ensino da Língua Portuguesa que têm por base os gêneros do discurso, bem como ressaltam a relevância do processo de avaliação a partir das práticas de leitura e produção de textos e das atividades de retextualização. Semelhante ao MP1, como proposta avaliativa para a leitura, as autoras sugerem os descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil, para o segmento do 6º ao 9º

ano do ensino fundamental. 2) **Estrutura da coleção** (p. 400-415), nesta parte, as autoras trazem uma breve exposição sobre a organização didática da obra, cuja proposta metodológica tem por base a perspectiva dos gêneros textuais. Para tanto, apresentam um quadro com a distribuição dos gêneros textuais da coleção, indicando quais devem ser trabalhados em cada uma das unidades e capítulos de todos os volumes. Além disso, mostram quais tipos de produções textuais integram a seção “Projeto de leitura”, ao mesmo tempo em que buscam explicar, de forma detalhada, como cada unidade e capítulo se estrutura, para atender aos objetivos propostos para cada subseção; 3) **Ensino da ortografia: prática sistemática e necessária** (p.415-423), nesta, apoiadas nos estudos de Miriam Lemle e Arthur Gomes de Moraes, as autoras buscam despertar o interesse pela temática, trazendo reflexões e propostas de trabalho para o ensino-aprendizagem de ortografia. Ao final, apresentam um quadro com os conteúdos da “Unidade suplementar”, distribuídos por ano escolar e acompanhados por sugestões complementares que contemplem propostas de ensino-aprendizagem de (ir)regularidades morfológico-gramaticais.

É na segunda parte, **Parte específica**, que o conteúdo do manual se diferenciara para cada volume. A mesma é composta por cinco seções, a saber: 1) **Orientações teórico-metodológicas e de articulação dos conteúdos do livro com outras áreas de conhecimento**; 2) **Quadros de conteúdos bimestrais**; 3) **Projeto de leitura** (o do volume); 4) **Sugestões para formação continuada do professor**; 5) **Bibliografia**. Apesar de constarem na parte específica do manual, a bibliografia e a subseção “Por que um projeto de leitura?” apresentam as mesmas informações para todos os volumes. Vale ressaltar que as sugestões de respostas das atividades encontram-se no corpo do livro do aluno e não no próprio manual.

3.3.3.5 *Tecendo Linguagens*

A obra **Tecendo Linguagens** (2015), de Tânia Maria de Oliveira *et. al.*, publicada pela editora IBEP está na sua quarta edição. Trata-se da quinta coleção mais adotada no PNLD 2017, sendo esta a sua segunda participação no Programa.

Cada volume é organizado em quatro unidades temáticas e cada uma destas compostas por dois capítulos, cujos temas e textos trabalhados contribuem para a articulação dos eixos de ensino. As seções didáticas que organizam os capítulos

são: “Para começo de conversa”, “Prática de leitura”, “Momento de ouvir”, “Reflexão sobre o uso da língua”, “De olho na ortografia”, “Hora da pesquisa”, “Produção de texto”, “Atividade de criação”, “Na trilha da oralidade”, “Projetos em ação”, “Leia mais” e “Preparando-se para o próximo capítulo”. Ao final, a autora disponibiliza um apêndice com conteúdos gramaticais, um glossário e algumas indicações de livros, filmes, sites e CDs.

Quanto ao **Manual do Professor** (doravante MP5, p. 249-352), está organizado em duas partes. Na primeira, são apresentado(a)s: **1) os objetivos** do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e os objetivos gerais da disciplina para as turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (p.255-256); **2) os pressupostos metodológicos** (p.257-258); **3) os pressupostos teóricos** (p.258-265), cujas discussões giram em torno dos ensinamentos de Vigotski, Bakhtin e Garden, do conceito de letramento e da proposta de progressão dos gêneros; **4) a estrutura da obra** (p.266-286), de forma mais detalhada, comentando cada uma das seções didáticas mencionadas acima; **5) Avaliação** (p.286-288), seção que contempla algumas considerações a respeito da avaliação das práticas de leitura e de produção de texto, do conteúdo, estilo e aspectos gramaticais em diferentes gêneros; **6) Incentivo à leitura** (288-289), por meio da qual, busca-se estabelecer a articulação entre o MP5 e outros materiais distribuídos pelo programas oficiais, a exemplo do PNBE; **7) sugestões de atividades complementares** que utilizem os meios audiovisuais e os meios; **8) sugestões de bibliografia:** revistas, vídeos e filmes.

Na segunda parte, as autoras apresentam os objetivos gerais e informações complementares que possam contribuir para o entendimento das atividades desenvolvidas em cada volume. No MP5, as sugestões de respostas são reproduzidas no livro do aluno.

3.3.3.6 *Universos: Língua Portuguesa*

A coleção, **Universos: Língua Portuguesa** (2015), de Camila Sequetto Pereira, *et. all.*, publicada pela editora Edições SM, foi a última a ser adotada pelas escolas da rede pública de ensino do país. A obra está na sua terceira edição de publicação e pela segunda vez participa do PNLD.

Cada volume da coleção é dividido em quatro unidades, cada uma destas composta por três capítulos. Estes por sua vez constituem-se de seções e subseções direcionadas aos eixos de leitura, produção de textos (orais e escritos) e conhecimentos linguísticos. As seções e subseções didáticas que organizam os capítulos são: “Antes da leitura”, “Durante a leitura”, “Texto”, “Depois da leitura”, “A reconstrução dos sentidos do texto”, “A gramática na reconstrução dos sentidos do texto”, “Avalie o que você aprendeu”. Há ainda a seção “Oficina de textos”, cujo objetivo é preparar o aluno para a produção de textos. Ao fim das duas primeiras unidades há a seção “Projeto”, que se trata de uma atividade coletiva, envolvendo uma produção relacionada aos temas/gêneros trabalhados nas unidades. Já ao término das unidades três e quatro, temos a seção “Atividades integradas”, cujo objetivo é refletir sobre estratégias usadas para resolver problemas de leitura.

No que diz respeito ao **Manual do Professor** (doravante MP6, p. 257-352), encontra-se dividido em dois blocos: 1) **Eixos de ensino de Língua Portuguesa** (p.260-327), cujo objetivo é apresentar a proposta teórica que serviu de base para a produção da obra. Para isso, a seção subdivide-se em mais oito tópicos, a saber: “Leitura”, “Produção de textos”, “Conhecimentos linguísticos”, “oralidade”, “Letramento literário”, “interdisciplinaridade”, “Descrição das seções, subseções, boxes, ícones”, por fim, 2) **As orientações e sugestões didáticas de cada volume**, seção esta que visa apresentar uma visão geral das atividades que constituem cada volume da coleção, dos conteúdos dos capítulos, dos projetos de fim de unidade, dos conteúdos do suplemento “Mais gramática”, bem como as sugestões gerais de encaminhamento das atividades. Além desses pontos, nessa parte do MP6 são apresentadas as respostas e comentários adicionais das atividades do livro do aluno, juntamente com chaves de correção para produção de texto.

3.3.4 Delimitação do corpus e definição das categorias de análise: algumas considerações

Depois de expormos essa breve descrição das coleções, via análise dos manuais do professor, gostaríamos de fazer algumas considerações que contribuíram para a delimitação do *corpus*, a saber:

- A maneira como as orientações teórico-metodológicas encontram-se expostas nos manuais, parecem obedecer a sequência das questões contempladas na

ficha de avaliação e nos parâmetros do edital do PNLD 2017. Tal estratégia também é válida para o livro do aluno;

- A disciplina Língua Portuguesa parece não variar no modo como se apresenta nos manuais do professor, haja vista aparecer na mesma ordem e nível de prioridade, no que diz respeito aos eixos do ensino, a saber: leitura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos;
- O principal documento oficial, representativo das instâncias reguladoras (MEC/FNDE/SEEF), cujas ideias permeiam a construção dos manuais, diz respeito aos PCN. Além das orientações desse, alguns dos manuais, a exemplo do MP1, MP3 e MP4, retomam os descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil como parâmetro avaliativo para o eixo da leitura;
- A proposta teórico-metodológica contemplada nos manuais do professor direciona para ensino/aprendizagem de língua portuguesa na perspectiva dos gêneros.

Inicialmente, nossa pretensão era analisar todos os manuais do professor das coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2017, no entanto, ao fazermos a descrição dos mesmos, verificamos certa homogeneização no modo como os manuais organizam-se e apresentam a disciplina de língua portuguesa. Diante dessa observação, decidimos fazer um recorte em nosso *corpus* e analisarmos os manuais das três primeiras coleções mais adotadas e distribuídas pelo PNLD 2017.

Para isso, consultamos o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), já que é neste onde encontramos as informações e documentos relativos ao PNLD, programa responsável pela distribuição dos livros didáticos no Brasil. Com base nas informações obtidas, no quadro 05, apresentamos o resumo do quantitativo de exemplares distribuídos, por coleção adotada. Os números apresentados incluem a soma dos livros dirigidos aos alunos e os destinados aos professores.

Quadro 5 – Quantitativo de livros didáticos de língua portuguesa distribuídos (PNLD 2017)

Coleções	Autores	Editores	Total de exemplares distribuídos
<i>Português: Linguagens</i>	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	Saraiva Educação	5.792.929
<i>Singular & Plural- leitura, produção e estudos da linguagem</i>	Laura de Figueiredo Marisa Balthasar Shirley Goulart	Moderna	1.108.198
<i>Para Viver Juntos: Português</i>	Greta Marchetti Heidi Strecker Mirella L. Cleto	Edições SM	1.099.009
<i>Projeto Teláris: Português</i>	Ana Maria T. Borgatto Terezinha C. H. Bertin Vera Lúcia C. Marchezi	Ática	1.023.306
<i>Tecendo Linguagens</i>	Tânia Amaral Oliveira Cícero De Oliveira Silva Elizabeth Gavioli de O. Silva Lucy Aparecida Melo Araújo	IBEP	1.017.914
<i>Universos: língua portuguesa</i>	Camila Sequetto Pereira Fernanda Pinheiro Barros Luciana Mariz	SM	745.592

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados publicados no site do FNDE⁴²

Com base nos números expostos no quadro 5, relativos à distribuição de cada uma das coleções, identificamos as três primeiras mais adotadas pelo professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, a saber: 1ª) *Português: linguagens*; 2ª) *Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem*; 3ª) *Para viver juntos: português*. Desse modo, para a nossa análise, contemplamos 50% dos manuais das obras mais adotadas no PNLD 2017.

Diante do exposto, apresentamos a seguir um breve resumo dos aspectos essenciais que contribuíram para delimitação do corpus e definição de nossas categorias de análise. São eles:

- Manuais do professor língua portuguesa de livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental;
- Manuais que integram as seis coleções aprovadas e resenhadas pelo sistema de avaliação do PNLD 2017;

⁴² Dados disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

- Manuais do professor que integram as três primeiras coleções mais adotadas pelos professores de língua portuguesa da rede pública de ensino.

Tendo em vista o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, o nosso percurso teórico-metodológico e essa síntese descritiva do que observamos ao longo da análise dos manuais do professor em estudo, adotamos três categorias para darmos prosseguimento à nossa análise, a saber: 1) princípio de legitimidade; 2) processo de hierarquização; 3) princípio de solidarização. Essas são algumas das categorias que num processo de interação e movimento contínuo contribuem para a organização de uma disciplina escolar (CHERVEL, 1990; SCHNEUWLY & DOLZ, 1999; BUNZEN, 2007; VIÑAO, 2008; HALTÉ, 2008).

No que diz respeito à primeira categoria, analisamos as referências feitas aos conhecimentos produzidos pelos especialistas, no contexto acadêmico-científico, e às orientações dos documentos oficiais, identificadas no próprio corpo do texto ou no modo como as mesmas são dispostas nos manuais. Trazemos para a discussão as citações e retomadas constantes de discursos, que remetem às concepções de ensino/aprendizagem de língua, bem como a menção aos nomes de especialistas da área como forma de transmitir confiabilidade e legitimar o que se diz.

Quanto à segunda, buscamos identificar como os autores dos manuais do professor organizam os conteúdos/objetos de ensino. Afinal, o que vem primeiro nesse processo de hierarquização? Quais aqueles vistos como mais (ou menos) relevantes na construção da disciplina? Para isso, analisamos o sumário dos manuais e a seção que apresenta a relação de conteúdos para cada ano.

Selecionados e dispostos conforme as prioridades estabelecidas, na terceira categoria, verificamos como se dá a relação entre os “novos” e “velhos” conhecimentos, na coerência interna da construção da disciplina.

Tais categorias auxiliam na construção do código disciplinar que, segundo Viñao (2008),

não consiste somente em conteúdos. Tanto ou mais importante é o discurso elaborado pelos componentes escolar do campo disciplinar – um discurso que nasce com a mesma disciplina e que constrói frente a outros similares – sobre o valor formativo e a utilidade acadêmica, profissional ou social de tais conteúdos (VIÑAO, 2008, *op.cit.* p. 207).

Nesse sentido, toda disciplina escolar constrói-se a partir de códigos correspondentes, cujos componentes mantém relação direta, não apenas com os

conteúdos selecionados, mas principalmente com um discurso de valor formativo e utilidade dos mesmos, frente às necessidades sociais e profissionais.

4 O MANUAL DO PROFESSOR DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DO PLANO ORGANIZACIONAL DA DISCIPLINA

Na pesquisa de Mestrado (NOBREGA, 2008), um de nossos objetivos foi verificar como o manual do professor de Língua Portuguesa se organizava e quais os referentes construídos, mediante a pretensão de orientar o professor quanto ao uso do livro didático, bem como auxiliá-lo na prática pedagógica. Ao final da análise, concluímos que se trata de um gênero de divulgação científica, que se presta à formação docente, e que se constrói a partir de referentes acadêmico-teóricos e escolar-metodológicos, que são (re)configurados a partir da leitura dos professores.

Já nesta pesquisa de Doutorado, entendendo o manual do professor como gênero do discurso e ancorados nos estudos de Chervel (1990), Viñao (2008), Julia (2001), Schneuwly e Dolz (1999), Dolz, Gagnon e Decâncio (2009), dentre outros, preocupamo-nos em verificar como a disciplina de Língua Portuguesa apresenta-se nos manuais do professor de língua portuguesa aprovados no PNLD 2017, isso, por compreendermos esse gênero do discurso como um dos lugares onde a disciplina se constrói, haja vista trazer as orientações para o ensino/aprendizagem de tal disciplina. Sendo assim, quais são os conteúdos/objetos de ensino selecionados e elencados nos manuais do professor como representativos dessa disciplina? Como eles se organizam? Com quais objetivos? Qual a estrutura própria da disciplina língua portuguesa? Essas são algumas das indagações que se agregam às nossas questões da pesquisa. Para obtermos respostas a esses questionamentos, centramos a nossa discussão em três categorias de análise: princípio de legitimidade, processo de hierarquização e princípio de solidarização.

Viñao (2008), ao tratar de uma tentativa semi-elaborada de construir uma história das disciplinas escolares, elabora um esquema que sintetiza os aspectos mínimos que deveriam abarcar o estudo de uma determinada disciplina, a saber:

- a) Seu lugar, presença, denominações e peso nos planos de estudos.
- b) Seus objetivos explícitos e implícitos e os discursos que a legitimam como disciplina escolar.
- c) Seus conteúdos prescritivos: planos de estudo, livros de texto, programas, programações.
- d) Os professores das disciplinas:
 - 1) Formação, titulações.
 - 2) Seleção: requisitos, concursos e oposições (memórias, critérios, avaliações).

- 3) Carreira docente
- 4) Associações: formação de comunidades disciplinares.
- 5) Publicações e outros méritos.
- 6) Presença social e institucional.
- e) Uma aproximação, até onde for possível, às práticas escolares e à realidade em classe através de memórias, informes, exames, diários e cadernos de aula, documentos particulares etc. (*op.cit.*, p. 199).

Como podemos ver, são muitas as questões que podem servir de base para a compreensão de como se estrutura determinada disciplina, quando se trata de pesquisas no campo da história das disciplinas escolares.

Na concepção de Chervel (1990), uma das primeiras tarefas de um historiador das disciplinas escolares é examinar os conteúdos explícitos do ensino, a partir da descrição e análise de um *corpus* representativo, cuja documentação pode variar entre manuscritos, manuais e periódicos pedagógicos. Para o autor, o primeiro componente de uma disciplina escolar, “na ordem cronológica, senão de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos” (p.202), que contemplará as novas finalidades e necessidades para o ensino/aprendizagem de cada época. Apesar de sabermos da relevância dos estudos voltados para as práticas docentes em sala de aula, optamos pelo estudo dos manuais, por acreditarmos tratar-se de um *corpus* representativo haja vista: i) fazer parte do material de apoio destinado aos docentes; ii) integrar as coleções aprovadas, resenhadas e publicadas no Guia do PNLD 2017, bem como está entre as três mais distribuídas nas escolas da rede pública de ensino do Brasil; iii) tratar de coleções produzidas por diferentes autores e publicadas por editoras distintas; iv) basear-se em propostas para o ensino, vinculadas às orientações de documentos oficiais parametrizados, tais como PCN, Guia do PNLD.

Sabemos que é por meio da reflexão, não só das práticas didático-pedagógicas, mas também do estudo dos gêneros do discurso pertencentes à esfera profissional docente, que podemos entender e propor mudanças significativas para o ensino/aprendizagem de língua. Assim sendo, de acordo com o modo como o gênero manual do professor é (re)configurado, podemos entender o que significa e para que se destina o ensino língua portuguesa no atual contexto.

Conforme já expusemos no capítulo 2, de acordo com Chervel (*op.cit.*), na constituição de uma disciplina escolar, os conteúdos explícitos constituem o eixo central, articulados em torno de temas específicos e organizados em planos

distintos. Tais conteúdos, juntamente com a bateria de exercícios/atividades, formam o núcleo de uma disciplina. Além desses dois elementos, acrescenta-se a motivação e incitação ao estudo, bem como as provas de “natureza docimológica”, que remetem às avaliações dos alunos nos exames internos e externos. Todos esses elementos constituintes de uma disciplina funcionam numa ligação direta com os objetivos e as finalidades do ensino, considerando-se sempre o momento histórico, político e social de cada época.

No intuito de responder às questões propostas e atingirmos os objetivos traçados para este estudo, organizamos a nossa análise da seguinte forma: num primeiro momento, preocupamo-nos em sintetizar os aspectos mais relevantes, no que diz à maneira como os manuais do professor se organizam na relação com os critérios da Ficha de Avaliação do PNLD 2017. Tais informações contextualizam particularidades que serão analisadas nas subseções seguintes. Nos demais momentos, seguimos com a discussão das categorias de análise estabelecidas para esta pesquisa, respectivamente: legitimidade, hierarquização e solidarização. Embora tratadas separadamente, as mesmas complementam-se, já que estão relacionadas às escolhas, às (re)construções de objetos de ensino/conteúdos para o ensino/aprendizagem de língua.

Conforme já mencionamos, ao nos referirmos aos manuais do professor, que constituem o *corpus* da nossa pesquisa, utilizaremos as siglas MP1, MP2 e MP3, que correspondem aos manuais das seguintes obras:

- **MP1:** faz parte da coleção **Português: Linguagens** (2015), dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada pela editora Saraiva. Desde a sua primeira participação no PNLD 2002, é uma das coleções mais adotadas.
- **MP2:** pertence à obra **Singular & Plural – leitura, produção e estudos da linguagem** (2015), de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, publicada pela editora Moderna. Foi a segunda mais adotada no PNLD 2017, sendo esta a sua segunda participação no Programa
- **MP3:** integra a coleção **Para Viver Juntos: Português** (2015), das autoras Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella Cleto, produzida e publicada pela editora, Edições SM, está na sua quarta edição. No PNLD 2017, é a terceira coleção mais adotada pelas escolas da rede pública, sendo esta a sua terceira participação no Programa.

4.1 A FICHA DE AVALIAÇÃO DO PNLD 2017 E O MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA DISCIPLINA ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO

Nesta subseção, verificaremos como os objetivos e alguns dos critérios estabelecidos pelo Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI, retomados posteriormente na Ficha de Avaliação do PNLD 2017, são contemplados na construção dos manuais do professor dos livros didáticos aprovados no PNLD 2017. Para isso, buscamos responder a duas questões formuladas a partir daquelas postas na ficha de avaliação (Figura 1, p. 91), no intuito de identificarmos o quanto as orientações do PNLD podem influenciar na construção da disciplina, por meio dos manuais do professor. Vale ressaltar que não abordamos todos os critérios da ficha, mas apenas aqueles considerados mais relevantes para o entendimento das nossas categorias de análise.

I) Os manuais explicitam os objetivos da proposta didática e os pressupostos teórico-metodológicos?

A leitura dos manuais do professor permitiu-nos observar que, em alguns deles, os objetivos da proposta didático-pedagógica e os pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos pela coleção vêm bem definidos; já em outros, identificamo-los por meio de uma leitura mais detalhada do objeto em estudo. No quadro a seguir, selecionamos alguns trechos com as informações que parecem responder a esse primeiro questionamento.

Quadro 6 – Objetivos e pressupostos teórico-metodológicos adotados pelas coleções

Manuais do Professor	Transcrições de trechos dos manuais do professor
MP1	“Nesta edição, procuramos confirmar e aprofundar os rumos traçados nas edições anteriores. Por exemplo, a proposta de um trabalho consciente de leitura [...] comprometida com formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social; uma abordagem de gramática que, sem abrir mão de alguns conceitos da gramática normativa [...] alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso; uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual; e o interesse de explorar outras linguagens [...] (p. 275).
MP2	“O conjunto de atividades, pensadas na sequência aqui proposta em cada um dos três cadernos que compõem cada volume da coleção – Leitura e Produção, Prática Literária e Estudos de Língua e Linguagem –, é resultado de um recorte dos conhecimentos da língua que leva em conta tanto os conhecimentos que se espera que os alunos construam ao longo dos anos do Ensino Fundamental quanto o modo como os sujeitos

	aprendem. [...] Nosso propósito é apresentar a você o resultado da transposição didática dos saberes relevantes da disciplina, realizada por nós, autoras. Entretanto, será você, nas relações sociais de sala de aula, a se apropriar deste material para transformar as sequências propostas em efetivas situações didáticas, no momento em que promover o trabalho com elas, na interação com os alunos, de acordo com o modo como planejar as aulas” (p.303, grifos das autoras).
MP3	“Esta coleção, além de considerar essencial o estudo dos conteúdos disciplinares, também pensa na formação daqueles que terão que tomar decisões e agir em um mundo em permanente mudança. Por isso, desenvolve um trabalho que pode auxiliar na formação dos alunos de 6º ao 9º anos como cidadãos participantes da sociedade que estão inseridos” (p.293). [...] É essa a orientação desta coleção: tomar como objeto de ensino os conhecimentos com os quais se opera algumas situações comunicativas presentes nas instâncias públicas de linguagem: de leitura e de escuta, de produção de textos orais e escritos. [...] Nessa perspectiva, o trabalho desta coleção tem como objetivos fundamentais a constituição de três competências dos alunos: a competência discursiva, linguística e estilística, compreendendo tal como nos <i>Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa</i>” (p.294, grifos das autoras)

Fonte: Elaborado pela autora

A construção do quadro 6 deu-se em virtude da necessidade de sintetizarmos as principais informações relativas ao primeiro critério da ficha de avaliação do PNLD 2017, de modo a obtermos uma visão geral dos objetivos de cada coleção, mediante o que é posto nos manuais do professor⁴³.

Desse modo, identificamos alguns pontos convergentes nos manuais analisados, no que diz respeito às propostas das coleções, que devem ser considerados para nosso estudo: i) demonstram preocupação com a formação de leitores/produtores de gêneros textuais nas variadas situações comunicativas; ii) priorizam as práticas de linguagem: leitura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos, preferencialmente nessa ordem; iii) adotam, como proposta para o ensino/aprendizagem de língua, a perspectiva teórico-metodológica dos gêneros do discurso. Para tanto, durante a análise dos manuais, identificamos retomadas constantes, seja por meio de citações ou de indicações de leitura, de alguns nomes que influenciaram para essa nova perspectiva de ensino, a exemplo

⁴³ Vale ressaltar que não analisamos o livro do professor por completo (livro do aluno e manual do professor). A nossa análise centrou-se nas orientações do manual do professor. Também não realizamos estudo comparativo entre o manual do professor e as atividades propostas no livro do aluno.

de: Bakhtin, Dolz e Schneuwly, Marcuschi, Geraldi, Vigotsky, entre outros; iv) baseiam-se nas orientações dos PCN.

Além desses aspectos, ao longo da leitura dos manuais, observamos também o uso repetitivo de alguns termos e expressões. Por meio dessas repetições, os autores parecem indicar que as propostas teórico-metodológicas das coleções atendem tanto às novas perspectivas para o ensino de língua, quanto à necessidade de se manter atividades vistas como tradicionais. Para tanto, no primeiro caso, tendem a reiterar termos e expressões como: “competência discursiva”, “interação social”, “sequência didática”, “professor mediador”, entre outros. Já no segundo caso, utilizam alguns vocábulos como: “gramática”, “tipo de texto”, “conceitos gramaticais”. E quanto à disposição das coleções, como essa procede? Como os manuais do professor dispõem essas informações para o professor-leitor?

Acreditamos que a explicitação desses aspectos no manual do professor, torna-se relevante àqueles docentes⁴⁴, que têm esse gênero como um dos apoios ao entendimento do livro do aluno e à realização do trabalho em sala de aula, ao mesmo tempo em que os auxilia no momento da escolha do livro didático, haja vista apresentar a proposta teórico-metodológica adotada.

II) Os manuais do professor descrevem a organização geral das coleções?

Segundo o Edital e a Ficha de Avaliação do PNLD 2017, outra função que o manual do professor precisa atender é explicitar a organização geral das coleções. Nesse aspecto, observamos que, ao mesmo tempo em que descrevem como as obras aparecem organizadas, os manuais parecem obedecer à mesma estrutura dos critérios avaliativos da ficha (ver quadro 4), cuja sequência de exposição dos conteúdos teórico-metodológicos em discussão segue a ordem já mencionada: leitura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Sendo assim, por meio da análise dos manuais do professor de língua portuguesa PNLD 2017, verificamos que as coleções são compostas por quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º) e, no geral, estruturadas em unidades e capítulos, que têm por base uma determinada temática, cujo trabalho se dar por meio da leitura,

⁴⁴ Com base em Nóbrega (2008), na experiência docente da pesquisadora e no seu contato com alguns profissionais da área, ou área afins, podemos dizer que nem todos os docentes consideram o manual do professor como um gênero da área profissional que o auxiliará na realização do trabalho em sala de aula e escolha do livro didático, por isso restringimos a uma parte dos professores.

produção e estudo dos elementos linguísticos de gêneros textuais variados. No quadro abaixo, sintetizamos como cada coleção estrutura-se.

Quadro 7 – Estrutura das coleções didáticas PNLD 2017, segundo as informações dos manuais do professor

Manual do Professor	Título da Seção/Páginas	Síntese da organização de cada coleção
MP1	Estrutura e Metodologia da Obra (p. 296-306)	Segundo os autores, a coleção estrutura-se da seguinte forma: > Cada volume apresenta quatro unidades, organizadas por temas variados, de acordo com a faixa etária. > Cada unidade é composta por quatro capítulos, sendo o último uma proposta de projeto. > Os capítulos são organizados por seções e suas respectivas subdivisões. ▪ As principais seções que compõem a coleção são: Estudo do texto; Produção de texto; Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade; A língua em foco; De olho na escrita; Divirta-se; Passando a limpo. Observação: Segundo os autores, não há uma seção específica para o estudo sistematizado de gêneros orais; anunciam que será na: “Produção de texto” (p. 300)
MP2	Estrutura da Obra (p.320-329)	Cada volume estrutura-se em três cadernos: Leitura e Produção; Práticas de Literatura e Estudos de Língua Linguagem. Cada um desses compõe-se de seções e subseções. > Não há um padrão na organização dos cadernos. Vejamos: > O Caderno de Leitura e Produção ▪ É composto de três unidades, cujas temáticas são as mesmas para todos os volumes, a saber: adolescência; diversidade cultural e problemas da sociedade. Porém, diferencia-se no que diz respeito às subtemáticas para cada volume. ▪ Cada unidade desse caderno apresenta um ou dois capítulos e propõem uma ou duas produções de gêneros orais ou escritos. > O Caderno de Práticas de Literatura ▪ É composto apenas por dois capítulos. ▪ Segundo as autoras, ao longo dos capítulos, contemplam-se textos considerados canônicos e as atividades alternam-se entre leituras compartilhadas e individuais. Além disso, quando necessário, são oferecidas noções básicas de teoria literária e propostas de criação com linguagem literária, cujas

		produções são mais lúdicas e não necessitam de avaliação, tal qual o caderno anterior. > O Caderno de Estudos de Língua Linguagem ▪ É composto de três unidades e cada uma dessas apresenta um número variável de capítulos. ▪ O foco das unidades varia: a primeira contempla os “conhecimentos sobre língua e linguagem”; a segunda, “conhecimentos metalinguísticos”; por fim, “conhecimentos notacionais” (ortografia, acentuação e pontuação). ▪ Um diferencial desse caderno é que os conteúdos das unidades 1 e 2 são organizados em esquemas, que vêm nos anexos dos livros didáticos. No entanto, segundo as autoras, no livro do aluno, esses esquemas só aparecem a partir do volume 7, que trará conteúdos do volume anterior e, assim, sucessivamente (p.326).
MP3	Metodologia e Estrutura do Livro (p. 310-311)	> Não identificamos referência ao modo como a coleção estrutura-se (unidades, capítulos, temas). > Apresenta-se apenas uma breve explanação do que será abordado nas seções: leitura, produção de texto, reflexão linguística, oralidade. > A seção, “Interligados”, que se propõe ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, aparece duas vezes em cada volume. Já a seção, “Jogos”, aparece apenas ao final de cada volume.

Fonte: Elaborado pela autora

O MP1 não descreve a estruturação interna de cada volume, apenas comenta a obra no conjunto dos quatro volumes. É nas seções, “Plano de Curso” (p.307-310) e “Sugestões de Estratégias” (p.311-316), que identificamos uma diferenciação nos manuais, quando os autores apresentam, respectivamente, os conteúdos e objetivos específicos, bem como as sugestões de estratégias e recursos que poderão auxiliar o professor no desenvolvimento de cada unidade e capítulo do volume. Para isso, ao tratarmos da hierarquização dos conteúdos, fez-se necessário consultarmos os volumes separadamente.

O MP2, apesar de os volumes apresentarem-se divididos em cadernos, diferenciando-se dos demais manuais analisados, tais cadernos organizam-se em unidades e capítulos. Além da divisão por cadernos, o MP2 diferencia-se ainda em virtude de alguns aspectos: i) o “Caderno de Leitura e Produção” é composto por três unidades, cujo trabalho terá por base as temáticas: adolescência (mudança e transformação), diversidade cultural, e problemas da sociedade. Tais temáticas são

as mesmas para todos os volumes, diferenciando-se apenas nos gêneros e subtemáticas a serem abordados em cada ano; ii) dedica o “Caderno de Práticas de Literatura” ao estudo de gêneros da esfera literária, abordando questões conceituais e de estética da recepção e do efeito. De acordo com os autores, a sala de leitura e a biblioteca escolar serão espaços privilegiados para o desenvolvimento das atividades desse caderno. Entendemos que essa seja uma forma de atender ao critério 10.8 da ficha de avaliação do PNLD (figura 1), haja vista tal critério enfatizar a relevância de se contemplar atividades que articulem o livro do aluno com programas oficiais, tipo o PNLD Obras Complementares e o PNBE; iii) no “Caderno de Estudo de Língua e Linguagem”, sugere-se que os conteúdos sejam organizados por esquemas, inserindo assim, no cotidiano dos alunos, a prática de leitura e produção desse gênero, tão útil à reflexão e síntese dos pontos principais dos conteúdos estudados.

No que diz respeito ao MP3, verificamos que os autores não apresentaram de forma consistente a proposta didático-pedagógica da coleção, de tal forma que, fazem apenas uma breve explanação do que será abordado nas seções: leitura, produção de texto, reflexão linguística, oralidade. Além disso, não identificamos referência à maneira como a coleção estrutura-se – se por unidades, capítulos, temas. Para isso, sentimos a necessidade de consultarmos o sumário do livro do aluno, por meio do qual identificamos que a coleção organiza-se em nove capítulos: oito estruturados em torno de um gênero textual norteador e o nono destinado a uma revisão do que se estudou ao longo do volume.

Essa explanação a respeito dos objetivos da proposta didático-pedagógica, dos pressupostos teórico-metodológicos e da organização geral das coleções, cujos manuais do professor as integram, contribui para entendermos como as obras se estruturam e como essa organização pode contribuir para a constituição da disciplina de Língua Portuguesa no atual contexto, conforme veremos nas seções seguintes.

Passemos à primeira categoria de análise, a qual contempla o princípio de legitimidade.

4.2 O PRINCÍPIO DE LEGITIMIDADE NOS MANUAIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA PNLD 2017

Afinal, qual a relação do princípio de legitimidade na construção de uma disciplina escolar? Quais os meios de publicação para que haja a legitimação dos saberes? Em que momento os conteúdos/objetos de ensino são considerados legítimos?

Conforme vimos no capítulo 2, segundo Petitjean (2008), um dos processos pelo qual passa o saber a ser ensinado, de acordo com a teoria da transposição didática, diz respeito à publicidade, momento em que esse saber é inserido num texto oficial, para que possa ser divulgado e legitimado oficialmente. No caso da nossa pesquisa, podemos citar como documentos oficiais – os PCN, o Edital, a Ficha de Avaliação e o Guia PNLD 2017 – vistos como divulgadores dos objetivos e conteúdos/objetos de ensino a serem ensinados – que tendem a influenciar na seleção e construção do saberes que constituem os manuais do professor, conforme veremos no decorrer dessa análise.

Uma vez divulgado, o saber a ensinar é legitimado. O princípio de legitimidade dá-se durante a seleção dos conteúdos/objetos de ensino e remete às referências dos objetos aos saberes científicos ou elaborados por especialistas (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999). Vejamos como esse princípio, que contribui para a legitimação de uma disciplina escolar, aparece nos manuais do professor.

Quadro 8 – Princípio de legitimidade, conforme as seções dos manuais do professor

Manuais	Trechos dos manuais do professor que remetem ao princípio de legitimidade			
	Leitura	Produção de texto	Oralidade e gêneros orais	O ensino da língua
MP1	Ex.1: “Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que	Ex.2: “Mikhail Bakhtin – pensador russo que, no início do século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura – foi o primeiro a empregar a palavra gêneros	...	Cópia do artigo “Gramática: interação, texto e reflexão – uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio” (p. 287-

	estabelece relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo” (<i>Parâmetros curriculares nacionais – Língua Portuguesa</i>, p.36, In: MP1, p. 276)	com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis” (p.279) Ex.3: “Bernard Schneuwly – ao lado de Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart, August Pasquier, entre outros – [...] vem desenvolvendo na universidade de Genebra pesquisa sobre o ensino de língua a partir de gêneros. Schneuwly compreende o gênero textual como uma <i>ferramenta</i>, isto é, como um instrumento que possibilita exercer uma <i>ação linguística</i> sobre a realidade” (p.279, grifos do autor). Ex.4: “Embora reconheçam os limites de qualquer tentativa de sistematizar o ensino de gêneros na escola, Bernard	290).
--	--	---	-------

		Schneuwly e Joaquim Dolz apresentam a proposta de agrupá-los com base em três critérios básicos: <i>domínio social de comunicação, capacidades linguísticas envolvidas e tipologias textuais existentes</i> ” (p.280, grifos dos autores)		
MP2	Leitura e produção de textos orais e escritos	Leitura literária	Conhecimentos linguísticos	
	Ex.5: “Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1998:72, <i>In</i>: MP2, p. 303) Ex.6: “Como afirma Soares (1998:58), despertar para o fenômeno do letramento e incorporá-lo ao nosso vocabulário educacional significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar indivíduos – crianças e adultos – a fazer o uso da leitura e da escrita,, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (MP2, p. 304). Ex.7: “Na esteira das pesquisas acerca do letramento, diversos estudos mostram que a noção de gêneros do discurso advinda das teorias bakhtinianas, quando aplicada ao ensino de língua materna, também pode contribuir para a formação de leitores multiletrados e crítico. [...] De acordo com Bakhtin, os gêneros nascem de certas necessidades de interlocução – <i>geradas nas diferentes práticas sociais</i> –, as quais acabam por determinar os três elementos que o constituem: <i>a forma composicional, o estilo e o tema</i>” (MP2, p. 305, grifos	Ex.8: “No contexto da redemocratização brasileira, o crítico Antonio Cândido colocou em discussão a literatura como um <i>direito fundamental</i>, destacando sua força de humanização: pela leitura da forma literária, leitores podem construir experiências e conhecimentos [...]” (MP2, p. 311) Ex.9: “Muito mais do quê estudar ‘características’ dos gêneros literários, o que se pretende é ajudar os alunos a perceberem os modos como eles fundam realidades ficcionais, para melhor usufruírem deles,	Ex.10: [...] Tais discussões chegaram a gerar uma falsa questão sobre a relevância ou não de se ensinar gramática. Como bem coloca Antunes (2003:88), a questão é falsa porque <i>não se pode falar nem escrever sem gramática</i> [...] em outras palavras, não se trata de discutir se devemos ou não ensinar gramática na escola, mas de pensar na seleção de conteúdos que sejam relevantes para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos [...] (MP2, p. 314, grifos das autoras). Ex.11: “Assim como os PCNs, entendemos que para os alunos	

	das autoras)	na esteira do que defende Rangel: [...]” (apud OCEM. In: MP2,p. 313)	ampliarem a sua <i>competência discursiva</i> não se pode restringir os estudos da língua a essa <i>matéria gramatical</i> [...]” (MP2, p. 315, grifos das autoras). Ex.12: “Acreditamos, como Soares (1997), que é possível pensarmos em uma proposta na qual o ensino do dialeto de prestígio (comumente conhecido como língua padrão) deve servir de instrumento para a luta contra as desigualdades econômicas e sociais” (MP2, p. 316, grifos das autoras)	
	Leitura	Produção de texto	Reflexão linguística	O trabalho com a oralidade
MP3	Ex.13: “Nesta coleção, a leitura é compreendida como processo de significação para o qual é imprescindível a interação entre os interlocutores [...] Durante esse trabalho, são mobilizados vários conhecimentos, os quais considerados por Délia Lerner, em <i>Ler e escrever na escola</i> (2002).	Ex.14: “Segundo Mikhail Bakhtin (2011), todo texto é organizado em gênero. Gêneros são formas relativamente estáveis de textos, disponíveis na cultura em diferentes momentos históricos [...]” (MP3, p. 296) Ex.15: “Para adotar essa concepção de	...	...

	comportamentos de leitores de dimensão social e de dimensão psicológica”. (MP3, p. 295)	gêneros textuais e a concepção de linguagem como prática social, não serão encontradas no material propostas de leitura/escuta e produção de textos segundo critérios exclusivamente tipológicos [...] Compreendemos, tal como Schneuwly e outros (1997), que esses são critérios são criações exclusivas da escola [...] (MP3, p. 296).		
--	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro 8, preocupamo-nos em transcrever algumas passagens dos manuais do professor em estudo, no intuito de exemplificar como o princípio de legitimidade faz-se presente ao longo da construção dos mesmos. Para isso, julgamos necessário apresentar os exemplos separados pelos eixos do ensino, conforme aparecem nas seções dos manuais. Por esse motivo, o modo como expusemos os exemplos do MP2 diferencia-se dos outros dois, uma vez que tal manual estrutura-se por “cadernos”, englobando as práticas de leitura e de produção textual num mesmo caderno.

Como podemos ver, na tentativa de legitimar as propostas apresentadas nas coleções, as referências aos saberes de especialistas são constantes, cujas retomadas se dão por meio de citações diretas (Ex.1, Ex.5, Ex.9), por paráfrases (demais exemplos) ou até mesmo através das notas de rodapé que, apesar de não termos apresentado nenhum exemplo, tal recurso faz-se presente ao longo da leitura dos manuais do professor.

No MP1, além das citações do quadro acima, no intuito de exemplificar a proposta de sistematização dos gêneros orais e escritos apresentada pelo grupo de Genebra, os autores inseriram um quadro – cópia da obra “Gêneros orais e escritos

na escola” de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz – (MP1, p. 281). Tal estratégia também é realizada no MP3 (p. 296-297). Já na seção, “Pressupostos teóricos e metodológicos” (MP1, p. 276-291), além da exposição de sugestões teórico-metodológicas referentes a cada eixo de ensino, ao final de cada subseção, os autores elencam uma bibliografia básica que acreditam contribuir para o professor-leitor aprofundar os seus conhecimentos, a respeito do que foi discutido no MP1. São sugestões bibliográficas para as práticas de: leitura (p. 278), produção de texto (p.282 e 285) e ensino da língua (p. 290). Apesar de haver uma subseção sobre “Oralidade e gêneros orais” (p.286), não identificamos nenhuma sugestão bibliográfica. Talvez esse aspecto deve-se ao fato de as pesquisas sobre oralidade ainda não terem se consolidado, como as demais, ou ainda devido à força da tradição, cuja ênfase está na produção textual escrita.

Vale ressaltar que na seção “O ensino da língua”, os autores apenas inseriram o artigo, “Gramática: interação, texto e reflexão – uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio”. De acordo com as notas de rodapé (MP1, p.287), trata-se de um texto que fora apresentado por um dos autores no “8º Congresso de Língua Portuguesa”, na PUC de São Paulo, em 2000, publicado posteriormente no livro “Língua Portuguesa: uma visão em mosaico”, organizado por Neusa Barbosa Bastos (Educ, 2002). Nesse artigo, a proposta dos autores para o ensino da língua oscila entre atividades reflexivas sobre os fatos linguísticos, de acordo com a situação comunicativa, bem como atividades com ênfase na terminologia gramatical e na classificação morfosintática de palavras e estruturas. Tal aspecto, será retomado na categoria 3, solidarização.

Com relação ao MP2, de acordo com a nossa análise, verificamos que o princípio de legitimidade faz-se bastante presente, haja vista muitas referências aos discursos de especialistas das áreas das ciências linguísticas e da psicologia educacional e às orientações dos PCN, documento oficial responsável pela publicidade das mudanças preconizadas, desde o final da década de 1990, para o ensino de língua portuguesa. Dos manuais analisados, o MP2 é o que apresenta, de forma mais completa, os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a coleção, estabelecendo a relação de uma teoria com a outra e indicando como elas se complementam e contribuem para o entendimento da obra. Para isso, retoma os estudos das teorias de aprendizagem de cunho socioconstrutivista, baseadas em Vygotsky; as teorias enunciativo-discursivas sobre língua e linguagem, cujo

precursor é Bakhtin; os estudos do letramento e; dos conhecimentos linguísticos, discutindo os maus entendidos a respeito do (não)ensino de gramática. Conforme sabemos, com a publicação do artigo de Geraldi, “as unidades básicas do ensino”, que integra o livro, “O texto na sala de aula”, na década de 1980, propõem-se o ensino da gramática a partir do texto, este visto como a unidade básica do ensino. No entanto, muitos professores entenderam que não se deveria mais ensinar gramática na escola, quando na realidade a proposta era trabalhar a gramática na perspectiva da análise linguística, ou seja, refletir sobre os usos linguísticos na construção do texto.

No que diz respeito ao MP3, a seção, “Textos teóricos de apoio” (p.301-307), é composta por fragmentos de textos teóricos, com as suas respectivas referências, relacionados às temáticas discutidas ao longo do manual, por exemplo: a) no intuito de comentar sobre as concepções de linguagem, as autoras apresentam um fragmento do livro, “O texto na sala de aula”, de João Wanderley Geraldi. Conforme já mencionamos no capítulo 2, na década de 1980, os artigos publicados neste livro impulsionaram para uma mudança na concepção de ensino de língua na escola, de modo a inserir o texto como principal objeto de ensino nas aulas de língua; b) para contextualizar sobre a variação linguística e o ensino de língua, as autoras transcrevem trechos do livro, “Variação, mudança, norma e a questão do ensino do português no Brasil”, de Mattos e Silva; e do artigo, “Nada na língua é por acaso...”, de Marcos Bagno; c) no que diz respeito à linguagem oral, o fragmento faz parte do livro “Gêneros orais e escritos na escola”, de Joaquim Dolz *et al.*, por fim, d) ao tratar sobre a formação de leitor, trazem o texto “O livro é passaporte, é bilhete de partida”, de Bartolomeu C. Queiroz e um recorte do artigo de Roxane Rojo, “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania”, de forma diferente, ambos tratam sobre a formação do leitor literário.

De acordo com Nóbrega (2008),

[...] ao se inserir as falas de especialistas no discurso popularizado, o divulgador parece revelar a necessidade de conferir autoridade e credibilidade ao seu discurso, uma vez que procura não se distanciar muito do discurso científico, já que este se insere numa crença social de veracidade e confiabilidade. (*op. cit.* p, 59)

Por esse motivo, a autora considerou o manual do professor como um gênero do discurso de divulgação científica, haja vista a preocupação no uso de estratégias

que visam a divulgação de saberes produzidos na academia acerca das ciências da Linguística.

Além desse aspecto, podemos dizer que com a publicidade do saber a ensinar, por meio principalmente dos PCN, é possível identificar uma forte influência deste documento oficial no processo de constituição de uma disciplina escolar, a partir da produção dos manuais do professor, e seus respectivos livros didáticos. No caso da nossa pesquisa, ao analisarmos o princípio de legitimidade nos manuais do professor, verificamos a presença constante das orientações dos PCN, tanto por meio das diversas citações diretas ou paráfrases, como pela forma como se dá a organização dos manuais e, conseqüentemente, seus respectivos livros do aluno, cujas seções abordam os conteúdos estruturados e articulados em torno das práticas de linguagem: leitura, produção de textos orais e escritos, análise linguística (rever quadros 7 e 8). De acordo com os PCN

[...] os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem [...]

Em função de tais eixos, os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística organizada no eixo REFLEXÃO (BRASIL, 1998, P. 34-35)

Mediante o que observamos no decorrer da análise desta primeira categoria – princípio de legitimidade – indagamos: afinal, o que é legitimado nos manuais do professor para a constituição da disciplina escolar Língua Portuguesa? Para responder a este questionamento, podemos dizer que por meio das escolhas e seleção dos termos e trechos de obras, de artigos ou de documentos oficiais presentes nos manuais, foi possível identificar alguns aspectos que podem ser considerados nesse processo de construção da disciplina, a saber: i) o ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve conduzir o aluno à ampliação e ao domínio do discurso nas diversas situações comunicativas; ii) os conteúdos devem articular-se em torno das práticas de linguagem: prática de escuta e de leitura, prática de produção de textos orais e escritos, práticas de análise linguísticas; iii) as atividades de ensino devem contemplar a diversidade de gêneros textuais; iv) o ensino de língua não deve restringir-se a nomenclaturas e terminologias gramaticais,

mas principalmente conduzir o aluno à reflexão sobre o funcionamento da linguagem nas diversas situações de uso da língua.

Assim, ao entendermos de que modo o princípio de legitimidade auxilia na legitimação dos conteúdos/objetos de ensino que constituirão a disciplina de língua portuguesa, nosso interesse agora é verificarmos de que forma os objetos de ensino, articulados às práticas de linguagem, organizam-se nos manuais do professor. Afinal, há uma sistematização dos conteúdos, cuja seleção vai do mais simples ao mais complexo? Os manuais do professor analisados selecionam os mesmos conteúdos/objetos de ensino para cada ano escolar? Há uma homogeneização nessa seleção e definição do que será trabalhado em cada volume do livro do aluno? Em que isso contribui para o estabelecimento da língua portuguesa enquanto disciplina escolar?

Na tentativa de encontrarmos respostas para esses questionamentos, passemos a segunda e terceira categorias de análise, a hierarquização dos saberes a ensinar.

4.3 HIERARQUIZAÇÃO E SOLIDARIZAÇÃO DOS OBJETOS DE ENSINO NA CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NOS MANUAIS DO PROFESSOR

Conforme já mencionamos, na concepção de Viñao (2008, p. 206) cada disciplina escolar possui um “código disciplinar”, cuja função é configurar, organizar e ordenar uma disciplina. Para isso, faz-se necessário três componentes básicos, transmitidos de uma geração à outra: um “corpo de conteúdos”; “um discurso ou argumentos sobre o valor formativo e a utilidade dos mesmos” e “umas práticas profissionais”. O primeiro componente, um “corpo de conteúdos”, é definido, com maior ou menor detalhe, seja nos planos de estudo dos professores, nos programas oficiais, nas avaliações, bem como nos livros didáticos. Tais conteúdos encontram-se dispostos numa determinada ordem e num determinado método, em forma de temas, unidades didáticas (conforme vimos nos MP1 e MP2) ou até outros agrupamentos (por exemplo, o MP2 estrutura-se por cadernos). Chervel (1990), também coloca o estudo dos “conteúdos explícitos” como a primeira tarefa para aquele que deseja compreender o processo de formação de uma disciplina escolar.

Quanto ao segundo componente, Viñao (2008) ressalta que tanto ou mais importante do que os conteúdos é o discurso que nasce junto com a disciplina, a respeito do seu valor formativo e da utilidade acadêmica, profissional e social de tais conteúdos. Ou seja, a importância de uma disciplina escolar, bem como a sua hierarquia em relação às demais disciplinas, vai depender do discurso que se constrói nas academias, nos meios de comunicação, nos textos oficiais, nos currículos, nas instituições educativas, nas conversas diárias que se tem no meio escolar, entre outros espaços discursivos. Se pensarmos na disciplina de Língua Portuguesa, veremos que o discurso sobre o valor formativo e a utilidade de seus conteúdos parece ter influenciado na sua constituição enquanto disciplina escolar, haja vista a prioridade dada à mesma, desde o processo de democratização do ensino público e de disciplinarização da Língua Portuguesa no Brasil, conforme expusemos no capítulo 2. Se pensarmos no contexto atual, por exemplo, veremos que os conhecimentos relacionados à língua portuguesa: i) são exigidos na maior parte dos concursos, independente da área a que se destinam as vagas; ii) fazem-se presentes nos exames avaliativos de larga escala, o SAEB/Prova Brasil, juntamente com os conhecimentos de Matemática; iii) integram as grades curriculares dos diversos cursos de formação acadêmica, como disciplina complementar nomeada como “Português Instrumental”; iv) encontram-se presente nas seleções para emprego, por meio da solicitação produção textual, geralmente um texto dissertativo-argumentativo; entre outras situações.

Por fim, o terceiro componente, o das práticas profissionais, segundo Viñao (*op. cit.* p, 207), engloba dois aspectos: o das “práticas docentes na sala de aula”, que diz respeito ao “modo de transmitir, ensinar e aprender os conteúdos da disciplina”, seja por meio do (não)uso de livros e; o “das práticas acadêmicas frente a outros campos disciplinares”.

Dentre esses componentes constituintes do código disciplinar enfatizados por Viñao, na nossa análise priorizamos os aspectos relacionados ao primeiro componente, haja vista julgarmos a seleção e articulação dos conteúdos como o primeiro e mais representativo para responder às nossas indagações e atender os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, priorizamos, como segunda categoria de análise, o estudo da hierarquização dos conteúdos/ objetos de ensino nos manuais do professor de língua portuguesa dos livros didáticos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, nesta primeira subseção apresentamos as temáticas e os gêneros textuais, articuladores dos conteúdos das práticas de leitura e de produção textual, que integram cada volume; em seguida, debatemos sobre os conteúdos/objetos de ensino selecionados para a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos. Ressaltamos que, no intuito de obtermos uma visão geral dos pontos aqui elencados, a partir das informações/orientações contidas nos manuais do professor, elaboramos alguns quadros para atender a esse propósito.

4.3.1 Temáticas e gêneros textuais articuladores dos conteúdos das coleções PNLD 2017

Conforme vimos, os conteúdos de uma disciplina escolar geralmente apresentam-se organizados por temas, unidades, capítulos ou por meio de outras estratégias de sistematização. Nos manuais do professor analisados das coleções didáticas PNLD 2017, verificamos que a estrutura dos mesmos contempla tais características, variando apenas na maneira como articulam tais elementos. Vejamos, no quadro 9, a relação dos temas selecionados e apresentados nos manuais do professor para cada ano escolar.

Quadro 9 – Temáticas constituintes das coleções didáticas PNLD 2017

Ano escolar	Temas articuladores das unidades		
	MP1	MP2	MP3
6º ano	- No mundo da fantasia. - Crianças - Descobrimos quem sou eu - Verde, adoro ver-te	- Mudança e transformação (questões da pré-adolescência e adolescência) * <i>Está tudo tão diferente</i> * <i>E as coisas não param de mudar</i> - Diversidade cultural (língua, arte, cultura, hábitos e costumes) * <i>Culturas e identidades: por que e em que somos diferentes.</i> * <i>Para conhecer mais de nosso patrimônio cultural</i> - Problemas da sociedade (educação, meio ambiente e política) * <i>O que o pessoal anda fazendo na internet?</i> * <i>Onde é que eu estou nas estatísticas?</i>	Não há unidades temáticas e sim capítulos articulados em torno de um ou dois gêneros.
7º ano	- Heróis - Viagem pela	- Mudança e transformação (questões da pré-adolescência e adolescência) * <i>Um mundo de emoções: o primeiro amor</i>	Não há unidades temáticas e

	palavra ▪ Eu e os outros ▪ Medo e aventura	<i>* Um mundo de emoções: o primeiro beijo, as indecisões, as decepções</i> ▪ Diversidade cultural (língua, arte, cultura, hábitos e costumes) <i>* Qual é a sua tribo?</i> <i>* Do erudito ao pop e vice-versa: há diálogo possível</i> ▪ Problemas da sociedade (educação, meio ambiente e política) <i>* Pelas ruas da cidade: problemas ambientais</i> <i>* O lixo nosso de cada dia</i>	sim capítulos articulados em torno de um ou dois gêneros.
8º ano	▪ Humor: entre o riso e a crítica. ▪ Adolescer ▪ Consumo ▪ Ser diferente	▪ Mudança e transformação (questões da pré-adolescência e adolescência) <i>* Bullying: você sabe como colocar limites entre a brincadeira e a agressão?</i> ▪ Diversidade cultural (língua, arte, cultura, hábitos e costumes) <i>* Gerações e gerações – a história se repete?</i> <i>* Universo jovem: juventude ou juventudes</i> ▪ Problemas da sociedade (educação, meio ambiente e política) <i>* Corrupção: esse mal tem cura?</i> <i>* Cortando o mal pela raiz</i>	Não há unidades temáticas e sim capítulos articulados em torno de um ou dois gêneros.
9º ano	▪ Caia na rede ▪ Amor ▪ Ser jovem ▪ Nosso tempo	▪ Mudança e transformação (questões da pré-adolescência e adolescência) <i>* Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência</i> <i>* Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade</i> ▪ Diversidade cultural (língua, arte, cultura, hábitos e costumes) <i>* Um mundo de credos, valores e costumes...</i> <i>* ... e eu no mundo?</i> ▪ Problemas da sociedade (educação, meio ambiente e política) <i>* Não é brincadeira! – o problema do trabalho infantil</i>	Não há unidades temáticas e sim capítulos articulados em torno de um ou dois gêneros.

Fonte: Elaborado pela autora⁴⁵

A construção desse quadro deu-se em virtude da necessidade de sistematizarmos as temáticas selecionadas para cada coleção e seus respectivos

⁴⁵ Para maiores detalhes, faz-se necessário consultar as seguintes seções dos manuais do professor analisados: “Plano de curso”, (MP1, p. 307-310); “Mapa de conteúdos da coleção” (MP2, p.330-331) e “Programação de língua portuguesa” (MP3, p. 311-313).

volumes. Para isso, consultamos as seguintes seções dos manuais do professor: “Plano de curso”, (MP1, p. 307-310)⁴⁶; “Mapa de conteúdos da coleção” (MP2, p.330-331) e “Programação de língua portuguesa” (MP3, p. 311-313).

Conforme já mencionamos, uma das formas de se organizar uma disciplina, e assim entender o seu processo de construção, é por meio dos conteúdos. Estes, por sua vez, podem apresentar-se distribuídos em unidades e capítulos, atrelados a algum tema e/ou gênero textual. Assim sendo, de acordo com a disposição das informações no quadro 9, verificamos que o MP1 e o MP2 preocupam-se em indicar a temática estruturante de cada unidade, ao passo que no MP3 não identificamos referência a uma temática específica, visto estruturar-se em torno de um ou dois gêneros textuais. Um diferencial no MP2 é que as temáticas principais das unidades são as mesmas para todos os volumes, cuja proposta é dar sequência nos anos seguintes, por isso sentimos a necessidade de elencarmos os subtemas.

Os temas selecionados para a articulação dos conteúdos do MP1 e do MP2 tendem a considerar a faixa etária da turma, bem como relacionar-se a questões sociais vigentes no atual contexto, tais como: a relação entre os adolescentes, bullying, identidade cultural, corrupção, meio ambiente, entre outros, cujo intuito é conduzir o estudante a refletir, de forma crítica, sobre o seu próprio valor e o daqueles que o rodeiam. Tal proposta e temáticas parecem atender às orientações dos PCN, quando estes propõem a articulação entre os temas transversais e os conteúdos de Língua Portuguesa. Para tanto, neste documento entende-se que

O trabalho desenvolvido a partir de temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) demanda participação efetiva e responsável dos cidadãos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções veiculados quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas.

Por tratarem de questões sociais contemporâneas [...] os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa, como:

- a possibilidade de poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas;
- a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los;

⁴⁶ Vale ressaltar que no MP1 essa é uma das seções que se diferencia de um volume para outro, por isso, fez-se necessária a consulta aos manuais de todos os volumes para podermos identificar as temáticas para cada ano, sendo assim temos: p.307-310 (vol. 6, 8 e 9); p.291-294 (vol.7).

- a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático;
- os domínios lexicais articulados às diversas temáticas. (BRASIL, 1998, p. 40).

Mediante o exposto, podemos dizer que o intuito da inclusão de eixos temáticos transversais aos conteúdos de Língua Portuguesa visa contribuir para despertar o interesse do aluno pelo debate, no que concerne a questões polêmicas recorrentes no seu meio social e que, muitas vezes, não são consideradas como problemas que devem ser combatidos. Podemos citar como exemplos presentes no MP1 e MP2: a relação do adolescente consigo mesmo e com os demais, a gravidez na adolescência, as diversas formas de preconceito, o bullying e cyberbullying, o consumo desenfreado, a preservação do meio ambiente, entre outras questões relevantes para serem discutidas nessa fase do ensino fundamental. Assim, por meio da discussão e análise das formas de apresentação e convencimento empregadas nos variados gêneros textuais, orais ou escritos, estudados em sala de aula, o aluno poderá desenvolver a sua capacidade argumentativa, seja no âmbito escolar, ou fora dele, de modo a tomar consciência sobre os problemas com os quais convivem diariamente.

Além da seleção de eixos temáticos (MP1 e MP2), todos os manuais analisados buscam articular o conteúdo em torno de gêneros de diferentes esferas sociais, seguindo assim a proposta de sistematização e progressão dos gêneros de Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001]2004), a qual considera o agrupamento dos gêneros em função dos domínios sociais de comunicação (literário, publicitários, prescritivos, de imprensa, de divulgação científica), das distinções tipológicas (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever) e em função das capacidades de linguagem presentes no domínio dos gêneros agrupados. Tal proposta considera a progressão em “espiral”, que remete ao ensino da diversidade textual para cada nível. Desse modo, “o que varia de um nível para outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto” (*op. cit.* p, 124). De acordo com esses pesquisadores, os gêneros devem ordenar-se segundo uma sequência que vai dos mais simples, ou seja, daqueles que descrevem, aos mais complexos, ligados assim a capacidade de argumentar.

Mediante o exposto, vejamos no quadro 10, quais os gêneros selecionados para cada ano, a partir das informações contidas nos manuais do professor.

Quadro 10 – Gêneros textuais articuladores do trabalho das coleções didáticas PNLD 2017

Ano escolar	Gêneros articuladores das coleções para cada ano escolar		
	MP1	MP2	MP3
6º ano	▪ O conto maravilhoso em ▪ História em quadrinhos ▪ Relato pessoal ▪ Carta pessoal ▪ Diário ▪ Gêneros digitais: e-mail, blog, <i>twitter</i>, comentário ▪ Artigo de opinião ▪ Exposição oral ▪ Cartaz	▪ Romance ▪ Diário ▪ Sinopse ▪ Diário ficcional ▪ Histórias em quadrinhos ▪ Roteiro de esquete ▪ Esquete ▪ Causos de assombração ▪ Ensaio ▪ Reportagem ▪ Debate ▪ <i>Limeriks</i> ▪ Artigo de opinião ▪ Entrevista ▪ Pesquisa de opinião ▪ Gráficos ▪ Tabelas ▪ Exposição oral ▪ Crônica ▪ Lendas e mitos	▪ Romance de aventura ▪ Conto popular ▪ História em quadrinhos ▪ Notícia ▪ Relato de viagem e diário de viagem ▪ Biografia e autobiografia ▪ Poema ▪ Entrevista
7º ano	▪ Mito ▪ Poema ▪ Cordel ▪ Poema-imagem ▪ Declamação de poemas ▪ Texto de campanha publicitária ▪ Argumentação oral: a discussão em grupo ▪ Debate deliberativo ▪ Notícia ▪ Entrevista oral ▪ Entrevista escrita	▪ Conto ▪ Artigo de divulgação ▪ Depoimento pessoal ▪ Miniconto ▪ Poema ▪ Artigo de opinião ▪ Reportagem ▪ Mensagem de fórum ▪ Entrevista ▪ Reportagem impressa ▪ Canção ▪ Cartum ▪ Notícia ▪ Carta de solicitação ou de reclamação ▪ Fábulas tradicionais e contemporâneas	▪ Conto ▪ Mito e lenda ▪ Crônica ▪ Reportagem ▪ Artigo expositivo de livro didático e artigo expositivo de livro paradidático ▪ Poema e cordel ▪ Carta de leitor e carta de reclamação ▪ Artigo de opinião
8º ano	▪ Texto teatral escrito ▪ Texto teatral ▪ A crítica ▪ Crônica	▪ Tira ▪ Notícia ▪ Reportagem ▪ Entrevista	▪ Conto de enigma e conto de terror ▪ Romance de ficção científica e conto

	▪ Crônica argumentativa ▪ Anúncio publicitário ▪ Carta de leitor ▪ Cartas argumentativas de reclamação e solicitação ▪ Texto de divulgação científica ▪ Seminário	▪ Debate ▪ Causos ▪ Letra de canção ▪ Crônica ▪ Cordel ▪ Relatório de pesquisa ▪ Charge ▪ História em quadrinhos ▪ Roteiro de esquete ▪ Anedota ▪ Poema ▪ Esquete ▪ Encenação de esquete ▪ Poema visual	- fantástico ▪ Diário íntimo e diário virtual ▪ Verbetes de enciclopédia digital e impressa ▪ Texto dramático ▪ Poema e poema visual ▪ Artigo de opinião ▪ Carta do leitor e debate
9º ano	▪ Reportagem ▪ Editorial ▪ Conto ▪ Debate regrado público ▪ Artigo de opinião ▪ Texto dissertativo-argumentativo	▪ Notícia ▪ Artigo de opinião ▪ Reportagem ▪ Poema ▪ Romance ▪ Letra de canção ▪ Tiras ▪ Texto de divulgação oral ▪ Apresentação (seminário) ▪ Crônica ▪ Rap ▪ Estatutos ▪ Entrevista ▪ Reportagem audiovisual ▪ Mito	▪ Conto psicológico ▪ Conto social e conto de amor ▪ Crônica esportiva e reportagem ▪ Artigo de divulgação científica ▪ Texto dramático e roteiro ▪ Artigo de opinião ▪ Resenha crítica ▪ Anúncio publicitário e anúncio de propaganda.

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos ver no quadro 10, é visível a preocupação com a inserção de uma diversidade de gêneros nos livros didáticos, cujo objetivo é permitir que o aluno tenha contato com as variadas formas de interação e construção do discurso, de modo a ampliar e aprimorar as suas práticas de escuta e de leitura, as práticas de produção de textos orais e escritos e a de reflexão sobre o funcionamento da linguagem e do sistema linguístico nas variadas formas de interação social.

Acreditamos que essa atenção dada à inclusão de uma variedade de gêneros, pertencentes a diferentes domínios sociais, recebe influência direta das mudanças teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, que ocorreram, principalmente, nas décadas de 1980 e 1990. A primeira década é marcada pela publicação do livro, “O texto na sala de aula”, organizado por João Wanderley Geraldi, que reúne uma coletânea de artigos com propostas inovadoras

para o ensino-aprendizagem de língua. Ganha destaque o artigo, “As unidades básicas do ensino”, por meio do qual, Geraldi apresenta um leque de propostas de atividades para serem desenvolvidas nas práticas de: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Para o desenvolvimento de tais atividades, o texto passa a ser a unidade básica do ensino.

Já com relação à segunda década, ressaltamos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial que legitimou e divulgou as últimas propostas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em especial as disseminadas por Geraldi. Para tanto, apontam o texto como unidade de ensino, sendo constitutivo da diversidade de gêneros:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

[...] É preciso abandonar a cresça na existência de um gênero como prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Apesar de não referenciarem, é possível dizer que tais propostas encontram-se apoiadas nos estudos de Bakhtin. Pois, no que diz respeito à discussão sobre os gêneros, o ensaio “Os gêneros do discurso”, escrito por Bakhtin ([1952/1953]2003), apesar de não ter a intenção de configurar-se como estratégia metodológica para o ensino-aprendizagem de língua, acabou exercendo forte influência para essa nova perspectiva de ensino de língua a partir dos gêneros, haja vista considerar a linguagem como processo de interação e construção do sujeito.

Para Bakhtin ([1952/1953]2003), uma das características constitutivas do gênero é o *propósito*. Logo, os novos gêneros do discurso surgem mediante as necessidades e propósitos discursivos de cada atividade humana que, uma vez infinita, desencadeará uma infinidade de gêneros do discurso, sempre organizados a partir de um determinado *conteúdo temático*, *estilo* (do gênero) e *composição*. Na sua concepção, os gêneros do discurso são tidos como *tipos relativamente estáveis*, tendo em vista o seu caráter histórico, social e ideológico, pois uma vez que a língua

e o homem vivem em constante evolução, não podemos conceber o tipo como imutável, haja vista a sua esfera de uso e seus propósitos.

Essa breve contextualização a respeito de alguns dos estudos, que possivelmente influenciaram para a inserção dos gêneros como objetos de ensino, ajuda-nos a compreender como, aos poucos, novos objetos e novas estratégias metodológicas assumem o lugar de outros considerados defasados, sempre na pretensão de se inovar e, assim, atender às novas expectativas da escola e da sociedade no geral. Por exemplo, durante algumas décadas as atividades de produção de textual restringiram-se à escrita de redações, a partir de um dado tema, sem a mínima articulação com a prática de leitura de textos. Tal estratégia metodológica parecia considerar a escrita como um ato espontâneo ou um dom. Levaram um tempo para se compreender que o ato de escrever é um trabalho que requer leitura, reflexão, exemplificações dos possíveis gêneros solicitados. Além disso, enfatizava-se a forma em detrimento da função, de tal modo que a preocupação era atender a estrutura dos tipos de textos solicitados: narrativos, descritivos ou dissertativos, bem como priorizava-se os aspectos gramaticais da palavra, da frase, da oração, em detrimento do texto, dos discursos produzidos.

Ao analisarmos o quadro 10, verificamos certa homogeneidade nas propostas das coleções, via manuais do professor, no que diz respeito à escolha dos gêneros indicados para cada ano, tanto os que foram selecionados para compor às coleções no geral, como na repetição daqueles que são retomados em cada volume. Na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001]2004), a repetição dos mesmos gêneros a cada ano pode não ser justificável, no entanto, quando essa retomada é feita após um tempo e sob uma nova perspectiva, torna-se indispensável para a aprendizagem. Corroboramos essa ideia, haja vista, quando trabalhamos determinados gêneros em um ano, e no seguinte retomamos a discussão, geralmente os alunos não recordam o que foi trabalhado ou se lembram, mesmo assim sentimos a necessidade de recapitularmos e inserirmos novos desafios para o estudo dos gêneros “repetidos”.

Sabemos que a presença dessa diversidade de gêneros em sala de aula, já se configura como um grande avanço para a área. No entanto, gostaríamos de ressaltar que, por não ser nosso interesse no momento investigar como se dá construção no livro do aluno, não podemos afirmar que as propostas explicitadas nos manuais do professor, para suas respectivas coleções, são trabalhadas

conforme se apresentam nos manuais. Sendo assim, não podemos dizer se o trabalho com a diversidade de gêneros está sendo realizado numa perspectiva discursiva ou se tende à normatização dos gêneros, semelhante ao que vivenciamos, por exemplo, quando o foco das produções textuais era estrutura da redação, de acordo com a tipologia solicitada, ou ainda, quando o ensino dos conhecimentos linguísticos apoiava-se exclusivamente nos estudos gramática tradicional normativa.

Dando continuidade à nossa discussão a respeito dos conteúdos constituintes da disciplina Língua Portuguesa, na subseção seguinte trataremos dos objetos de ensino selecionados para a prática da análise linguística.

4.3.2 Entre a teoria gramatical e a prática de análise linguística: solidarização de novos objetos de ensino nos manuais do professor

Na seção anterior, debatemos a respeito dos temas e gêneros selecionados para integrar as propostas de trabalho das coleções didáticas PNLD 2017. Nesta, discutiremos a respeito dos conteúdos/objetos de ensino constituintes do eixo dos conhecimentos linguísticos, denominado por Geraldi ([1984]1999) como prática de análise linguística. Tal conceito foi oficializado com a publicação dos PCN (1998), documentos oficiais que resolveram marcar os eixos *uso* e *reflexão*.

Antes de elencarmos tais conteúdos, gostaríamos de fazer algumas considerações a respeito da expressão “prática de análise linguística”. Geraldi (*op.cit.*), em “As unidades básicas do ensino”, numa nota de rodapé apresenta uma explicação para essa expressão. Segundo o autor,

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos juntos aos leitores a que se destina.

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno [...] O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. (GERALDI, *op. cit.* p, 74)

Como podemos ver, não se trata apenas de uma substituição terminológica – gramática por análise linguística – mas de uma mudança de perspectiva metodológica, haja vista enfatizar a reflexão dos usos linguísticos, para atender aos objetivos propostos, a partir do próprio texto do aluno, em detrimento da correção dos aspectos gramaticais. Diríamos que, mesmo depois de quatro décadas de introdução de seu conceito, ainda há dificuldades para compreendermos como desenvolver o trabalho nessa perspectiva, pois, por mais que façamos uso de uma variedade de gêneros em sala de aula e que consideremos, na avaliação da produção destes, a caracterização inerente a cada um, dificilmente é realizado um trabalho de base a partir dos textos produzidos pelos alunos. Talvez essa dificuldade se deva à falta de explicitação dos conteúdos relacionados ao eixo da reflexão, seja nos documentos oficiais, a exemplo dos PCN, seja nos livros didáticos e seus respectivos manuais; ou ainda, devido à ausência de discussões orientadas nos cursos de formação continuada e, principalmente, nos cursos de licenciaturas, cujas etapas de estágio poderiam servir de base para a elaboração de atividades nessa perspectiva de ensino dos conhecimentos linguísticos.

A fim de verificarmos quais e em que ordem aparecem os conteúdos/objetos de ensino destinados às atividades do eixo da reflexão, ou seja, relacionados à prática de análise linguística, elaboramos o quadro 11. Neste, elencamos os conteúdos conforme aparecem para cada ano e seção do livro. Tais informações fazem-se presentes nos manuais do professor, respectivamente, nas seções: “Plano de curso”, (MP1, p. 307-310)⁴⁷; “Mapa de conteúdos da coleção” (MP2, p.330-331) e “Programação de língua portuguesa” (MP3, p. 311-313).

⁴⁷ Conforme já mencionamos, tendo em vista que essa é uma das seções que se diferencia de um manual para outro, fez-se necessária a consulta aos manuais de todos os volumes para podermos identificar os conteúdos relacionados aos conhecimentos linguísticos para cada ano, sendo assim temos: p.307-310 (vol. 6, 8 e 9); p.291-294 (vol.7).

Quadro 11 – Conhecimentos linguísticos selecionados pelas coleções didáticas PNLD 2017⁴⁸

Ano escolar	Conhecimentos linguísticos selecionados para cada ano escolar		
	MP1	MP2	MP3
6º ano	A língua em foco ▪ Linguagem ▪ Linguagem verbal e linguagem não verbal ▪ Interlocutor ▪ Língua ▪ A linguagem e os códigos ▪ Norma-padrão e variedades de prestígio ▪ Tipos de variação linguística ▪ Oralidade e escrita ▪ Formalidade e informalidade ▪ A gíria ▪ O texto ▪ Discurso ▪ Gêneros do discurso ▪ Intencionalidade discursiva ▪ Substantivo ▪ Classificação dos substantivos ▪ Adjetivo ▪ Classificação dos adjetivos ▪ Gênero dos substantivos ▪ Número dos substantivos ▪ Gênero dos adjetivos ▪ Número dos adjetivos ▪ Grau dos substantivos e dos adjetivos ▪ Artigo ▪ Classificação dos artigos ▪ Flexão dos artigos ▪ Numeral ▪ Classificação dos numerais ▪ Flexão dos numerais	Conhecimentos sobre língua e linguagem ▪ Língua e linguagem ▪ Língua, discurso e sentidos ▪ Variação linguística: histórica, regional, social e situacional ▪ O uso da língua e as situações de comunicação Conhecimentos metalinguísticos ▪ Língua e gramática ▪ Os dois eixos da língua: sintagma e paradigma - eixo paradigmático e morfologia; - classe de palavras e categorias gramaticais; - eixo sintagmático e sintaxe; Sintaxe da língua portuguesa, ordem das palavras e significado, alterações sintáticas e efeitos de sentido. ▪ A categoria que nomeia: substantivo ▪ Os especificadores do substantivo: adjetivos, numerais, pronomes e artigos Conhecimentos notacionais ▪ Ortografia - r/rr; s/ss; esa/eza; ês/esa; ao/AM ▪ Acentuação - Sílabas	Reflexão linguística ▪ Língua e linguagem ▪ Texto e produção de sentidos ▪ Variação linguística: variedades regionais ▪ Variação linguística: variedades sociais e situacionais ▪ Substantivo ▪ Os substantivos e suas flexões ▪ Adjetivo ▪ Adjetivos e suas flexões ▪ Artigo e numeral ▪ Interjeição ▪ Pronomes pessoais e de tratamento ▪ Pronome demonstrativo ▪ Verbo ▪ Verbo: modo indicativo Questões de escrita ▪ Letra e fonema ▪ Encontro consonantal e dígrafo ▪ Separação de sílabas ▪ Sílabas tônicas e acentuação das oxítonas e proparoxítonas ▪ Acentuação das paroxítonas ▪ Acentuação de hiatos e ditongos ▪ Alguns casos de acentuação ▪ Emprego do g e j

⁴⁸ Optamos pela elaboração do quadro 11, em substituição à inserção de imagens dos manuais analisados, por acreditarmos facilitar a sistematização por eixo, bem como ajudar na visualização dos conteúdos selecionados para cada ano/série pelas coleções didáticas PNLD 2017.

	▪ Pronome ▪ O pronome e a coesão textual ▪ Pronomes pessoais ▪ Pronomes de tratamento ▪ Pronomes possessivos ▪ Pronomes demonstrativos ▪ Verbo ▪ Conjugações ▪ Flexão dos verbos ▪ Flexão de número e pessoa ▪ Flexão de modo e de tempo ▪ Tempos verbais do indicativo ▪ Modelos de conjugação verbal De olho na escrita ▪ Fonema e letra ▪ Dígrafo e encontro consonantal ▪ Encontros vocálicos ▪ Divisão silábica ▪ Sílabas tônicas e sílabas átonas ▪ Palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas ▪ Acentuação das oxítonas e dos monossílabos tônicos ▪ Acentuação das proparoxítonas ▪ Acentuação das paroxítonas	- Acento tônico e sílaba tônica - Sinais gráficos de acentuação - Classificação das palavras quanto à sílaba tônica e acentuação gráfica (oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas) ▪ Pontuação - Fragmentação do texto em frase e períodos - A pontuação em textos ficcionais e não ficcionais (travessão, dois pontos, aspas, parênteses)	
7º ano	A língua em foco ▪ Verbo ▪ Estrutura do verbo ▪ Verbos regulares e irregulares ▪ Principais verbos irregulares ▪ Formas nominais dos verbos ▪ Locuções verbais ▪ Tempos do subjuntivo ▪ Verbos regulares e irregulares no subjuntivo	Conhecimentos sobre língua e linguagem ▪ Polissemia ▪ Recursos expressivos da língua - Metáfora - Metonímia - Hipérbole - Personificação - Sinestesia - Ironia Conhecimentos metalinguísticos	Reflexão linguística ▪ O substantivo e seus determinantes. Palavras substantivas ▪ Preposição ▪ Pronomes: revisão ▪ Pronomes possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos ▪ O verbo: revisão ▪ Advérbio ▪ O verbo e sua

	▪ Advérbio ▪ Morfossintaxe: a seleção e a combinação das palavras ▪ Frase e oração ▪ Sujeito e predicado ▪ Tipos de sujeito ▪ Verbo de ligação e predicativo do sujeito ▪ Preposição ▪ Combinação e contração ▪ Valores semânticos das preposições ▪ Transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto ▪ Funções dos pronomes pessoais ▪ Variações dos pronomes oblíquos o e a ▪ Pronomes retos e pronomes oblíquos ▪ Tipos de predicado ▪ Adjunto adnominal ▪ Adjunto adverbial De olho na escrita ▪ Emprego das letras G e J ▪ Acentuação dos ditongos e hiatos ▪ Acentuação: o acento diferencial ▪ Há ou a? ▪ Mal ou mau? ▪ Mas ou mais?	▪ Esquema de retomada de conceitos centrais do livro 6 ▪ Sintaxe e Regência (preposições) ▪ Sintaxe e concordância ▪ Emprego e sentido dos tempos e modos verbais ▪ Sintaxe de pontuação (termos essenciais da oração) ▪ Construção sintática e efeitos de sentido Conhecimentos notacionais ▪ Ortografia - Regularidades: - o critério da família de palavras - s ou z; s, x e ç após ditongos - Irregularidades: - g/j; uso do g em substantivos, terminados em <i>gem</i>; <i>ch/x</i> (em palavras iniciadas por <i>me</i> e <i>en</i>); uso do h em início de palavras ▪ Acentuação - Classificação das palavras quanto à sílaba tônica e acentuação gráfica (hiatos e ditongos) - As oxítonas terminadas em ditongos abertos - Acentuação dos “porquês” ▪ Pontuação - Retomada da pontuação de discurso direto/indireto (+exercícios) - Quadro/esquema com todos os sinais de pontuação - Atividades com reticências e	estrutura ▪ Verbo: modo imperativo ▪ Frase, oração e período ▪ Sujeito e predicado ▪ Sujeito simples, composto e desinencial ▪ Sujeito indeterminado e oração sem sujeito ▪ Transitividade verbal ▪ Objeto direto e objeto indireto ▪ Tipos de predicado ▪ Verbo de ligação e predicativo do sujeito Questões de escrita ▪ Uso do x e do ch ▪ Os ditongos abertos ei, eu, oi ▪ Emprego de s, z e x ▪ Grafia de alguns verbos irregulares ▪ Mau ou mal; a gente ou agente ▪ Emprego de c, ç, s e ss ▪ Mas e mais; a e há; afim e afim ▪ Emprego de sc, sç e xc
--	---	--	---

		exclamação - Uso da vírgula (regra básica: não separar os termos essenciais da oração; enumeração)	
8º ano	A língua em foco ▪ Sujeito indeterminado ▪ Oração sem sujeito ▪ Vozes do verbo ▪ Predicativo do objeto e predicado verbo-nominal ▪ Modo imperativo ▪ Figuras de linguagem ▪ Complemento nominal ▪ Aposto ▪ Vocativo ▪ Pontuação ▪ Problemas e valores semânticos concernentes à relação entre a pontuação e o complemento nominal, aposto e vocativo ▪ Conjunção ▪ Conjunções coordenativas ▪ Conjunções subordinativas ▪ Período simples e período composto ▪ Período composto por coordenação e período composto por subordinação De olho na escrita ▪ Emprego da letra s ▪ Ortoepia e prosódia ▪ Emprego da letra z ▪ x ou ch? ▪ Emprego da palavra <i>porque</i>	Conhecimentos sobre língua e linguagem ▪ Sinonímia e antonímia ▪ Recursos expressivos da língua: - gradação; - repetição; - eufemismo; - antítese Conhecimentos metalinguísticos ▪ Esquema de retomada de conceitos centrais dos livros 6 e 7 ▪ Conexões entre orações: conjunções ▪ Períodos compostos (subordinação e coordenação) ▪ Operadores lógico-argumentativos ▪ Conexões entre parágrafos Conhecimentos notacionais ▪ Ortografia - <i>ansa/anca; isse/ice</i>; uso do ç em palavras derivadas de vocábulos terminados em <i>-to, -tor, -tivo</i> e em substantivos terminados em <i>-ação</i> derivados de verbos de que se retirou a letra ▪ Acentuação - Retomada das regras básicas e exercícios ▪ Pontuação - Uso da vírgula com adjuntos adverbiais ou orações	Reflexão linguística ▪ Sujeito: revisão ▪ Índice de indeterminação do sujeito ▪ O verbo e seus complementos: revisão ▪ Adjunto adverbial ▪ Adjunto adnominal ▪ Predicativo do objeto ▪ Predicado nominal e verbal: revisão ▪ Predicativo verbo-nominal ▪ Complemento nominal ▪ Diferença entre complemento nominal, objeto indireto e adjunto adnominal ▪ Vozes verbais ▪ Agente da passiva ▪ Aposto ▪ Vocativo ▪ Conjunção ▪ Período simples e período composto ▪ Orações coordenadas assindéticas e sindéticas aditivas, adversativas e alternativas ▪ Orações coordenadas sindéticas explicativas e conclusivas Questões de escrita ▪ Vírgula entre os termos de oração ▪ Homônimos ▪ Parônimos ▪ O emprego de s e do z nas terminações -ês/-esa e -ez/-eza ▪ Grafia de verbos abundantes

		subordinadas adverbiais	▪ Virgula entre os termos da oração ▪ Porque/ por que/ porquê/ por quê O emprego do hífen
9º ano	A língua em foco ▪ Orações subordinadas substantivas ▪ Orações substantivas reduzidas ▪ Pronome relativo ▪ Como analisar sintaticamente o pronome relativo ▪ Pronome relativo cujo ▪ Pronome relativo onde ▪ Orações subordinadas adjetivas ▪ Orações adjetivas reduzidas ▪ Orações subordinadas adverbiais ▪ Orações adverbiais reduzidas ▪ Período composto por coordenação ▪ Orações coordenadas sindéticas e assindéticas ▪ Figuras de sintaxe ▪ Estrutura das palavras ▪ Formação das palavras ▪ Concordância nominal ▪ Concordância verbal ▪ Concordância do verbo <i>ser</i> ▪ Casos especiais de concordância ▪ Concordância: verbos impessoais ▪ Regência verbal ▪ Regência nominal ▪ Crase ▪ Colocação ▪ Colocação pronominal De olho na escrita ▪ Plural dos substantivos compostos ▪ Plural dos adjetivos compostos ▪ Os adjetivos pátrios	Conhecimentos sobre língua e linguagem ▪ Recursos expressivos da língua Figuras fônicas: aliteração, assonância e paronomásia Conhecimentos metalinguísticos ▪ Esquema de retomada de conceitos centrais dos livros 6, 7 e 8 ▪ Modalidade e modalização ▪ Processos anafóricos, dêiticos e coesão do texto ▪ Figuras de linguagem Conceitos notacionais ▪ Ortografia - Palavras parônimas - Palavras “aportuguesadas x/j/ç - Uso do s em palavras derivadas de verbos terminados em - <i>nder</i> ou - <i>ndir</i>; e em palavras derivadas de verbos terminados em - <i>erter</i> ou - <i>ertir</i> ▪ Acentuação - Retomada das regras básicas e exercícios ▪ Pontuação - Uso do ponto e vírgula - Orações entrecortadas por travessão	Reflexão linguística ▪ Período composto por coordenação ▪ Período composto por subordinação ▪ Orações subordinadas substantivas, objetivas diretas e objetivas indiretas ▪ Orações subordinadas substantivas completivas nominais, predicativas e apositivas ▪ Conectivos que introduzem as orações substantivas ▪ Pronomes relativos ▪ Orações subordinadas adjetivas ▪ Orações subordinadas adverbiais – temporais, condicionais, causais, consecutivas, concessivas, proporcionais, conformativas, finais e comparativas ▪ Concordância verbal ▪ Concordância nominal ▪ Regência verbal e nominal ▪ Colocação pronominal ▪ Estrutura das palavras – radical e afixos ▪ Estrutura das palavras – desinência, vogal temática, consoante e vogal de ligação ▪ Processos de formação de palavras – onomatopéia,

	▪ Tem ou têm?; vem ou vêm? ▪ C, Ç, ou SS? ▪ E ou í? O ou U? ▪ Emprego do pronome demonstrativo em relação ao espaço, em relação a elementos do texto, em relação ao tempo		abreviação e sigla ▪ Processos de formação de palavras – composição e derivação Questões de escrita ▪ Ortoépia e prosódia ▪ Pontuação nas orações subordinadas substantivas ▪ Uso de este, esse, aquele ▪ Pontuação nas orações subordinadas adverbiais ▪ Onde a aonde: se não e senão ▪ O uso da crase ▪ Grafia de alguns sufixos e de palavras cognatas ▪ O uso das aspas
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o quadro 11, no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos, a relação de conteúdos/objetos de ensino é extensa. Além disso, identificamos uma variação nas nomenclaturas das seções, bem como no modo como cada manual do professor, e suas respectivas coleções didáticas, nomeia e segmenta os conteúdos/objetos de ensino que se prestam à reflexão linguística. No MP1, os conteúdos encontram-se nas seções intituladas, “A língua em foco” e “De olho na escrita”. Pela relação apresentada no quadro, tudo nos leva a crer que a ênfase do trabalho parece voltar-se para as nomenclaturas e classificações gramaticais. No MP2, os conhecimentos linguísticos integram o caderno, “Estudos de língua e linguagem”, o qual se subdivide em três unidades: na primeira, “conhecimentos sobre língua e linguagem”, as discussões parecem voltar-se para a compreensão de fenômenos como o caráter polissêmico da língua, a variação linguística, entre outros recursos; na segunda unidade, “conhecimentos metalinguísticos”, parece priorizar as classificações e nomenclaturas gramaticais; por fim, os “conhecimentos notacionais”, cujos conteúdos parecem ser mais flexíveis e voltados para a observação e reflexão dos aspectos relacionados à ortografia, acentuação e pontuação. Já no MP3, temos as seções “Reflexão linguística” e “Questões de escrita”. Apesar de a nomeação, “reflexão linguística”, pela descrição dos conteúdos/objetos de ensino, acreditamos que estes estejam mais voltados para

questões da gramática normativa do que para reflexão a respeito dos usos da língua.

Como podemos ver, apesar de os títulos das seções darem indícios de um trabalho na perspectiva reflexiva, por exemplo: “A língua em foco”, “Conhecimentos sobre língua e linguagem”, “Reflexão linguística”, quando verificamos os objetos de ensino selecionados (quadro 11), estes parecem presos a conceitos e terminologias gramaticais. Por outro lado, quando lemos os manuais do professor, ou até mesmo retomamos os quadros 6 e 8, verificamos que os objetivos e as propostas veiculadas pelas coleções tendem a indicar uma inovação no modo de abordagem dos conhecimentos linguísticos. Sendo assim, tendo em vista que nossa pesquisa não contempla a análise do livro do aluno e por deduzirmos que as titulações dadas às seções e subseções, voltadas para o conhecimento linguístico, podem não corresponder ao trabalho desenvolvido no livro, decidimos consultar as resenhas das coleções que integram o Guia de Livros Didáticos PNLD 2017 (BRASIL, 2016), a fim de identificarmos alguma informação que confirmasse ou não tal suposição. Vejamos o que identificamos nas resenhas, ao se referirem ao modo como as coleções didáticas abordam os conhecimentos linguísticos. Os trechos a seguir referem-se, respectivamente, às coleções do MP1, MP2 e MP3.

Ex.16

Apesar de os conhecimentos linguísticos serem trabalhados por meio de textos, poucos deles vêm explorados quanto à construção dos sentidos, sendo considerados apenas para a realização de uma análise mais tradicional e transmissiva. Assim, não há, de maneira geral, articulação entre as atividades das seções desse eixo e os outros exercícios e textos presentes nas seções direcionadas para a leitura, produção de textos escritos ou oralidade [...]

Nos **conhecimentos linguísticos**, seguindo a ordem costumeira do estudo gramatical, a coleção traz atividades que consideram a produção de sentidos dos textos, mas também opera com exercícios tradicionais de fixação e classificação (BRASIL, 2016, p. 47-48, grifos nossos e dos **autores**).

Ex.17

De uma forma geral, o estudo gramatical é motivado pelos textos, mas a abordagem pedagógica se ocupa também de detalhar o sistema da língua na perspectiva estrutural. [...]

Como ocorre nos demais eixos, o estudo da língua baseia-se nos gêneros textuais, sendo os aspectos linguísticos analisados em relação à construção da textualidade. De uma forma geral, o estudo dos conhecimentos linguísticos na coleção é motivado pelos textos. Observa-se, no entanto, uma abordagem ainda estrutural, especialmente no Caderno de Estudos de Língua e Linguagem, que

envolve o detalhamento do sistema da língua. [...] Mas esse tratamento não descarta uma abordagem dos objetos da língua numa perspectiva textual, quando se analisa o sentido das palavras no texto e o uso de alguns sinais de pontuação, por exemplo. [...] Com isso, percebe-se que a obra oferece situações variadas para se trabalhar o mesmo conteúdo, para reforçá-lo ou mesmo para trabalhá-lo por uma outra perspectiva. (BRASIL, 2016, p. 49, 50 e 52).

Ex.18

O eixo de **conhecimentos linguísticos**, em geral, opera com o gênero textual estudado como instrumento de construção de conhecimentos sobre a língua e a linguagem, contextualizando os diversos conteúdos. Há atividades que mobilizam e desenvolvem a reflexão; em outras, no entanto, o foco está na transmissão da nomenclatura gramatical. [...]

Em consonância com a proposta pedagógica, de modo geral, o eixo linguístico encaminha a construção das competências por meio de propostas reflexivas sobre fatos linguísticos contextualizados. Por outro lado, há também atividades cujo foco é o uso da terminologia gramatical na classificação morfosintática de palavras e estruturas. (BRASIL, 2016, p. 60 e 63, grifos dos **autores**).

Por meio dos exemplos acima, podemos dizer que a consulta ao Guia de Livros Didáticos PNLD 2017 confirmou a hipótese levantada: o trabalho com os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos tende à oscilação entre o estudo da gramática tradicional e a reflexão dos aspectos linguísticos na construção dos textos (os trechos em destaque, nos exemplos acima, ratificam tal afirmativa). Nesse sentido, ao tentarem desenvolver o estudo das unidades da língua, na perspectiva da análise linguística, as coleções didáticas adotam uma tendência conciliadora, uma vez que mesclam “a gramática tradicional com tópicos da linguística de texto e dos estudos do sentido” (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 11). Entendemos que tal oscilação pode ser vista como característica da construção de novos objetos de ensino, uma vez que para o estabelecimento destes, faz necessário um momento de transição.

Corroborarmos os estudos de Bezerra e Reinaldo (*op. cit.* p. 84), quando estas afirmam que no ensino de Língua Portuguesa “há um processo de amalgamação/evolução do conhecimento, e não de rupturas”, uma vez que a base da tradição gramatical não é eliminada. De tal modo que “há um interesse pela reflexão implicada na prática de *análise linguística*, mas o encaminhamento dado ao estudo tem como norte levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos da gramática tradicional”.

Sendo assim, não há necessidade de uma polarização entre gramática e análise linguística, pois, conforme ressalta Geraldi ([1984] 1999), mesmo que o objetivo da prática de análise linguística seja a reescrita do texto do aluno, com base nos aspectos sistemáticos da língua, isso não implica dizer que não possamos usar a terminologia gramatical. Apesar de Geraldi ter esclarecido o significado da terminologia “análise linguística” e o objetivo da proposta de trabalho nessa perspectiva, muitas dúvidas perduram até hoje, pois muitos profissionais podem até compreender a distinção entre os termos análise linguística e gramática tradicional, no entanto, ainda não há o entendimento claro de como realmente desenvolver o trabalho nessa perspectiva, de modo a contemplar o que é viável da gramática tradicional e o que deve ser refletido, na relação de tópicos gramaticais e a análise dos textos.

Tais dúvidas talvez se devam ao fato de os conteúdos do eixo *reflexão*, oficializados pelos PCN, não estarem explícitos nos manuais com os quais o professor trabalha, a exemplo das gramáticas, dos livros didáticos e, claro seus respectivos manuais do professor, de tal modo que muitos não compreendem se são conceitos diferentes ou se são apenas nomenclaturas diferentes para os mesmos conceitos gramaticais. Nesse contexto, gostaríamos de ressaltar a relevância de uma boa formação inicial e continuada dos professores, no sentido de contribuir para a compreensão de todos esses questionamentos, de modo a promover mudanças significativas em sua prática pedagógica. Faz-se necessário ainda que o professor compreenda bem as teorias “(im)postas”, bem como reflita sobre o material viabilizado para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, a exemplo dos livros didáticos e das gramáticas, para que assim viabilize o processo de didatização de tais saberes.

Visto que parte do que é apresentado na academia e/ou nos documentos oficiais não é compreendido pelo professor, diríamos que além da formação continuada, ponto principal a ser pensado, falta um trabalho de didatização dos referenciais conceituais sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos, mas especificamente na perspectiva da prática de análise linguística, para que assim o professor possa compreender e desenvolver o trabalho de forma mais segura. Não queremos dizer com isso que o professor não dispõe de tais conhecimentos e/ou capacidades intelectuais para realizar tal processo de didatização, mas acreditamos

que tais estratégias poderiam auxiliá-lo nessa fase “inicial” de reconfiguração dos novos objetos de ensino.

Mediante o que foi exposto, julgamos que o problema não está no trabalho com os conhecimentos da gramática tradicional, haja vista a necessidade de o aluno obter tal saber, de modo a não ficar à margem quando tais saberes forem solicitados. A problemática parece residir no fato de enfatizarmos apenas os aspectos gramaticais, de ordem estrutural, e desconsiderarmos o entendimento sobre como a utilização de um item linguístico específico, e não outro, pode interferir na compreensão e/ou produção de sentidos de um determinado texto. Enquanto professores de Língua Portuguesa, somos cientes da necessidade de mudança na maneira de abordarmos os conceitos gramaticais, no entanto, não devemos compreender, erroneamente, que não se deve mais ensinar/estudar gramática na escola, visto que tal entendimento prejudicará, não só na nossa formação, enquanto profissionais da área, mas também na formação de nossos alunos, pois como poderemos abordar os conhecimentos linguísticos, na perspectiva da análise linguística se nós mesmos não estudarmos a gramática tradicional?

Apesar de os livros didáticos não atenderem totalmente a essa nova perspectiva de ensino dos conhecimentos linguísticos, tal aspecto não desmerece as propostas das coleções didáticas PNLD 2017, pois se pudéssemos fazer uma rápida comparação entre os livros didáticos distribuídos na década de 1990 e os de hoje, veríamos que, apesar de alguns pontos ainda vigorarem (a exemplo de exercícios que priorizam a forma em detrimento da função), várias mudanças foram incorporadas ao longo dos anos, como por exemplo: i) o texto tornou-se a unidade básica do ensino; ii) uma diversidade de gêneros textuais, de diferentes domínios e tipologias, passou a ser a mola mestra para a articulação dos conteúdos de língua; iii) a leitura passa a ser vista como processo de interação e não mera decodificação do código linguístico; iv) a escrita de redações a partir de uma tema, cede lugar a produção de diferentes gêneros textuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionamos na introdução desta tese, muitas são as pesquisas voltadas para a análise do livro didático, mais especificamente, o livro do aluno. Já com relação ao manual, que integra o livro do professor, catalogamos um número reduzido de estudos. Acreditamos que tal desinteresse por este tipo de *corpus*, deve-se à crença de que os professores não leem e nem fazem uso do manual do professor, salvo para consultar as respostas às atividades do livro do aluno.

No entanto, acreditamos que por se tratar de um gênero pertencente ao domínio discursivo da profissão docente, deve ser visto com outros olhos, uma vez que as suas orientações podem contribuir para o entendimento da Língua Portuguesa, enquanto disciplina escolar. Nesse sentido, independente de o docente descartar o manual do professor, usá-lo de forma parcial ou integral, trata-se de um gênero relevante para análise, haja vista ser responsável pela sistematização e apresentação dos objetivos, dos conteúdos e da proposta teórico-metodológica adotada pela coleção didática. Daí a importância de não desconsiderá-lo enquanto objeto de estudo.

Além disso, os manuais são vistos como um dos primeiros a elaborar os saberes a ensinar (CHEVEL, 1990; VIÑAO, 2008; PETITJEAN, 2008), particularidade esta que ratificou ainda mais o nosso interesse em tomá-lo como objeto de estudo desta pesquisa. Sendo assim, o nosso objetivo geral foi analisar o plano organizacional constituinte da disciplina Língua Portuguesa nos manuais do professor de coleções didáticas aprovadas no PNLD 2017. Sendo assim, para atingir o nosso objetivo, adotamos três categorias de análise, a saber: o princípio de legitimidade, o processo de hierarquização e o princípio de solidarização, que se encontram interligadas no processo de modelização dos saberes a ensinar.

A análise dos manuais do professor, das três coleções mais adotadas pelo PNLD 2017, permitiu-nos identificar alguns aspectos que contribuem para a construção da disciplina Língua Portuguesa, no atual contexto da pesquisa, a saber: i) os PCN são o principal documento oficial que legitima os saberes a ensinar. ii) a disciplina estrutura-se em torno das práticas de linguagem: práticas de leitura e de escuta, práticas de produção de textos orais e escritos, prática de reflexão dos conhecimentos linguística; iii) os conteúdos/objetos de ensino da disciplina são articulados em torno de temáticas e/ou gêneros textuais; iv) o trabalho com os

conhecimentos linguísticos tende à oscilação entre o estudo da gramática tradicional e a reflexão dos aspectos linguísticos na construção dos textos; v) os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB/Prova Brasil são apresentados como propostas para o desenvolvimento das atividades das práticas de leitura; vi) as propostas teórico-metodológicas, que embasam as coleções didáticas PNLD 2017, tendem a seguir as orientações dos PCN e dos atuais estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua na perspectiva dos gêneros.

Tais pontos confirmam que constituição de uma disciplina escolar não depende apenas de fatores internos à escola, mas está principalmente relacionada à publicidade e à legitimidade dos saberes a ensinar, por meio de documentos oficiais (a exemplo dos PCN, dos Editais, Fichas de avaliação que integram o PNLD), bem como a partir da divulgação de pesquisas realizadas por especialistas da área de ensino/aprendizagem de língua. Logo, um novo saber para ser reconhecido, precisa ser legitimado também pela tradição escolar. Assim, ao ser legitimado, começa-se o movimento de solidarização, que pode ser definido como efeito de colaboração entre saberes “novos” e “velhos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999; BUNZEN, 2007).

Mas como se dá esse movimento? Pensemos na entrada dos gêneros textuais. Ao serem inseridos nos livros didáticos, e aceitos pela escola, não se eliminou o que já era da tradição escolar, as tipologias textuais (narração, descrição, argumentação). Com isso, o “novo” (gênero) e o “velho” (tipologias) dialogam entre si, até que haja a estabilização. O mesmo ocorreu com a entrada da prática de análise linguística, que adentrou no contexto escolar, mas não houve uma ruptura, e sim uma solidarização entre os conhecimentos linguísticos (“novo”) e a gramática tradicional (“velho”). No entanto, sabemos que, com a entrada desses novos objetos de ensino, ao que tudo indica, ainda não há um trabalho consolidado de produção textual numa perspectiva puramente discursiva dos gêneros, nem também na linha da análise linguística, haja vista os encaminhamentos, muitas vezes conduzirem para os conhecimentos das tipologias textuais e da gramática tradicional. (BEZERRA & REINALDO, 2013).

Acreditamos que essa oscilação existente entre as terminologias, os conceitos e as estratégias de ensino, pode contribuir para o surgimento de dúvidas, por parte dos professores, quando procedem ao ensino das práticas de leitura, produção de textos e a reflexão dos conhecimentos linguísticos, articuladas em torno dos gêneros textuais. Por isso, sempre enfatizamos a necessidade de cursos de

formação continuada que contemplem as reais dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula, no que tange à falta de compreensão a respeito da inserção dos novos objetos de ensino e das novas terminologias e conceitos.

Não nos referimos a encontros esporádicos, apenas para justificar possíveis demandas de verbas das Secretarias de Educação, cujas discussões centram-se, muitas vezes, em questões burocráticas ou voltam-se para debater pontos relacionados ao rendimento e a evasão escolar do aluno. Não desmerecemos a relevância de tais temáticas, no entanto, referimo-nos a formações continuadas, nas quais possamos dar continuidade aos debates iniciados nos cursos de licenciaturas, de modo a contemplar as teorias e os conteúdos que instituem a disciplina Língua Portuguesa e, assim, disponibilizar, ao professor, tempo e espaço para as discussões e construções coletivas. Mas, para isso, seria necessário todo um planejamento e reorganização da atual conjuntura educacional, a começar pela redução da carga horária do professor (sem que isso signifique perda salarial), para que de fato haja certa liberdade para o docente dedicar-se às formações continuadas.

Outro aspecto que gostaríamos de chamar atenção, diz respeito à interferência das avaliações de larga escala, a exemplo da Prova Brasil/SAEB, nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, nos livros didáticos, nos manuais do professor, nas atividades realizadas em sala de aula, entre outras. Conforme vimos no capítulo 2, esse tipo de avaliação tende a exercer forte influência na constituição de uma disciplina escolar, uma vez que não só os autores de livros didáticos, mas as escolas (gestores, professores e alunos) também buscam atender aos critérios estabelecidos para esse tipo de avaliação, inserindo, nos seus planejamentos, questões que contemplem os descritores da Matriz de Referência do SAEB, ocorrendo assim o que denominamos de efeito retroativo⁴⁹ (SCARAMUCCI, 2004). Podemos citar como exemplo, o MP1 (p.294-295) e MP3 (293) que fazem alusão aos descritores da Prova Brasil.

⁴⁹ No Ensino Médio, o efeito retroativo não é diferente, pois a maior parte dos cursinhos e das atividades e simulados trabalhados nas escolas (públicas ou privadas), tende a contemplar discussões voltadas para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Atualmente, na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, por exemplo, além de *lives*, recorrentes neste período de ensino remoto, há programas tipo: “Se liga no ENEM” e “Desafio Redação Nota 1000”, cujo objetivo é conduzir os estudantes à discussão de temas e conteúdos contemplados nas provas do ENEM.

Podemos dizer que esse tipo de avaliação produz efeito retroativo, não só no modo como é produzido o livro didático, mas também na forma como as escolas conduzem a sua proposta de trabalho. Logo, aos professores, é exigido que incluam, nos seus planejamentos, atividades que contemplem os descritores da Matriz de Referência do SAEB, bem como reservem algum dia da semana, bimestre ou meses para aplicação de provas objetivas, que sigam o padrão da Prova Brasil. No momento, alguém pode estar até indagando: mas somos obrigados a inserir tais descritores e estratégias nas nossas aulas? Em algumas escolas sim, em outras não. No entanto, se buscarmos alinhar o ensino/aprendizagem às novas exigências, é possível que contribuamos para a redução das diferenças sociais, uma vez que o alunado da rede pública de ensino, mesmo com todas as carências existentes (desde a estrutura escolar, até os recursos familiares), pode adquirir conhecimentos, conteúdos e práticas semelhantes aqueles trabalhados na rede privada de ensino.

Ao retomarmos as questões iniciais da pesquisa: 1) Como a disciplina Língua Portuguesa apresenta-se nos manuais do professor das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2017? 2) Quais e como se encontram dispostos os conteúdos de ensino selecionados para a constituição dos manuais do professor? 3) Qual(is) concepção(ões) de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa subjacente(s) à construção desses manuais?, a análise permitiu-nos identificar alguns aspectos que parecem responder a tais indagações, a saber:

- i) o ensino de língua não deve se restringir apenas a nomenclaturas e terminologias gramaticais, mas principalmente conduzir o aluno à reflexão sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de uso;
- ii) o discurso construído sobre o valor formativo e a utilidade dos conteúdos de Língua Portuguesa, tende a colocá-la entre as disciplinas mais relevantes, haja vista: fazer-se presente nas seleções de emprego, por meio da solicitação de produção textual; integrar as grades curriculares dos diversos cursos de formação acadêmica, como disciplina complementar, intitulada “Português Instrumental”, entre outras situações.
- iii) o ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve conduzir o aluno à ampliação e ao domínio do discurso nas diversas situações comunicativas;
- iv) os conteúdos devem articular-se em torno das práticas de linguagem: prática de escuta e de leitura, prática de produção de textos orais e escritos, práticas de análise linguísticas;

- v) as atividades de ensino/aprendizagem devem contemplar a diversidade de gêneros textuais;

Por fim, a partir do estudo dos manuais do professor das coleções didáticas mais adotadas no PNLD 2017: **Português: Linguagens** (MP1), **Singular & Plural – leitura, produção e estudos da linguagem** (MP2) e **Para Viver Juntos: Português** (MP3), concluímos que o manual do professor que melhor se adéqua aos critérios estabelecidos pelo PNLD é o MP2, seguido do MP1. Com isso, confirmamos a nossa hipótese de que nem todos os manuais das coleções didáticas aprovadas, resenhadas e divulgadas no Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016), conseguem implementar do mesmo modo os parâmetros exigidos.

Gostaríamos de enfatizar que o nosso interesse não foi discutir sobre o (não) uso do manual do professor, mas compreender de que forma as orientações apresentadas nesse gênero da profissão docente podem contribuir para o entendimento da construção da disciplina Língua Portuguesa. Sendo assim, a nossa pesquisa torna-se relevante para as discussões da área, haja tratar do manual do professor, gênero responsável pela apresentação e sistematização da perspectiva teórico-metodológica adotada pelas coleções didáticas, aprovadas e distribuídas nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 289. (1ª impressão da 4.ed. 2000. Tradução da 1ª edição brasileira coord. e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti
- ALVES, Sione Pereira. **Os gêneros nos livros didáticos de português: concepção** discursiva ou textual?' Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2015.
- AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. **Significações do professor de história para sua ação docente: o livro didático de história e o manual do professor do segundo segmento do ensino fundamental no PNLD 2008**. Dissertação de Mestrado. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2012.
- ANDRADE, Patrícia Ribeiro de. **Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna**. Tese de Doutorado. PUCRS, Porto Alegre, 2014.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999, p.520-75. (Col. Histórias de Leitura).
- _____. **Recomendações para uma política de livros didáticos**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- _____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto G. (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.
- _____. O conceito de "livros didáticos". In BATISTA, A.A.G. & GALVÃO, A. M.O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 41-73.
- BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-31.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – ensino fundamental anos finais/MEC/SEB/FNDE**. Brasília, DF: MEC/SEEB, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/SEF**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- BRITTO, L. P. L.. Livro didático e autonomia docente. In: MEGID NETO, J.; BRITTO, L. P. L.; DANTE, L. R. **Concepção dos livros didáticos: modelo atual e novas perspectivas. Simpósio 23 - Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de professores**, Brasília, MEC, SEF, 2002, p. 334-338.

BUNZEN, Clecio & ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça & MARCUSCHI, Beth (orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 73-117 (Col. Linguagem e Educação).

_____. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos da língua portuguesa: um estudo exploratório. In: _____(Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 79-108.

_____. MEDEIROS, R. R. A. O ensino de gramática na primeira república (1889-1930): uma análise da Gramática Expositiva, de Eduardo Carlos Pereira. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 29, n. 1, p. 119-141, jun. 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-316.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, Nº 02, 1990, p. 177-229.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. A noção de gênero: dificuldades e evidências. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, Porto Alegre, v. 20, n. 39, p. 60-64, out/2002

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DOLZ, J, GAGNON, R. & DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009, p. 19-50.

DUARTE, Sônia M. X. **Que leitor se pretende formar no ensino médio?** Dissertação de Mestrado. UFPE, Recife, 2010.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Porto Alegre: Globo, 1969 (OBS: a 1ª impressão 1966... 2ª impressão. Ed, Revista, ampliada e ajustada por Celso Pedro Luft)

FERNANDEZ, Cristina Mott. **Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente**. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina, 2009.

_____. **A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD**. Tese de Doutorado, UEL, Londrina, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria & Educação**, v. 5, 1992, p. 28-49

GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. As unidades básicas do ensino. In: **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 59-79

_____. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 71-80.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995b.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONSALVES, Elisa P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora alínea, 2003.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

GOULARTE, Raquel da Silva. **Os gêneros textuais em livros didáticos de língua portuguesa: em busca do segredo da esfinge**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS, 2012.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. [Tradução de Ana Paulo Guedes e Zélia Anita Viviani] **Fórum Linguístico**, 5 (2): 117-139, Florianópolis, Jul.-Dez., 2008. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10800/11033>>

HUFF, Luana de Araújo. **O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de Língua Portuguesa**: em torno da prática de análise linguística. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis-SC, 2017.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. N. 1, 2001, p. 9-43.

KLEIMAN, Angela. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Angela. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: Angela Kleiman. (Org.). A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**. Ano. 16. n. 69. Brasília. Jan/mar, 1996, p. 3-9. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>. Acesso em: 17/07/2015.

LEIBRUDER, Ana Paula. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (coord.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, discurso político, divulgação científica. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 229-253 (Col. Aprender e ensinar com textos;v. 5)

LIMA, Mariana Natercia de. **A compreensão responsiva ativa do professor de língua inglesa**: discursos e pontos de vista docentes sobre noções teórico-

metodológicas contidas no manual do professor da coleção didática english for **all**'. Dissertação de Mestrado. Recife-PE, UFPE, 2015.

LINO DE ARAÚJO, Denise Objeto de Ensino: revisão sistemática e proposição de conceito In: SIMÕES, D. M. P. & FIGUEREDO, F. J. Q. (Orgs) **Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas**. 1a. ed. Campinas, SP : Pontes Editores, 2014, p. 221-246.

MARCUSCHI, B. Livro didático de língua portuguesa: políticas públicas e perspectiva de ensino. In: MILREU, I. & RODRIGUES, M. C. (orgs.) **Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos**. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012, p. 35-53.

MARINHO, Marildes. **A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil**. Tese de Doutorado em Lingüística, IEL/Campinas, 2001.

MOURA, Ana Maria Garcia. **O manual do professor do livro didático de história no programa nacional do livro didático (PNLD/2014): a configuração de um modelo**. Tese de Doutorado. São Cristovão-SE. Universidade Federal de Sergipe, 2017.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), set./dez. 2012, p. 51-66.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em Administração**, FEA-USP, São Paulo, v. 1. n. 3, 1996

NÓBREGA, G. S. **Manual do professor de Língua Portuguesa: da caracterização do gênero à leitura dos professores**. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino. UFCG, Campina Grande-PB, 2008.

NOGUEIRA, A. C. O. **Manual do professor, muito prazer em (re) conhecê-lo: uma análise sociorretórica do gênero textual**. Tese de Doutorado. UFRN, Natal, 2014.

ORLANDI, Eni e GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: E. ORLANDI (Org.). **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Cáceres: Editora da UNEMAT, 2001, p. 21-38.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. [Tradução de Ana Paulo Guedes e Zélia Anita Viviani] **Fórum Linguístico**, 5 (2): 83-116, Florianópolis, Jul.- Dez., 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10805/11032>>

PIETRI, Émerson de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, jan/jun 2007, p. 263-283.

_____. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, jan./abr. p. 70-83, 2010.

_____. Os estudos de linguagem e o ensino de língua portuguesa no Brasil. In.: SIGNORINI, I. e FIAD, R. S. (Orgs.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p. 18-37.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 4, jan./jun., p. 43-58, 2010.

ROCHA, Ana. A. C. N. **No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de geografia**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, FE. 2008

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Revista Linguagem em Dis(curso)**. Tubarão-SC, v. 4, nº 2, jan./jun. p. 415-440, 2004.

ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto G. (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 15(2), 2014, p. 44-60.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.

_____. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013

SANTOS, Lucíola L. de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2. P. 21-29, 1990.

_____. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul, n. 20, jul./dez., p. 60-68, 1995.

SANTOS, Maria de Fátima R. dos. **Comunicação didática e didatização dos saberes de conhecimento de língua portuguesa em manuais didáticos**. Dissertação de Mestrado. UFMG, Belo Horizonte, 2009.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 43: 203-226, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000200002&lng=pt&tlng=pt

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 11, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999, p. 5-16.

SILVA, Cristiana Vasconcelos do Amaral e. **O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita**. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

SILVA, Marco Antônio. **Formação continuada de professores de história no programa nacional do livro didático**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

SILVA, Simone Bueno B. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? *In*: KLEIMAN, Ângela B. (org.) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 95-113.

SOARES, Magda B. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. *In* Marildes Marinho (Org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2001.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

TABOSA, Mariana Queiroga. **O trabalho com a escrita de textos em livros didáticos de Português: escolarização de saberes linguísticos'** Dissertação de Mestrado. UFMG, Belo Horizonte, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

VAL, Maria da Graça & MARCUSCHI, Beth (orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (Col. Linguagem e Educação).

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 3, 2008, p. 174-208.

ZAMBONI, Lílian Márcia Simões. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso de divulgação científica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CEREJA, William; **Português: linguagens**. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2015, (vol. 6º ao 9º).

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. **Para Viver Juntos: Português**. 4.ed. São Paulo: Edições, SM, 2015, (vol.6).

_____. *et.al.* **Para Viver Juntos: Português**. 4.ed. São Paulo: Edições, SM, 2015, (vol.7).

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2015, (vol. 6º ao 9º).

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. **Para Viver Juntos: Português**. 4.ed. São Paulo: Edições, SM, 2015, (vol.9).

BORGATTO, Ana Maria T; BERTIN, Terezinha C. H.; MARCHEZI, Vera Lúcia C. **Projeto Teláris: Português**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2015.

OLIVEIRA, Tânia Amara; *et.al.* **Tecendo linguagens**. 4.ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda, *et.al.* **Para Viver Juntos: Português**. 4.ed. São Paulo: Edições, SM, 2015, (vol.8).

PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. **Universos: língua portuguesa**. 3.ed. São Paulo: SM, 2015.