

Relações entre o Programa Nacional do Livro Didático, os livros didáticos de Língua Portuguesa e letramento literário

Larissa Warzocha Cruvinel

Renata Rocha Ribeiro

Este artigo tem o objetivo de mostrar resultados parciais de um projeto de pesquisa em desenvolvimento sobre os critérios de seleção do Livro Didático (LD) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a escolha e utilização do Livro didático de Língua Portuguesa (LDP) em sala de aula. Neste trabalho, serão discutidos alguns dados da investigação, com ênfase na discussão sobre a relação entre LDP e letramento literário, assim como será feita uma contraposição entre os pressupostos do PNLD e a análise de parte de um LDP selecionado pelo Programa.

Palavras-chaves: Programa Nacional do Livro Didático, Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento literário.

O objetivo deste trabalho é mostrar resultados parciais de uma pesquisa em andamento sobre os critérios adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a seleção dos livros didáticos (LDs) e suas repercussões nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP), especialmente a parte dedicada à Literatura. Neste trabalho, será feita uma exposição sobre o PNLD, com o intuito de problematizar os impasses do Programa no que concerne aos LDPs para que haja uma formação do leitor literário. Além disso, será feita a análise de um LDP adotado por uma escola estadual de Goiânia para ilustrar a discussão proposta.

Desse modo, a pesquisa se propõe a pensar a relação entre o que o PNLD entende como um “bom” material didático; analisar os LDs de Língua Portuguesa escolhidos pelo PNLD, tendo também como base seus *Guias*; verificar quais desses livros são selecionados por escolas estaduais de Goiânia e observar quais critérios os professores dessas escolas utilizam para adotá-los. Metodologicamente, o projeto utilizará tanto o estudo bibliográfico quanto a pesquisa de campo, respeitando as seguintes fases: revisão bibliográfica sobre LDs de Língua Portuguesa e Literatura; análise dos LDs selecionados pelo PNLD e de seus *Guias*; entrevistas com professores de escolas estaduais de Goiânia (etapa a ser realizada). Logo, como mencionado, o presente trabalho apontará resultados parciais das duas primeiras fases de execução do projeto, visto que as visitas às escolas ainda estão em fase inicial.

Antônio Batista (2008) trata da evolução histórica do PNLD para comentar as modificações sofridas pelo programa ao longo de seu desenvolvimento, bem como expõe sobre como a avaliação

dos LDs instituída pelo Ministério da Educação trouxe repercussões no processo editorial de produção do material didático. Segundo o autor, os objetivos do PNLD “são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro” (BATISTA, 2008, p.25). Para isso, o MEC criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o Ensino Fundamental” (BATISTA, 2008, p. 25).

Quando o PNLD surgiu em 1985 foram erigidas as relações que orientariam a compra de material didático a ser fornecido pelo Estado às escolas. As principais diretrizes para essa aquisição foram: “1 – centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; 2 – utilização exclusiva de recursos federais; 3 – atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, deixada a cargo da iniciativa privada; 4 – escolha do livro pela comunidade escolar; 5 – distribuição gratuita do livro a alunos e docentes” (BATISTA, 2008, p. 34).

Apesar de o PNLD existir desde 1985, envolvendo enormes cifras de compras de LDs pelo governo, somente em 1996 o MEC adotou uma série de medidas para avaliá-los. Assim, foram criados critérios para a avaliação do material didático, como a exclusão de livros que expressassem qualquer preconceito ou forma de discriminação; induzissem a erros; contivessem erros relativos aos conteúdos. Tendo em vista os critérios adotados para a avaliação, os livros foram encaixados nas seguintes categorias: *excluídos*, *não recomendados*, *recomendados com ressalva*, *recomendados* e *recomendados com distinção*. Em 1999, *incorreção* e *incoerência metodológica* começaram também a compor o rol de critérios de exclusão de livros didáticos submetidos ao edital do PNLD.

A avaliação dos livros didáticos gerou repercussão positiva no mercado editorial brasileiro, pois as editoras passaram a melhorar a qualidade na elaboração do material didático. Houve, assim, um aumento no percentual de livros recomendados e uma renovação do mercado livreiro com a inscrição de novas editoras e a submissão de novos títulos a cada ano. Em relação ao PNLD que avaliou os livros de 1ª a 4ª séries, “verifica-se que no PNLD/1998 ocorreu, em relação ao PNLD/1997, um aumento de cerca de 17% na participação de novas editoras. No PNLD/2000-2001, esse percentual foi cerca de 19% em relação ao PNLD/1998” (BATISTA, 2008, p. 38).

Mesmo com a renovação dos livros didáticos submetidos à avaliação do PNLD, que apresentaram gradativamente maior qualidade, o LD brasileiro tende ainda a se caracterizar não como um material que complementa o trabalho do professor, mas como material que condiciona todo o aprendizado: “desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no amplo sentido da palavra” (BATISTA, 2008, p. 47). Os critérios do

PNLD mantêm de forma subjacente esse conceito de LD, ainda muito tradicional, fortalecendo a concepção de um manual que concentra todo o processo de ensino de uma determinada disciplina.

Batista aponta também que há um descompasso entre o que os professores esperam do LDP e os livros validados pelo PNLD como recomendados. Segundo ele, no PNLD/1997, “cerca de 72% das escolhas docentes recaíram sobre os livros não-recomendados e apenas cerca de 28% sobre os recomendados” (BATISTA, 2008, p. 50). No PNLD/1998, “a categoria que mostrou-se mais representada continuou sendo a dos não recomendados (41,33%). Com a eliminação dos LDs não-recomendados em 1999, a escolha dos docentes recaiu predominantemente sobre a dos recomendados com ressalvas (46,74%), e os livros recomendados com distinção representam apenas 8,40% das escolhas.

Um motivo relevante para explicar esses índices é o relato de técnicos das secretarias estaduais de educação, ao revelar que os docentes têm dificuldades para trabalhar com os livros recomendados e os recomendados com distinção pelo PNLD. As razões para esse descompasso são, provavelmente, o pouco tempo que os professores têm para a escolha dos livros e a falta de orientação para a realização do processo seletivo. Outro fator de peso é a carência de uma formação contínuo dos docentes, o que faz com que o professor permaneça com as mesmas práticas educativas por muito tempo e mantenha-se preso a um mesmo padrão de LD já familiar.

Além disso, o Censo Escolar aponta uma formação insuficiente dos professores: “as 798.947 funções docentes no ensino de 1ª a 4ª série são ocupadas por apenas 172.715 docentes com nível superior, a maior concentração sendo a das funções docentes exercidas por professores com nível médio” (BATISTA, 2008, p. 51).

Outro dado alarmante revelado pela pesquisa de Batista é que há uma forte dependência das editoras em relação às compras realizadas pelo governo por meio do PNLD: “Em 1997, por exemplo, os didáticos corresponderam a 58% do total de exemplares vendidos. Em 1998, esse percentual se elevou para 64% do total” (BATISTA, 2008, p.55). Isso se dá devido à pouca expressão das vendas realizadas em outros setores.

Um ponto negativo da dependência do mercado editorial em relação às compras do MEC é que as editoras são incitadas a manter os padrões exigidos pelo PNLD e há pouco espaço para mudanças de padrões dos materiais didáticos oferecidos aos professores da rede pública. Isso leva a um processo de uniformização do material pedagógico, agravado pela necessidade das editoras agradarem com os livros também os professores, que serão aqueles que os escolherão e definirão a compra.

As editoras precisam da alta monta paga pelo governo pelos LDs para sobreviver, mas ainda assim inscrevem no programa um enorme número de obras didáticas que não apresentam qualidade. É comum, depois da avaliação dos pareceristas do PNLD, as editoras realizarem reformulações

superficiais sem se prenderem a mudanças expressivas que revelem maior qualidade do material analisado. Desse modo, os livros modificados apresentam atualizações rasas, assim como soluções fáceis “como a atribuição de novos títulos a livros anteriormente avaliados, com ou sem modificações, e inscrição de versões similares de um mesmo livro, com títulos diferentes (o que caracterizaria uma espécie de autoplágio)” (BATISTA, 2008, p. 58-59).

Apesar dos esforços empreendidos pelo PNLD para que sejam ofertados aos professores da rede pública de ensino materiais didáticos com maior qualidade, pesquisas recentes revelam que ainda há muito a ser feito em termos de melhorias dos LDPs. Magda Soares analisa livros didáticos de língua portuguesa do 1º a 4º séries do Ensino Fundamental para mostrar o que seria uma escolarização inadequada da literatura destinada aos jovens leitores.

O primeiro problema apontado é a predominância de textos narrativos e de poemas, em detrimento de outros gêneros, como o teatro, o gênero epistolar, a biografia, o diário e as memórias. Quanto aos poemas, os livros didáticos dão ênfase aos seus aspectos formais e, frequentemente, são usados para o ensino de gramática. Assim, a poesia está presente nos livros didáticos, mas é um mero pretexto para outros fins que não sejam explorar a ludicidade tão peculiar à poesia infantil.

Além disso, é recorrente o uso dos mesmos escritores e obras nas coleções didáticas pesquisadas; logo, as crianças podem entender que existem poucos escritores e obras destinados para elas. Soares também observou que é comum a inclusão no LDP de poemas escritos pelo próprio autor do material didático para fins puramente instrutivos ou para ilustrar algum conteúdo que está sendo tratado. Há ainda ausência de referências bibliográficas e de dados sobre o escritor, desprezando conceitos como o de autoria.

A pesquisadora considera que o uso de fragmentos é inevitável no LD devido à própria natureza da escola, que apresenta tempo limitado imposto pelo currículo. É necessário, contudo, que o fragmento selecionado se constitua como texto, ou seja, “uma unidade percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente” (SOARES, 2006, p. 30), mas o que ocorre com frequência é que são usados textos elaborados pelo próprio autor do LD, sem coesão e coerência. Há também livros didáticos que só lançam mão de partes do texto, de modo que o leitor fica perdido sobre a totalidade do que está sendo expresso no texto integral.

Dessa forma, os LDPs, além de trazerem textos com o sentido alterado ou de não dar sentido à obra dos escritores elencados, podem levar a criança a também não dar sentido ao que escreve se espelhando no material didático que lhe foi oferecido. Assim, a escolarização da literatura por meio dos LDs se faz de forma inadequada, visto que “abala o conceito que a criança tem, intuitivamente, da estrutura da narrativa, dá-lhe uma ideia errônea do que é um texto e pode induzi-la a produzir ela mesma pseudotextos, já que estes é que lhe são apresentados como modelo” (SOARES, 2006, p. 36).

Outro problema apontado por Soares diz respeito à passagem do texto do suporte do livro para o LD. O material didático analisado apresenta diferenças de paragrafação, mudanças na grafia das palavras e eliminação das mesmas em alguns momentos. Frequentemente, foram observadas alterações de vocabulário com o intuito de simplificar a linguagem adotada, além de haver uma perda da importante relação que o texto verbal mantém com a ilustração nos livros infantis. Um problema mais grave apontado é a alteração do gênero do texto, de modo que “poemas se transformam em textos em prosa, textos literários são interpretados como textos informativos, textos jornalísticos como textos literários” (SOARES, 2006, p. 41).

No que tange aos exercícios de estudo do texto que seguem ao texto literário, Soares considera que não se explora a literariedade, algo essencial no estudo das obras literárias. Assim, o LD restringe-se “aos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, mas não para o modo literário como as veiculam” (SOARES, 2006, p. 43).

Segundo Soares, é inevitável a escolarização da literatura pela natureza que é peculiar à escola, mas é necessário que isso aconteça adequadamente, evitando-se os percalços observados nos LDs. É importante assinalar que como o LD é, na maioria das vezes, o único contato que os jovens leitores terão com a literatura canônica, as suas configurações, tais com foram vistas, podem significar um empecilho para a formação do leitor literário.

Muitos dos problemas apontados por Soares nos LDs do Ensino Fundamental foram observados também nos LDs oferecidos pelo PNLD para o Ensino Médio e escolhidos por professores de escolas estaduais de Goiânia. O livro que aqui será comentado, *Língua portuguesa: novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, faz parte do PNLD dos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015. A obra faz parte da coleção “Novas palavras”, da editora FTD, e é destinada ao primeiro ano do Ensino Médio.

Os autores possuem pós-graduação em Letras. Emília Amaral é mestre em Teoria Literária e doutora em Educação pela Unicamp; Mauro Ferreira do Patrocínio é especialista em Metodologia de Ensino pela Unicamp; Ricardo Silva Leite é mestre em Teoria Literária pela Unicamp; Severino Antônio Moreira Barbosa é doutor em Educação pela Unicamp. Todos têm experiência como professores no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Apesar da qualificação dos elaboradores do LD selecionado, percebe-se alguns problemas que podem dificultar a compreensão do leitor sobre o conteúdo a ser trabalhando em sala de aula. Mas antes de fazer a análise de um capítulo deste livro, é interessante observar os comentários sobre ele presentes no *Guia de livros didáticos* do PNLD de 2012 e 2015, a fim de verificar a primeira e a última resenhas do volume. O *Guia* de 2012 destaca que este livro adota o formato *manual*, que é “um tipo de LD que se organiza, basicamente, como uma *sequência de ‘passos’ e de atividades*”

(MEC, 2011, p. 14, grifo do autor). Os autores do *Guia* de 2012 ainda destacam que esse modelo é uma tendência recente na organização dos LDs. Logo, observa-se que o intuito dos autores do livro em questão seria optar por um formato mais atual.

O *Guia* de 2012 caracteriza como destaque do material as relações entre diversos textos literários de diversas épocas e movimentos. Também é dito que a seção “Literatura” ocupa maior espaço nos três volumes da coleção. O *Guia* de 2012 ainda considera: “O eixo da literatura está estruturado cronologicamente [...]. Em cada unidade, há seções dedicadas a aspectos históricos e estéticos de cada época, com base em textos que relacionam uma produção brasileira a uma outra das demais literaturas em Língua Portuguesa [...]”. (MEC, 2011, p. 39) Portanto, o *Guia* de 2012 indica que o tópico “Literatura” é um dos grandes méritos do LD em questão devido ao esforço de diálogo entre textos da tradição e da contemporaneidade.

Já o *Guia* de 2015 reviu parcialmente a postura anterior sobre o LD e aponta, como pontos fracos, um estudo majoritariamente linear da literatura, o foco normativo da língua, a ênfase nas tipologias textuais em detrimento dos gêneros textuais e, como destaque, o tratamento intertextual por vezes dado à literatura, os quadros-síntese e de ampliação do conteúdo apresentado.

Na análise do tópico “Literatura”, o *Guia* de 2015 afirma que a coleção prioriza a história literária, mas com leituras intertextuais que relacionam textos de diferentes épocas e escritores, propiciando o diálogo entre o que foi produzido e o que é produzido atualmente. Sobre as atividades propostas, comenta: “ênfases nas características do estilo de época em foco e a compreensão geral do texto [...]. Além do uso de textos literários, a exposição teórica estabelece relações entre estes e o contexto histórico, social e político de sua produção.” (MEC, 2014, p. 47) E há também um aspecto negativo pontuado: “A coletânea literária não contempla satisfatoriamente a Literatura Africana [...]” (MEC, 2014, p. 48)

Verifica-se que o *Guia* de 2015 reafirma algumas informações do de 2012 e assume que o ponto de vista historiográfico é forte no LD em questão, o que não seria algo inovador. A versão de 2015 também destaca o diálogo entre tradição e contemporaneidade, mas não verticaliza em problemas relacionados a esse diálogo. Também é interessante perceber a preocupação com as literaturas africanas de língua portuguesa, uma vez que compõem o panorama lusófono.

Como já mencionado, uma parte do livro em questão será analisada: a seção “O barroco brasileiro”, que compõe o capítulo 8, ilustrativo das tendências gerais que marcam o livro como um todo. Em um primeiro momento, há um poema do poeta seiscentista Gregório de Matos sobre a cidade da Bahia. Contudo, o LD não explora a literariedade do poema, trazendo apenas algumas considerações sobre conceptismo e introduzindo a definição de paráfrase para que o aluno parafraseie o poema. A atividade, com a proposta de parafrasear o poema, deixa de lado os aspectos literários do texto para dar ênfase à paráfrase do mesmo, de modo que é um mero pretexto para se

trabalhar o conceito de paráfrase. Isso indica que, de modo geral, a literatura estaria apenas a serviço dos conteúdos de LP.

Em seguida, há uma música de Caetano Veloso, intitulada “Triste Bahia”, que apresenta um diálogo com o poema do poeta baiano. Porém, a música é apresentada na forma de um breve fragmento, o que impossibilita uma compreensão efetiva do intertexto estabelecido. Apesar de haver o objetivo de explorar a relação entre o poema seiscentista e uma canção contemporânea, o fragmento escolhido não pode ser considerado um texto, no sentido que atribuído por Soares, com unidade de sentido.

Os exercícios denominados no livro de “Releitura”, que dão sequência aos textos literários, exploram predominantemente os aspectos gramaticais da língua, sem adentrar de forma efetiva na literariedade do texto. É o caso do exercício dois que, no item a, pede que sejam listadas as antíteses utilizadas no poema e, no item b, solicita o significado do uso intenso da antítese no poema, pergunta vaga e que extrapola o poema transcrito no livro.

Além disso, os exercícios apresentam problemas conceituais, como nas questões 3: “A vida *do poeta* foi mudada pelos maus negócios e pelos negociantes mais espertos que ele. A que ele atribui as mudanças de estado da cidade?” e 4: “Releia a terceira estrofe e responda: segundo *o poeta*, por que a Bahia, na época a maior exportadora mundial de açúcar, tinha tanto prejuízo no comércio internacional” (AMARAL et al, 2010, p.156, grifo nosso), em que há uma confusão entre eu lírico e eu biográfico.

Assim como mostra a pesquisa de Soares, os exercícios são marcados por uma busca de interpretação textual e os aspectos próprios do literário são deixados de lado. Os exercícios são pontuais e exigem respostas pontuais, sem propor reflexões mais profundas por parte do aluno. São exemplos os exercícios concernentes ao poema intitulado “Rosa na mão de Anarda envergonhada”:
“1. Qual é a causa da vergonha da rosa?”; “2. Qual é a consequência de sua vergonha?”; “3. Releia o tópico Funções da literatura, no capítulo 1, na página 26. Com base nessa leitura, escreva um pequeno comentário sobre o poema de Botelho de Oliveira”; “4. Em que estilo barroco podemos incluir o poema?” (AMARAL et al, 2010, p.167). Nos exercícios citados, em especial o n. 4, há a preocupação com o estilo de época, mas não se consegue verificar um direcionamento que exija, por parte do aluno, uma compreensão geral satisfatória do texto. Os exercícios 1 e 2 são pretexto para trabalhar um tópico de língua, que são as relações de causa e consequência.

Dessa forma, a análise dessas questões vai ao encontro dos dados revelados pela pesquisa de Soares, que também observou em seu corpus a predominância de exercícios de compreensão, “entendidos como mera localização de informações no texto, ou são exercícios de metalinguagem (gramática, ortografia)” (SOARES, 2006, p.44).

O capítulo ainda se vale de fragmentos que dificultam a compreensão do todo e podem

colaborar para a disseminação da ideia de que textos literários, em especial os poemas, são algo de difícil compreensão. Com os fragmentos não é possível ter ideia da totalidade dos textos selecionados, até mesmo porque em vários poemas não há a indicação de que se trata de um fragmento, o que pode dar a falsa impressão de que o texto está presente no LD em sua totalidade.

Apesar de o *Guia* do PNLD de 2012 aludir que o volume aposte num formato mais inovador, o livro não deixa de apresentar uma estrutura tradicional, que pouco difere dos manuais de estudo literário da década de 60, com considerações esquemáticas sobre a vida dos poetas mais conhecidos e dados históricos sobre o período estudado, além de um pequeno comentário sobre o conteúdo do texto selecionado. Vale salientar que esses dados predominam sobre os textos literários selecionados. Outro ponto que merece destaque é que algumas imagens são meramente ilustrativas, como a fotografia de um show de Caetano Veloso que não cumpre um papel importante para a interpretação do texto verbal.

Egon de Oliveira Rangel (2003) afirma que alguns percalços devem ser evitados para que o LD de Língua Portuguesa possa ser estimulante para o acesso à literatura. O autor vale-se da expressão de Lajolo e Zilberman (1991) “letramento rarefeito” para mostrar que o LD é o principal quando não o exclusivo meio de as pessoas escolarizadas terem acesso ao mundo da escrita no Brasil. Ou seja, o LDP norteia de forma decisiva como a leitura deve ser realizada, criando padrões de letramento e marcando concepções de leitura socialmente aceitas.

Assim, os exercícios de leituras propostos pelos LDs norteiam a concepção de leitura da maior parte dos brasileiros e “são co-responsáveis não só pelas inadequações e deficiências de leitura apontadas por avaliações oficiais como as do SAEB e a do PISA, como também pelas dificuldades pessoais que, via de regra, marcam a relação do leitor médio brasileiro com o texto impresso e com a leitura” (RANGEL, 2003, p. 132).

Rangel lança mão da expressão “leitura incerta” como algo característico da leitura na sociedade brasileira, para mostrar que o hábito de leitura ocupa um lugar secundário e, muitas vezes, sem um proveito individual e social mais amplo. Os livros “são produzidos por uma gama restrita de agentes da escrita, imprimem-se tiragens reduzidas, circulam em pequenos circuitos” (RANGEL, 2003, p. 132), o que faz com que poucas pessoas tenham acesso efetivo ao mundo da literatura. E por outro lado, “lê-se pouco, em poucas ocasiões e situações, com objetivos mal definidos e com a compreensão muitas vezes prejudicada, ao menos no sentido de não-legitimada socialmente. E, talvez, o mais importante: sem sentido, sem proveito social” (RANGEL, 2003, p.132).

Um fator importante para problematizar a leitura rarefeita que marca os leitores brasileiros são os critérios da Avaliação Oficial do LDP, como a diversidade de gêneros e tipos textuais, também presente de forma incisiva nas *Orientações Curriculares* de Literatura para o Ensino Médio

propostas pelo MEC. Esse critério deixa o texto literário em um segundo plano, o que “só tem feito aumentar o esquecimento da literatura e a sensação, cada vez mais disseminada, de que é “difícil” ou mesmo “impossível” para o ensino fundamental” (RANGEL, 2003, p. 133).

Para Rangel, a formação de leitores exige “uma experiência estética particular, associada aos textos culturalmente reconhecidos como literários” (RANGEL, 2003, p. 137). Nesse sentido, o LDP precisa desenvolver atividades que ajudem o leitor a conceber a literatura como “objeto intenso de desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver” (RANGEL, 2003, p. 138).

Para isso, é necessário deixar clara a dimensão constitutiva dos cânones, ou seja, como cada texto dialoga com outros, contribuindo, assim, para a construção do sentido. Nessa direção, a seleção dos textos não pode se dar somente pelo interesse didático, mas deve-se estar atento à importância na tradição de textos e autores, mostrando o diálogo que é construído entre eles.

No que concerne ao livro *Língua Portuguesa: novas palavras*, analisado parcialmente neste trabalho, percebe-se que há uma tentativa de estabelecer vínculos entre os textos barrocos brasileiros estudados e outros textos, como a canção de Caetano Veloso, fato que, como exposto anteriormente, é tido como positivo pelos especialistas autores do *Guia de livros didáticos: PNLD 2012*. Contudo, na prática é uma tentativa infrutífera, tendo em vista que a fragmentação dos textos e a falta de um trabalho mais sistemático com os poemas impede uma leitura mais profícua da literatura.

Deve-se também levar em conta os gêneros implicados, o que caracteriza os mais diferentes discursos literários e o que os distingue dos demais. Dessa forma, é importante que a seleção do LDP pela escola contemple a qualidade e a diversidade dos textos selecionados, mas que a elaboração das atividades propostas deem conta de explicitar a literariedade e os recursos próprios de cada gênero em detrimento de um ensino pautado somente em aspectos pontuais, como história da literatura, características dos movimentos literários e biografias dos autores.

Outro aspecto importante que não pode ser relegado a um segundo plano é que os LDPs poderiam trazer informações sobre outras obras dos autores selecionados, assim como de outras obras que compõem o acervo da literatura, para que os textos selecionados não passem a falsa impressão de que incluem toda a literatura. Assim, as “referências a outros livros e o estímulo à sua leitura faz parte dessa estratégia para impedir que o aluno seja confinado ao que o LDP pôde incluir em suas páginas.” (RANGEL, 2003, p.143).

Observou-se, no que se refere a esse ponto, que o LD analisado não apresenta algumas referências e não indica outras obras e fontes que possam ser pesquisadas, de forma que não fica claro para o aluno que a literatura não se restringe ao rol de autores e obras elencados no material didático. Além disso, o LD indica apenas os autores mais conhecidos, mantendo um rol de

escritores já consagrados sem que haja o alargamento do cânone estabelecido.

Em suma, observa-se que apesar da avaliação criada pelo Programa Nacional do Livro Didático para dar mais qualidade ao material didático que será oferecido à rede pública de ensino, ainda há livros que apresentam problemas graves, como os conceituais. Os outros problemas apontados, como a fragmentação dos textos literários, a falta de referências dos próprios textos selecionados, como de outras fontes de pesquisa, a ênfase em exercícios pontuais e voltados para questões gramaticais em detrimento de uma exploração eficiente da literariedade, dissemina a ideia de que os textos literários não apresentam sentido, não têm função social e são de difícil assimilação pelo leitor do Ensino Médio. Nesse sentido, tal configuração mostra-se como um empecilho para a formação do gosto e por um envolvimento do leitor com a literatura que ultrapasse os muros e as exigências da escola.

Referências

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. *Língua portuguesa: novas palavras*. São Paulo: FTD, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: _____. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012 – Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/escolha-pnld-2015/guias-anteriores/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-medio>>. Acesso em: 14 ago 2014.

□ _____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015 – língua portuguesa – ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/escolha-pnld-2015?highlight=YToxOntpOjA7czo0OiJwbm9kIj9>>. Acesso em: 14 ago 2014.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; VERSIANI, Zélia (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.