

PROPOSTAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – UM OLHAR SOBRE OS MATERIAIS APOSTILADOS.

Roberta Caroline Silva SALOMÃO
(Orientadora) Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo

RESUMO: Em 2007, quando a atual pesquisa estava ainda em sua fase de desenvolvimento, a discussão acerca dos materiais apostilados já pôde ser introduzida, dentre outros, no artigo “Apostilados, fascículos ou livros didáticos de língua portuguesa? – um breve panorama do Ensino Médio brasileiro” publicado na revista on-line Língua, Literatura e Ensino de maio de 2007, v. II.

O presente artigo busca, então, dar continuidade ao trabalho anterior, apresentando, dessa vez, já os resultados da pesquisa realizada em dois conjuntos de apostilas / fascículos destinados ao Ensino Médio de escolas majoritariamente da rede particular.

Tendo em vista todo o contexto polêmico em que os materiais apostilados estão inseridos, uma vez que são considerados por muitos como uma ameaça aos livros didáticos (ou por concorrerem com eles nas escolas da rede pública¹ ou por os substituírem por completo em certas escolas da rede privada) torna-se interessante pensar os motivos que levam a essa substituição e o que os faz serem escolhidos em detrimento dos livros didáticos.

Torna-se importante também, verificar quais são as propostas de ensino, no presente caso de língua portuguesa, que se encontram nesses materiais. Algumas perguntas como: Por quem são produzidos? Quais conteúdos didáticos apresentam? Quais textos, gêneros e esferas aparecem em maior expressão nas coleções? As coletâneas de textos privilegiam autores canônicos? Quais habilidades os materiais se propõem a desenvolver nos estudantes? Foram alguns dos questionamentos que nortearam a presente pesquisa tendo como base os preceitos da lingüística aplicada.

Palavras-chave: Lingüística Aplicada - Apostilas - Fascículos – Livros didáticos – Ensino Médio

A tentativa de criar um material didático próprio que acabasse por representar o *nome* da instituição de ensino e que, desse modo, pudesse se adequar aos objetivos da organização (e ser confeccionado e reestruturado de acordo com esses) foi, dentre outras, a principal impulsionadora da criação das hoje denominadas apostilas / fascículos da rede privada de ensino.

No que tange ao ensino médio da rede particular, em torno de 1960, vários cursinhos preparatórios para o vestibular ampliaram seu atendimento para essa faixa de

¹ De modo que, em alguns casos, os livros fornecidos pelos programas governamentais – PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio – são deixados de lado.

ensino (e posteriormente para o fundamental). Esse movimento fez com que as então apostilas didáticas, antes produzidas para os vestibulandos, acabassem, assim, por também abranger o Ensino Médio. Concomitantemente, escolas de ensino fundamental vislumbraram nessas séries uma oportunidade favorável de crescimento e, inclusive, com o decorrer dos anos, também passaram da utilização de livros didáticos para a confecção de material didático próprio.

No primeiro caso, situa-se a rede de ensino² **A**, cujos 12 livros-texto e 12 cadernos de exercícios foram analisados. No segundo, encontra-se a rede de ensino **B**, a qual teve seus 24 fascículos englobando parte teórica e exercícios também constituindo o *corpus* da presente pesquisa.

Tendo como base a concepção de que o ensino de língua materna deveria *promover a construção da identidade nacional, da identidade cultural, da cidadania, do letramento, da criatividade, do respeito aos direitos humanos e da diversidade cultural* (Batista & Rojo, 2005: 24), ao avaliar-se os materiais didáticos das referidas redes, foi possível perceber diferenças tanto no que se refere aos conteúdos abordados quanto às propostas metodológicas de ensino adotadas.

Analisando-se o surgimento da instituição de ensino **A**, é possível constatar que por se tratar, à priori, de um cursinho pré – vestibular, o ingresso dos alunos no ensino superior era, desde o início, seu principal objetivo, de forma que a proposta de ensino oferecida era baseada nos *exames*. De acordo com Razzini (2000: 21) os cursos preparatórios para os exames de vestibular no Brasil têm origem desde o século XIX. Já em 1831, nas Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda, foram instituídas as *Aulas Menores Anexas aos Cursos Jurídicos* ou *Aulas Preparatórias* ou ainda *Curso Anexo cuja missão era preparar os jovens para os exames que davam acesso a esses cursos superiores*.

Aliado a isso, o fato de, nessa época, não ser obrigatória a conclusão do ensino médio para se ingressar no ensino superior, fazia com que *o currículo da escola secundária se restringisse às exigências dos exames preparatórios* (Razzini, 200: 31) e, dessa forma, parece possível compreender porque *a origem da escola secundária brasileira foi eminentemente propedêutica, para atender aos cursos superiores* (Razzini, 2000: 25). A rede **A**, desse modo, acabou por seguir o modelo já existente de *curso preparatório*, de maneira que o vestibular é, ainda hoje, forte norteador das suas práticas de ensino.

É interessante observar, quanto aos materiais dessa rede, que esses são confeccionados e pensados em relação ao *tempo escolar* já que se propõe que cada livro-texto, com seu correspondente caderno de exercícios, seja trabalhado bimestralmente, dado que *o ano letivo, em nosso contexto educacional, é normalmente dividido em quatro bimestres* (Bunzen, 2005: 102). Essa estruturação característica pode ser considerada comum dentre a maioria dos apostilados das redes de ensino, uma vez que grande parte desses organiza os conteúdos programaticamente, muitas vezes

² *Redes de Ensino* são consideradas aqui as *escolas matrizes* e suas editoras que hoje se incumbem da produção e distribuição de materiais apostilados para as escolas que são a elas conveniadas, ao mesmo tempo em que oferecem auxílio na formação de professores para a utilização de seus materiais e apoio na divulgação/marketing do material/aparato pedagógico, bem como no quesito administrativo.

estipulando, inclusive, o que será trabalhado em cada aula (para posterior verificação de aprendizagem em provas, de modo geral, uniformizadas).

Outra característica ainda, presente nos materiais da rede **A** e comumente encontrada, é a divisão dos conteúdos de Língua Portuguesa em: Literatura, Gramática e Texto / Redação. Para Bunzen (2006: 139) esse perfil disciplinar *é uma consequência evidente da pedagogia da fragmentação que, em vez de favorecer a trans(inter)disciplinaridade, fragmenta as próprias disciplinas escolares em pequenos blocos monolíticos*. Quanto a esse aspecto, os PCNEM (2000: 13) afirmam que a disciplina de língua portuguesa na LDB nº. 5.692/71 já vinha dicotomizada em Língua e Literatura, sendo essa divisão repercutida na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. *Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão* (PCNEM, 2000: 13).

Em meio a esse contexto, é válido recordar, ainda, a especialização observada no próprio ensino superior, no qual encontra-se, por exemplo, graduação em letras com desenvolvimento de pesquisas divididas nas áreas da lingüística, lingüística aplicada ou teoria literária, de modo que os graduandos optam pela área de sua preferência. A partir daí, pode-se dizer que as divisões nos materiais podem ser justificadas, também, como uma tentativa de servir ao professor que optou por se especializar em *cada matéria* (gramática, literatura ou redação).

Ao se observar, por sua vez, o surgimento da rede **B**, foi possível constatar que os conteúdos abordados nos fascículos foram analogamente escolhidos a partir dos requeridos nos exames vestibulares. Contudo, eles buscam transcender os requeridos no vestibular, uma vez que se buscou uma configuração aproximada à pedagogia de projetos³, a qual preconiza a abordagem de temas relevantes para a formação social do aluno.

É válido dizer, ainda, que a instituição não trabalha com as divisões tradicionais em *matérias*, de modo que propõe uma tentativa de relação interdisciplinar entre as áreas de artes, ética e língua portuguesa.

Dado que a existência e utilização de materiais didáticos como os da rede **B** são menores que as da rede **A**, é possível entender a dificuldade e até descontentamento de certos professores de trabalhar com esse tipo de material. A ausência das tradicionais divisões em matérias faz com que os *diferentes professores de português de uma mesma classe* (o de gramática, de literatura e de redação) tenham que dividir por eles mesmos quais conteúdos cada um abordará com os estudantes.

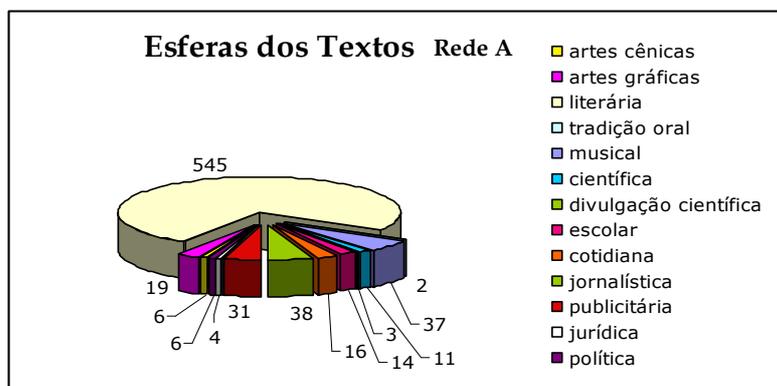
Além disso, a tentativa de se aproximar da pedagogia de projetos propondo-se, inicialmente, somente atividades em detrimento dos tradicionais exercícios, fez com que houvesse certa relutância por parte dos educadores para a utilização dos fascículos (o que se deve, também, ao fato da parte teórica ter sido feita por acadêmicos, de modo que em certos momentos os professores da formação básica consideraram o discurso teórico um pouco distante da realidade de sala de aula). A criação posterior dos cadernos de exercícios veio, então, tentar suprir esse distanciamento material didático – prática de ensino.

³ Segundo Hernández (1998), a pedagogia de projetos deve ser entendida como uma linha teórica que considera que o aprender é mais do que um simples ato de memorização e que ensinar não significa apenas passar conteúdos prontos.

Dessa forma, no que se refere à autoria dos materiais de ambas as redes, como já consta em Salomão (2007), pode-se dizer que a rede **A** teve como autores dos livros-texto e cadernos de exercícios, professores universitários e do ensino básico que trabalhavam na rede, já a **B** buscou professores universitários externos à rede para a confecção da teoria e, posteriormente (quando se constatou que, em geral, os professores não haviam se adaptado aos fascículos), os cadernos de exercícios foram confeccionados, em sua maioria, por professores da formação básica que trabalhavam nas escolas conveniadas.

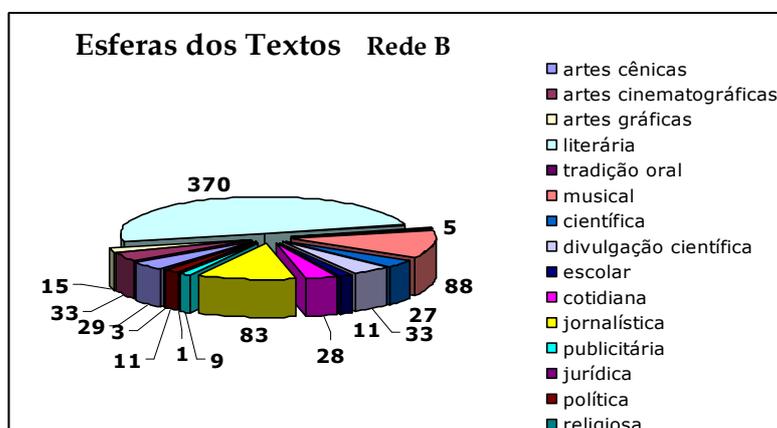
Já brevemente verificado aqui o surgimento e estruturação de cada conjunto de materiais didáticos, faz-se necessário brevemente analisar os conteúdos e metodologias de ensino que cada material propõe para os seus estudantes de Ensino Médio.

Observando-se as esferas dos textos de cada coletânea, a partir dos gráficos abaixo:



É possível constatar que a coletânea de textos da rede **A** prioriza as esferas: **literária**, seguida das esferas **jornalística**, **musical**, **publicitária**, **artes gráficas**, **cotidiana**, **escolar** e **científica**. Enquanto que a rede **B** prioriza: a esfera **literária**, a esfera **musical**, a esfera **jornalística**, **artes cinematográficas**, **artes cênicas**, **divulgação científica**, **cotidiana** e **científica**.

Percebe-se, dessa forma, que a esfera literária é, em ambas as coleções, a que recebe maior destaque, sendo que as esferas jornalística e musical também são representativas. A diferenciação passa a ser percebida quando se observa que na rede **B** há a presença mais aparente dos textos das esferas artísticas, já que canções, peças teatrais e filmes estão presentes nos fascículos, justamente devido à tentativa de abordagem interdisciplinar desses. O discurso acadêmico também aparece com maior ênfase, dando-se prioridade às esferas divulgação científica – em sua maioria trechos de artigos/livros de pesquisadores sobre alguns dos temas tratados - e científica.



Já na rede *A*, maior enfoque é dado para a esfera publicitária, artes gráficas e escolar, o que já indica sua maior atenção para os gêneros com os quais se trabalha comumente interpretação e produção textual: propagandas, tirinhas e redação, capacidades requeridas nos atuais exames (como o ENEM) e vestibulares. Ao se perguntar, assim, qual o tipo de leitor que ambas as coleções se propõem a formar, averigua-se que as duas almejam a leitores que entrem em contato com cânones literários, de forma que são estudados essencialmente os “principais” escritores de cada período histórico. Todavia, com relação à rede *B*, essa também propõe textos de autores estrangeiros reconhecidos e também, mesmo que minimamente, de escritores não considerados canônicos, como Paulo Coelho.

É válido ressaltar, que os textos apresentados pela coletânea (especialmente quanto à coleção da rede *B*) são curtos e/ou se tratam de pequenos fragmentos. Os motivos principais para esse fato parecem ser a diagramação estipulada dos fascículos/apostilados com quantidade de páginas determinadas e a tentativa das redes entrevistadas de usar somente até 10% dos textos originais para que, dessa maneira, não seja necessário pagar pelos direitos autorais desses. Circunstâncias de mercado acabam, assim, por serem refletidas diretamente no contexto de produção dos materiais didáticos.

É possível constatar, ainda, que se a rede *B* traz uma tentativa de abordagem interdisciplinar com a área de artes, de modo que apresenta maior variedade de gêneros textuais e busca tratar de temas *transversais* ao currículo tradicional por meio de atividades que buscam se assemelhar a projetos, todavia, os exercícios propostos voltam ao caráter tradicionalista e abordam com maior ênfase a gramática normativa (isso se deve principalmente ao fato de teoria e caderno de exercícios não terem sido confeccionados pelos mesmos autores, como dito anteriormente).

A rede *A*, por sua vez, apresenta conteúdos tradicionais na parte teórica, mas inversamente à outra coleção, com relação aos exercícios propostos busca trabalhar

essencialmente intertextualidade, interpretação e produção de textos, como pode ser verificado nos quadros abaixo:

Exemplos dos conteúdos lingüísticos abordados em um livro texto e um caderno de atividades de A: Elementos estruturais da dissertação: tese, problematização, posicionamento, argumentação, objetivo. Formas possíveis para o tópico frasal (citação de provérbio, citação de argumento de autoridade, etc.). Recursos argumentativos: argumento de causa e consequência, de reciprocidade, de comparação, de ressalva, de exemplificação, de provas concretas, de consenso, de autoridade, de competência lingüística. Argumento por dedução, por indução, por enumeração. Características da crônica. Crônica esportiva e política. Principais defeitos de dissertações. Falácias argumentativas. Critérios para avaliar um texto – adequação à proposta, coerência, coesão, recursos discursivos e recursos lingüísticos. Cinco exemplos de redações corrigidas. **Exercícios:** Comparação entre texto jornalístico e poemas. Recursos coesivos. Reescrita de textos com falhas de coerência. Escrita de textos descritivos e dissertativos. Argumentação.

Exemplo dos conteúdos lingüísticos abordados em um fascículo de B: Preconceito em relação aos estrangeiros. Pesquisa na internet sobre imigração nos EUA e no Brasil. Etnocentrismo. Preconceitos embutidos em piadas. Aspectos lingüísticos (fonológicos e sintáticos) que desencadeiam o humor em piadas e tirinhas. Ambigüidade. Definição de fonética e fonologia, semântica, sintaxe e etimologia. Características da história em quadrinhos e da charge. Adjuntos adnominais. Estrangeirismos. Preconceito lingüístico. Diversidade e preconceito. Criação de narrativa. Como fazer citação. Pronomes oblíquos átonos. Argumentação. Carta. Fazer Antologia de cantigas medievais. Iluminuras. Poesia épica ou lírica. Escrever resenha crítica. Características de poesia. Estrofes. Versos. Sílabas poéticas. Características da crônica. Definição de hip-hop e de rap. Fernando Pessoa e heterônimos. Definição e elaboração de Hipertexto. Discussões Brasil - Portugal sobre a unificação da língua escrita. **Exercícios:** Preposições. Regência nominal e verbal. Crase. Produção de carta. Acentuação. Gênero receita.

Exemplos dos conteúdos literários abordados em um livro texto e um caderno de atividades de A: Crise da renascença e surgimento do Barroco. Presença de elementos lúdicos na literatura Barroca. Forma alegórica da arte barroca. Contra-reforma da igreja católica. Contradições: sagrado e profano, participação e isolacionismo. Perspectiva. Cultismo e conceptismo. Comparações e metáforas. Principais autores. Arcadismo e principais autores. Enciclopédia. Revolução Francesa. Revolução Industrial. Romantismo. Individualismo, sonho e infinito. Nostalgia medievalista e o romance gótico. Modelos e antimodelos românticos. Byronismo. Condoreirismo. Romantismo em Portugal- principais autores. Romantismo no Brasil e principais autores. Busca da afirmação nacionalista. **Exercícios:** Análise de trecho de peça de Gil Vicente. Ironia em textos. Interpretação de poema. Interpretação de textos.

Exemplo dos conteúdos literários abordados em um fascículo de B: Artes oficiais e marginais. Fazer linha do tempo de obras de arte. Indústria cultural. Recepção estética. Relação entre arte e religião – rituais. Ponto de fuga. Arte conceitual. Teatro clandestino. Teatro da baixaria. Fazer exposição de arte com objetos deslocados de seus contextos. Análise de um programa de auditório como Ratinho. Análise de programa de humor. Revolução cultural promovida pelos nazistas. A arte soviética e o Realismo Socialista. Comparação de tradução de poemas. A contracultura e a estética da marginalidade. Geração Beat. Hip-hop. Rap. Reprodutibilidade da arte, originalidade, autoria e propriedade intelectual Fazer interferência em obra digitalizada. Arte coletiva- Maracatu e escolas de samba. CDs piratas, MP3. Fazer obra de arte coletiva Análise ar ópera. Polêmica sobre a entrada de Paulo Coelho na ABL. Crítica de espetáculo. Análise de comercial. Censura e televisão. Análise de textos censurados. Fazer em fanzine

Exercícios: Fonema e letra. Falácia. Linguagem literária e linguagem utilitária. Linguagem futurista. Desenvolvimento de uma dissertação. Figuras de linguagem.

Os fascículos da rede **B**, assim, apresentam conteúdos que, embora escolhidos inicialmente a partir dos vestibulares, são trabalhados de forma a incentivar a investigação da linguagem, o que se opera por meio de propostas como discussões Brasil – Portugal sobre a unificação da língua escrita ou análise de preconceitos embutidos em piadas. Atividades como definição e elaboração de hipertexto ou pesquisa na internet sobre imigração nos EUA e no Brasil também evidenciam o embasamento na pedagogia de projetos. Para Possenti (2006: 95) deveria ficar claro, justamente, que o ensino do português deveria deixar *de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos*, e deveria passar a ser *uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções*. De modo que o *ensino deveria ser subordinado à aprendizagem*.

No que se refere aos exercícios propostos, pode-se constatar a dissonância entre a parte teórica e a prática em **B**. A título de exemplificação pode-se comprara uma atividade da parte teórica e um exercício do caderno de exercícios:

PESQUISA SOBRE PORTUGAL

1. Em grupo, tomem contato com manifestações do português de Portugal, tanto falado (pela TV por assinatura, por exemplo) quanto escrito, e, em seguida:

- a) Organizem por escrito o resultado da observação de algum aspecto da pronúncia (por exemplo das vogais átonas).
 - b) Verifiquem se a colocação dos pronomes é a mesma que ocorre no português falado normalmente no Brasil e escrevam um texto com suas conclusões.
2. Apresentem os textos aos outros grupos da classe.

Exercícios

1) Leia a passagem abaixo, sublinhe os adjetivos e, a seguir, classifique-os quanto à formação. Destaque também as locuções adjetivas.

“Rojando em ondulações por entre as plantas rasteiras da mata, entreparando num lugar, escutando em outro, veio avançando para a ceva uma cobra de grande talhe. Tinha o dorso fosco, sem brilho, maculado de losangos escuros, quase negros. A cabeça era chata, o focinho tronco, como que aparado, com duas fossazinhas tapadas, duas ventas falsas.”

Enquanto que o primeiro incentiva a atividade de pesquisa dos estudantes, de forma que se propõe que eles próprios cheguem, a partir de dados levantados, a uma conclusão sobre um efeito lingüístico, o segundo se limita a propor ao aluno uma atividade de localização de informações.

Já em relação aos exercícios presentes nos cadernos de exercícios da rede A, esses se propõem a desenvolver no estudante as habilidades de interpretação e produção textual, como se pode verificar no exemplo de exercício a seguir, que requer do estudante a análise e interpretação do anúncio da Umbro: “Para nós é um zagueiro marcando o centroavante sob pressão”. A partir do qual são feitas as perguntas:



- a) O texto da propaganda contém uma interpretação surpreendente da foto reproduzida. Transcreva o trecho que ilustra isso.
- b) Qual seria a interpretação esperada?
- c) Transcreva do texto as passagens que justifiquem a interpretação surpreendente.
- d) Apesar de surpreendente, a versão dada à foto não é absurda, já que a correlação com o futebol serve de fundamento para cada um de seus itens. Tente identificar, na foto, os dados que permitem interpretar: a mãe como centroavante; o menino como zagueiro; “buscando proteção” como “marcando sob pressão”.
- e) Uma propaganda tem sempre a intenção de criar uma imagem positiva do anunciante e do produto anunciado. Que particularidades do texto analisado contribuem para criar essa imagem?
- f) Com base no texto desse anúncio publicitário, é correto dizer que a língua reproduz (copia) o real ou que o interpreta? Justifique.

Desse modo, o exercício trabalha com a língua em uso, e mais particularmente usando-se um gênero comumente conhecido – anúncio – de forma que torna válido o aprendizado para a formação do estudante que cotidianamente se depara com esse gênero textual.

Com relação aos conteúdos literários, é possível verificar que a organização histórica da literatura em escolas se faz presente em ambas as coleções, de forma que as divisões em Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Modernismo, Vanguardas européias, etc. são apresentadas com as suas principais características e autores.

Todavia, observa-se que o tratamento dado aos conteúdos apresenta algumas variações entre ambas as coleções, de forma que a coleção da rede **A** trabalha adotando uma posição expositiva das escolas literárias e dos livros produzidos em cada período (já que muitos desses clássicos são cobrados nos vestibulares), dando especial atenção também às características de diferentes gêneros textuais: romance, novela, conto, crônica, por exemplo, que serão trabalhados na parte de produção de texto/redação.

Quanto à coleção da rede **B**, essa apresenta um tratamento alternativo da literatura, já que além da abordagem convencional, busca levar para a escola discussões acerca da própria teoria literária (daí novamente o saber *sobre* se faz presente) e propõe atividades nas quais os próprios estudantes são levados a tirar suas conclusões, adotando assim uma posição construtivista de ensino. Desse modo, a discussão acerca da contracultura e a estética da marginalidade ou acerca do que é ser considerado clássico – trazendo inclusive a polêmica da entrada de Paulo Coelho na Associação Brasileira de Letras (ABL) – são pontos importantes a serem discutidos na escola para que o estudante possa desenvolver uma compreensão mais crítica do fenômeno literário, mas que poucas vezes chegam até essa. Para Leahy-Dios parafraseado por Ivanda Martins (2006: 102): *de que adianta “ensinar” os alunos a memorizar características dos diferentes estilos de época, situando-se a produção literária em “blocos monolíticos de períodos literários”, se os alunos não conseguem ter uma compreensão mais ampla e crítica do objeto literário?*

A proposta de tratamento temático da literatura também ser verificada em algumas das atividades da coleção **B**, como a que está como exemplo a seguir; de forma que essa traz, ainda que timidamente, uma alternativa à abordagem convencional.

“Proposta 2 – Escolher um tema e fazer um estudo sobre como ele foi tratado ao longo do tempo e pelos vários movimentos artísticos. Como sugestão, pode-se escolher o tema Amor e analisar as mudanças que ocorreram quanto ao conteúdo e à forma de abordagem. Para justificar as considerações, podem-se selecionar trechos de obras literárias e reproduções de obras visuais que se relacionem ao tema. É importante dar uma idéia quantitativa sobre a utilização do tema nos diversos períodos estudados”.

Tendo em vista o que foi aqui brevemente exposto, pode-se dizer, então, que são notadas, a partir dos materiais analisados, duas configurações distintas com relação aos conteúdos abordados no ensino médio; uma voltada à gramática normativa,

interpretação e produção de texto e outra voltada à gramática descritiva/sociolinguística com caráter interdisciplinar, mas que acaba por não abranger satisfatoriamente as habilidades de interpretação e produção textual. Com relação à abordagem de literatura, por sua vez, essa segue a convencional abordagem de divisão em escolas literárias, mas a coleção **B** já apresenta, ainda que minimamente, uma alternativa de tratamento temático envolvendo discussões literárias polêmicas.

Ainda que os apostilados/fascículos sejam alvo de críticas (não tirando aqui a plausibilidade dessas – como a excessiva atenção dada ao *tempo escolar*, em alguns casos), pôde ser verificado na presente pesquisa que, quanto aos materiais aqui analisados, esses propõem ao ensino médio brasileiro diferentes caminhos. Enquanto que a coleção **A** visa essencialmente ao vestibular, mas com isso acaba propondo certos exercícios relevantes para a percepção crítica do estudante; a coleção **B** propõe um modelo de ensino médio não convencional, o qual acaba por seguir os norteamentos preconizados pelos PCNEM, tentando adotar uma abordagem interdisciplinar e o embasamento na pedagogia de projetos/ atividades.

Sendo assim, se fosse possível falar em materiais que dispensassem maior atenção à interpretação e produção de textos, como no modelo da rede **A** e que, conjuntamente, trabalhassem saberes interdisciplinares por meio da pedagogia de projetos, como no modelo da rede **B** (conjuntamente com a formação de professores para que eles possam ter subsídios para trabalhar com esse tipo de material) muito provavelmente seria possível obter um bom direcionamento para o ensino médio no Brasil.

Todavia, infelizmente ainda hoje, continua a prevalecer na sociedade brasileira a visão de que o ensino médio ainda é essencialmente um período de transição para o ingresso no ensino superior e não uma etapa com características peculiares que irá se incumbir da continuação do desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, o que falta justamente é a mudança na forma de pensar esse paradigma e considerar que a escola não é uma forma de “preparo para a vida”, mas sim que *a escola é vida* (Matêncio, 2006).

O Ensino Médio deveria parar de ser visto como um grau de ensino no qual os conteúdos trabalhados seriam os já vistos no Ensino fundamental, mas de forma “aprofundada” visando-se ao vestibular, como já percebeu Mendonça (2006: 202): *Na seleção de objetos de ensino da área de língua materna, o EM tem privilegiado, em geral, uma revisão/repetição do que foi visto no EFII*, já que o próprio vestibular hoje vem requerendo outras habilidades.

Deveria ser um período no qual se pudesse trabalhar a coletividade por meio de atividades em grupos, conjuntamente com a atribuição investigativa da língua e saberes *sobre* a linguagem. A pedagogia de projetos, que tem sido hoje a forma preconizada como uma importante estratégia que permitiria atingir os objetivos do EM, colocando os jovens como protagonistas do processo educacional (Kleiman, 2006), seria uma boa forma de se fazer com que o ensino seja associado à descoberta e ao *fazer* para o efetivamente “aprender”. Tornar o ensino relevante para o estudante seria então a tarefa essencial da escola.

A título de conclusão, vale ressaltar que a polêmica citada acerca dos materiais apostilados se insere em um contexto no qual a rede editorial brasileira está intimamente relacionada à produção de livros didáticos. O Brasil, hoje, pode ser considerado um dos

“maiores produtores de livros didáticos do mundo”⁴, o que significa dizer que os livros didáticos *realmente compreendem diferentes dimensões de nossa cultura (...) assim como processos sociais, culturais, econômicos de diferentes facetas da produção editorial brasileira* (Batista, 1999: 534).

Uma vez considerada que a indústria editorial de materiais didáticos é altamente rentável, assumindo essa peso considerável na economia editorial nesses dois últimos séculos (Chopain, 2004), isso explica o porquê de muitas redes de ensino (como as aqui citadas) estarem investindo cada vez mais na expansão do uso de seus materiais, o que, por sua vez explicaria o porquê das editoras de livros didáticos se encontrarem hoje em uma posição de notável descontentamento com relação a essas redes.

A cada dia mais, assim, os materiais apostilados se espalham pela rede privada e paulatinamente também pela rede pública, já que, dada a promessa de auxílio pedagógico e estrutural fornecida por essas redes, escolas particulares e prefeituras acreditam que esses materiais possam vir a auxiliar a prática pedagógica de suas escolas (no âmbito público, principalmente, porque se tem o pressuposto de que o uso uniformizado do material didático permitiria a melhor cobrança por parte da diretoria/coordenação sobre o cumprimento por parte dos professores do cronograma didático).

Finalizando, ao decorrer do desenvolvimento da presente pesquisa foi possível perceber que o presente trabalho trata-se de uma pesquisa inicial acerca dessa temática e envolve muito mais do que práticas pedagógicas e conhecimentos literários e lingüísticos, mas toda uma gama de relações intrínsecas entre o público e o privado, interesses políticos e mercadológicos - editoriais.

Torna-se essencial, assim, continuar a se pensar essas relações e a se estudar os atuais encaminhamentos dos materiais didáticos e conseqüentemente das propostas de ensino que veiculam nesses para que, desse modo, possa-se compreender melhor os rumos do Ensino Médio no Brasil e auxiliar, ainda que sugestivamente, a promover um ensino realmente significativo para os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BATISTA, A.A. G. & R. H. R. Rojo. (2005) *Livros Escolares no Brasil: elementos para um estudo do conhecimento*. In: M. G. Costa Val & B. Marcuschi (Orgs) *O livro didático de Língua Portuguesa - Letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE.
- RAZZINI, M. P. G. (2000) *O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP.
- BUNZEN, C. & ROJO, R. (2005). *Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso*. Apud COSTA VAL, M. & 4. MARCUSCHI, B. (2005). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Autêntica / Ceale, BH.

⁴No Brasil, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional (Choppin, 2004: 551).

- BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) (2006) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. Parábola Editorial, SP.
- PCNEM (2000) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
- SALOMÃO, R. C. S. (2007) *Apostilados, Fascículos ou Livros didáticos de língua portuguesa? – um breve panorama do ensino médio brasileiro*. Língua, Literatura e Ensino, v. 2
<http://www.iel.unicamp.br/seer/sepeg/ojs/viewarticle.php?id=74&layout=abstract>
- HERNÁNDEZ, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.
- POSSENTI, S. (2006). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras. 16ª impressão.
- MARTINS, I. (2006). *A leitura no Ensino Médio*. Apud BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) (2006) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MATÊNCIO, M. L. M. (2006). *Apresentação*. Apud BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) (2006) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MENDONÇA, M. (2006). *Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. Apud BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) (2006) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- KLEIMAN, A. (2006). *Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio*. Apud BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) (2006) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- CHOPPIN, A. (2004) História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, SP, V.30.
- Batista, A.A. G. & R. H. R. Rojo. (2005) *Livros Escolares no Brasil: elementos para um estudo do conhecimento*. In: M. G. Costa Val & B. Marcuschi (Orgs) *O livro didático de Língua Portuguesa- Letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE.