

A ABORDAGEM DE TEXTOS NÃO VERBAIS IMAGÉTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE PRÉ E PÓS PNLD

THE IMAGETIC NON-VERBAL TEXT APPROACH IN TEACHING BOOKS: PRE AND POSTAL PNLD ANALYSIS CURRENT CONTEXT

Kayla Pacheco Nunes 1

Resumo: A partir da perspectiva da linguística textual, em estudos de Lajolo (1996), Marcuschi (2001) e Koch (2015), o artigo analisa como o texto não verbal imagético é explorado em livros didáticos do Ensino Fundamental numa visão diacrônica, que tem como ponto de partida a criação do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, e suas implicações sobre o cumprimento de parâmetros de elaboração de materiais didáticos, segundo Guias do Ministério da Educação, MEC. A pesquisa foi pontuada por dois livros didáticos, publicados em 1980 e 2015, com o recorte de textos discursivos e as atividades de interpretação deles, observou-se a utilização do texto não verbal imagético, antes, como mero atrativo visual ao texto por meio da ilustração, e atualmente, como o próprio texto em si, em que a imagem que compõe significado na mensagem é produzida e veiculada no meio social, e posteriormente trazida às atividades de leitura e interpretação pelos livros.

Palavras-chave: Livro Didático. PNLD. Texto Não Verbal. Ensino.

Abstract: From the perspective of textual linguistics, endorsed in studies by Lajolo (1996), Marcuschi (2001) and Koch (2015), this article analyzes how non-verbal imagery is explored in elementary school textbooks in a diachronic view, which has as its starting point the creation of the National Textbook Program, PNLD, and its implications on the fulfillment of parameters for the preparation of didactic materials, according to the Ministry of Education Guides, MEC. This analysis was punctuated by the study of two textbooks, published respectively, in 1980 and 2015, with the clipping of two discursive texts and the activities of interpretation of such texts, it was observed the use of non-verbal imagery text, before, as a mere visual attraction to the text by means of illustration, and currently, as the text itself, in which the image that composes meaning in the message is produced and conveyed in the social environment, and later brought to reading and interpretation activities by the textbook.

Keywords: Textbook. PNLD. Non Verbal Text. Teaching.

Introdução

Em todas as situações comunicativas, sejam escritas, orais ou audiovisuais, a produção e emissão de mensagens deve ser pensada, planejada e elaborada de forma ordenada para ser compreendida pelos receptores. Tal interação se processa por meio de nossa fala e nossa escrita, gestos e as representações gráficas que produzimos. O presente artigo propõe breve reflexão sobre a relação do livro didático com o ensino de Língua Portuguesa, com base num comparativo diacrônico entre publicações antes e pós Programa Nacional do Livro Didático -PNLD, pontuadas pela abordagem da imagem nos textos presentes em ambos materiais.

Nesse sentido, refletir sobre o pré e o pós PNLD diz respeito ao entendimento sobre a profundidade do livro didático, seus reflexos sobre o processo de ensino-aprendizagem satisfatório e a maneira como a educação passou a valorizar não apenas o verbal, mas o não verbal para o sucesso do processo educativo em todo o território nacional. Dessa forma, compreende-se também que a distribuição dos livros didáticos realizada de forma gratuita pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pelo PNLD, tem a finalidade de disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias e até mesmo os materiais de apoio para as escolas. Desse modo, pretende-se que a prática educativa seja organizada e planejada de maneira sistêmica nas diversas redes que compõem o ensino público brasileiro, tomando como principal recurso o livro didático previamente escolhido, segundo Guias elaborados pelo Ministério da Educação.

Foram utilizados para revisão de literatura produções que refletem sobre o tema proposto, com as contribuições de Luiz Antônio Marcuschi (2001), Marisa Lajolo (1996) e Ingedore Villaça Koch (2015), que propõem uma análise relacionando documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN de 1998, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, e dois livros didáticos de Língua Portuguesa, elaborados respectivamente em 1980 e 2015.

O livro didático como ferramenta do ensino e da aprendizagem

Considerado por muitos profissionais como o mais importante de todos os materiais utilizados no processo ensino-aprendizagem, o livro didático é recurso de certa forma recente no cenário educativo nacional, quando se fala em escola pública. A elaboração e distribuição em grande escala às dezenas de milhares instituições públicas brasileiras data do final dos anos de 1930 do século XX, mas ainda de forma desigual em relação às diferentes regiões do país. Acesso massificado a esse recurso foi efetivado há pouco mais de três décadas, a partir dos anos 80, quando da instituição do Programa Nacional do Livro Didático.

No que se refere à história do livro didático no Brasil, ao nível oficial e regulamentado, se iniciou com a Legislação criada em 1938, pelo Decreto Lei 1006. Naquela época, o livro era considerado um instrumento da educação política e ideológica, sendo o Estado caracterizado como censor no uso desse material didático (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 4).

Tal fato deve-se pela lenta evolução das políticas públicas destinadas à aquisição de recursos didáticos pelas escolas públicas, bem como da avaliação da qualidade do material, realizada pelo Ministério da Educação, desde os anos 90.

Embora sua inserção no cotidiano escolar seja considerada recente, e pela escassez de outros recursos, o livro didático tem exercido papel central na mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, como observam Verceze e Silvino (2008) ao mencionar que o livro didático sempre foi um dos instrumentos do trabalho pedagógico do professor, e em muitas escolas brasileiras, desde sempre até os dias atuais, ele é o único instrumento de que dispõe.

Muito tem-se debatido sobre seu papel na formação escolar, e tantas são as definições atribuídas ao livro como “fonte de conhecimento”, “manual”, “guia”, “ferramenta”, do trabalho em sala de aula. Corroboramos com a opinião de Verceze e Silvino (2008, p.87) de que “o livro continua sendo o mais fiel aliado do professor e um recurso imprescindível para os alunos”.

Porém, deve-se ressaltar sua função de instrumento, não como metodologia.
Marisa Lajolo (1996, p. 04) assevera que,

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Com base nessa visão, toma-se aqui a referência de Lajolo (1996) na tentativa de uma definição que represente o ideal do livro didático, sem nos distanciarmos do real no cotidiano escolar. Dessa forma, adotamos o conceito de livro didático como recurso eficaz e acessível para o trabalho pedagógico, necessitando de outras ferramentas para auxiliar na construção do conhecimento, sendo sua utilização mais eficaz quando resultado do trabalho comprometido de todos os participantes envolvidos nesse processo, em especial professor e aluno.

O PNLD como política de democratização do acesso aos livros didáticos

Instituído pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, pode ser considerado marco no tratamento público das questões relacionadas à ampliação das oportunidades de aprendizagem a milhões de crianças e jovens brasileiros.

Em meio ao cenário de redemocratização no sistema político nacional, e com apelo inicialmente assistencialista, o programa foi formatado em resposta ao cenário de intensa discussão acadêmica sobre qualidade da educação pública. Financiado por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o PNLD é considerado por muitos teóricos como a evolução de outros programas desenvolvidos no Brasil até então, que, para ensejar ruptura com a visão educacional do período ditatorial e seu papel de decisão democrática, trouxe o discurso de participação de educadores nos processos de seleção e distribuição de materiais didáticos, garantindo acesso a esse recurso em todas as regiões do país, em especial as regiões Norte e Nordeste.

Como assinala Cassiano (2007, p.20), o PNLD “é resultante de políticas que foram sucedendo-se a partir da implantação do Estado Novo na década de 1930, mas apresentou significativas mudanças” em relação às políticas desenvolvidas anteriormente.

Com o discurso de “universalização e melhoria do ensino” do então 1º grau, hoje denominado Ensino Fundamental, e na valorização do magistério, o PNLD tem a finalidade de distribuir livros didáticos aos estudantes de escolas públicas mediante participação dos professores na análise e indicação desses materiais, conforme estabelece os §§1º e 2º do Artigo 2º do referido Decreto:

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Desde então, o programa realizado a partir do ano letivo de 1986, via editais trienais, tem desenvolvido política de escolha descentralizada e participativa das publicações voltadas ao trabalho em sala de aula. Após a ampliação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do

Ensino Fundamental, Fundef, para o hoje Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, Fundeb, o PNLD também foi estendido ao Ensino Médio, seguindo a mesma sistemática de avaliação e escolha dos livros didáticos do Ensino Fundamental.

Tal política garantiu a ampliação e universalização da oferta de material didático gratuito a milhões de estudantes de norte a sul do Brasil, bem como tem possibilitado contemplar as especificidades regionais nos materiais disponíveis para escolha.

O PNLD não se restringe apenas à distribuição de obras aos estudantes de ensino fundamental da rede pública, sendo responsável também pela seleção de livros adequados e que atendam às exigências metodológicas de ensino e aprendizagem que cada disciplina impõe, constituindo-se em um processo oficial de avaliação do livro didático.

Vale ressaltar que, devido seu pano de fundo inicialmente assistencialista, ao ser instituído, o PNLD não garantiu evolução na qualidade, mas na quantidade dos materiais encaminhados às escolas. “A adoção deste tipo de política pública revolucionou o mercado desses livros no Brasil, culminando numa distribuição gratuita sem precedentes, desses manuais na história do país” (CASSIANO, 2007, p.21).

Somente após avaliação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, a partir de 1996 é que foi criado o Guia de Livros Didáticos para certificação da qualidade do material ofertado pelas editoras e para orientação das equipes escolares no processo de escolha local.

[...] essa avaliação oficial pedagógica e metodológica se tornou etapa obrigatória do PNLD, na qual comissões se debruçam sobre os títulos submetidos pelas editoras e os analisam e julgam de acordo com os critérios preestabelecidos em edital. Posteriormente a esse julgamento, cujos critérios são baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em princípios éticos e educacionais, é redigido o Guia de Livros Didáticos, publicação oficial do Programa enviada às escolas, que assinala e sugere os principais pontos a serem considerados na adoção de um livro, e na qual são dispostas as obras avaliadas e aprovadas, apontando-se as características, as abordagens e os pontos fortes e fracos de cada uma delas

Nesse breve apanhado, pode-se observar que o PNLD foi, gradativamente, ampliando a discussão sobre a estruturação de livros didáticos com foco na qualidade desse recurso a ser disponibilizado aos alunos da rede pública. Arrisca-se pontuar que o “controle de qualidade” estabelecido pelo MEC, possibilitou a adoção de concepções teórico-metodológicas para o ensino das diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar, voltadas à aprendizagem contextualizada numa visão crítica de mundo, o que para nós é vista como evolução em busca da tão propagada qualidade do ensino. Artigo sobre a política relacionada ao livro didático de Ensino Fundamental detalha os procedimentos adotados para elaboração do Guia de cada triênio:

Para que se verifique se as obras submetidas estão conforme as exigências técnicas e físicas expressas no edital, o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) realiza uma espécie de triagem – por meio de análises das características físicas dos livros, seguindo especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados –, à qual se segue uma avaliação pedagógica – desempenhada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC – das obras

que passaram pela primeira etapa. A própria SEB nomeia os especialistas que compõem a comissão de exame das obras, os quais seguem os critérios divulgados no edital e preparam as resenhas dos livros aprovados para que sejam publicadas no Guia de livros didáticos e consultadas pelos professores no momento da decisão sobre as coleções didáticas que serão utilizadas durante três anos letivos consecutivos, período de validade de cada edição do Programa [...] A Secretaria de Educação Básica do MEC convida universidades públicas para que realizem a análise de livros didáticos em cada área do conhecimento. Elas são responsáveis por organizar equipes de pareceristas compostas por pesquisadores e professores universitários, com comprovada experiência acadêmica, didática e pedagógica, além de docentes da educação básica, com qualificação mínima de mestrado. Cada obra é avaliada por pelo menos dois pareceristas; caso não haja consenso, ela é submetida a um terceiro. [...] a heterogeneidade no corpo constitutivo do comitê enriquece o processo, fazendo vir à baila uma profusão de visões diferentes e complementares acerca do livro didático adequado a nossos estudantes de ensino fundamental

Ao refletir em específico as abordagens contempladas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, nosso foco na presente análise, merece destaque a observação da concepção teórica que norteia os materiais escolhidos como suporte pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa, estes selecionados com base nas orientações contidas nos Guias publicados pelo MEC desde então. Para recorte de análise, estabelece-se um comparativo entre títulos publicados antes da vigência do PNLD e após a sua utilização. Para tanto, escolheu-se dois livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos 1980 e 2015.

Como pontuam Verceze e Silvino (2008, p.04), “a resolução nº 603 de 2001 passou a ser um mecanismo organizador e regulador do PNLD”. Desde então, comissões criadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) fazem essa avaliação periódica dos livros didáticos, na busca de melhor qualidade dos materiais utilizados em sala de aula nas escolas públicas brasileiras.

Língua, leitura e texto no prisma da Linguística Textual

Prática fundamental para o sucesso das relações sociais no mundo globalizado, para produzir mensagens com competência textual, além de boa leitura, deve-se levar em consideração os aspectos da língua que implicam na formulação das ideias no ato comunicativo. Nesse contexto, é imperativo à comunicação, seja por meio das palavras, de imagens ou sons, contemplar as especificidades do idioma utilizado no ato comunicativo, num entrelaçamento entre experiência de vida e de linguagem, conforme Freire (1989) já acenava em seus escritos há três décadas:

Uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE 1989, p. 09).

Face às constantes transformações que afetam a sociedade, para formar um leitor fluente e, crítico e por consequência, um produtor de mensagens em seus diversos meios e forma-

tos, o cotidiano do aluno contemporâneo deve ser cheio de cores, imagens, sons e velocidade devido aos recursos tecnológicos cada vez mais presentes. Esse dinamismo também deve facilitar o aprendizado da Língua Oficial de forma contextualizada.

Dessa forma, ler, compreender, falar e escrever a Língua Portuguesa, segundo a Norma Culta, é ferramenta essencial ao êxito estudantil, profissional e social nos dias atuais, o que só pode ser alcançado através de práticas que oportunizem aos alunos vivenciar, na escola, situações de aprendizagem que tenham relação direta com os diferentes usos da Língua.

A comunicação e a capacidade discursiva do aluno devem ser os objetivos principais das aulas de Língua Portuguesa e, para que haja essa comunicação, é necessário trabalhar com textos variados, pois através deles o aluno descobre os diversos usos da Língua (BERNARDO; NAUJORKS, sd p. 03).

Mas o que se percebe é que as escolas, em sua maioria, continuam presas ao modelo “monocromático” da lousa, tendo como único recurso o livro didático, sem estímulos para o desenvolvimento do potencial desse aluno e sem atrativos suficientes para garantir o interesse e a motivação no processo formativo, o que tem dificultado a formação de leitores. O que ainda é resquício do que Marcuschi (2001) pontua como a posição dicotômica “da grande divisão entre oralidade e letramento”, defendida entre os anos 1950 e 1980.

É preciso avaliar, via ação-reflexão-ação, quais as contribuições do ensino de Língua Portuguesa, em especial das práticas de leitura e produção, na formação básica dos estudantes. Koch (2015, p. 07) ensina que a língua deve ser pensada numa concepção dialógica, como construção interacional entre sujeitos.

O texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição.

Muito se utiliza no espaço escolar palavras como “construtivismo”, “socio-interacionismo”, mas, na prática, não se sabe como tais teorias auxiliam o processo educativo. Para, isso é de fundamental importância que os sistemas de ensino ponham em prática o que se tem debatido exaustivamente sobre o currículo. Todavia, a escola deve empenhar-se para que os alunos gostem de ler e escrever, e para tal, conhecer o aluno, suas preferências e experiências, pois, conforme Alerta Feire (1989, p. 18), “a sua leitura do real, contudo, não pode ser repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo”.

Deve-se fazer uma introspecção para enxergar de que modo a disciplina de Língua Portuguesa vem sendo trabalhada, quais métodos professores têm adotado para tornar o ensino mais atraente e significativo para os estudantes, como também analisar quais os demais fatores influenciam tal processo.

Nesse diapasão, leitura e escrita devem ser compreendidas e valorizadas como um gesto de liberdade, pois ampliam horizontes por meio da construção de consciência crítica e boa comunicação.

A leitura de um texto exige muito mais do que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que

o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como 'estrategistas' na interação pela linguagem (KOCH, 2015, p. 07).

Ler não é simplesmente decodificar, ler é antes de tudo compreender. Tal hábito é um processo no qual o leitor desenvolve um trabalho ativo de construção do significado de texto. A escrita, por sua vez, não é dom apenas dos profissionais da área, ou mero aglomerado de palavras e frases, e/ou articulação de imagens e símbolos ou sons, mas mensagem constituída de significado, que bem articulada, produz a noção de sentido pretendida por quem a elabora.

No aprendizado da Língua Portuguesa, a capacidade de escrita com independência é fruto da prática de leitura e análise aliada ao domínio da norma culta do idioma em estudo. Para Squarisi (2012, p. 08), "escrever é atividade complexa, resultado de boa alfabetização, hábito de leitura, formação intelectual, acesso a boas fontes de informação e muita, muita prática".

Porém, pode-se observar que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras não evoluiu com a mesma rapidez dos meios de comunicação. Há insistência no ensino da gramática normativa dissociado das práticas de leitura e escrita, estas últimas realizadas na tríade lousa-papel-livro.

BAKTHIN (1992) apud Koch (2015), defende:

Uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação é o texto cujo sentido "não está lá", mas é construído, considerando-se, para tanto, as "sinalizações" textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude "responsiva ativa" (KOCH, 2015, p. 12).

Atentos à deficiência com a qual se tem desenvolvido o ensino de línguas nas instituições de ensino públicas no Brasil, estudiosos são unânimes em afirmar que o aprendizado deve contemplar as condições sociais e históricas dos alunos, deve trazer significado à sua vida.

Não é apenas o que aprendemos, mas a maneira como aprendemos os conteúdos que irá influenciar nosso conhecimento historicamente construído, aplicado no meio social. Alunos podem ter interesse por qualquer temática ou conteúdo, o que vai despertar tal interesse é a forma como o assunto lhes é apresentada.

Consciente do papel docente, e de que o ensino de Língua Portuguesa não deve ser construído apenas em regras sintático-semânticas, mas permear todas as esferas da realidade na qual tal língua se constrói cotidianamente, valem as considerações de Britto (1997):

[...] há um saber histórico produzido sobre a língua, cujo domínio pode ser útil para operar com e sobre a língua. Sendo um objeto historicamente construído, a língua nacional é plena de valores e sentidos, e a percepção aguda da construção destes valores (preconceito, exclusão, elitização, apropriação), o reconhecimento da variação, o entendimento dos diversos registros e o lugar da norma padrão, a convivência com a leitura e a cultura universal, o domínio dos diferentes níveis de estrutura – tudo isso exige um sujeito que, além de usar a língua, saiba como estes processos ocorrem (BRITTO, 1997, p.177).

Tal afirmação exige do professor atuação consciente sobre seu papel de mediador da construção desse conhecimento. O ensino de língua requer dele mais do que qualquer outro profissional da escola, competência técnica, dinamismo, interação com a gama de recursos

disponíveis a seu alcance, e acima de tudo compromisso com sua prática.

Embora ainda recente, é notório que a inserção e utilização orientada de recursos visuais no ensino de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ampliam as possibilidades de leitura e de posicionamento crítico diante da multimodalidade de situações comunicativas, o que favorece o processo de letramento pelo qual todos os integrantes de uma sociedade deveriam participar.

Tal postura é defendida por Marcuschi (2001, p.32) ao afirmar que “não se pode observar um texto em si isolado de seu contexto sociocomunicativo numa dada prática social de uso da língua”.

Especificamente, a utilização de tais recursos na composição de livros didáticos, ressaltando sua presença unânime e única em boa parte das salas de aula espalhadas pelo país, deixou de servir como mera ilustração/atrativo visual para a leitura do texto verbal, e assumiu sua função de ato comunicativo e intencional na construção de sentidos que o texto deve proporcionar na relação com seu interlocutor.

Abordagem do texto imagético em livros didáticos antes e após o PNLD

Tomando como base de análise a noção de texto não verbal imagético como recurso à prática discursiva contextualizada, buscou-se refletir como a imagem é explorada em dois livros didáticos de diferentes épocas, tendo como parâmetro comparativo a implantação do PNLD.

A partir da perspectiva teórica, que concebe a língua numa vertente sociointeracionista, a qual embasa documentos oficiais em vigor relativos ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, adotamos textos presentes em duas publicações direcionadas a alunos da antiga 6ª série, hoje 7º ano devido a implantação do Ensino Fundamental de nove anos pela Lei nº 11.274/2006.

A primeira publicação, de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos, pela Editora Saraiva, intitulada “PAI – Processo Auto-instrutivo: comunicação e expressão” do ano de 1980. A segunda, de Tania Amaral Oliveira; Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva; Cícero de Oliveira Silva; e Lucy Aparecida Melo Araújo, coleção “Tecendo Linguagens” da Editora IBEP, disponibilizada às escolas da rede pública a partir de 2015, pelo PNLD no triênio 2017-2019.

O Livro Didático 1, editado em 1980, traz cerca de 50 textos dos gêneros conto; crônica; lenda; bilhete; telegrama; reportagem; requerimento; dissertação; poema; e HQ, divididos em doze unidades. Desses, todos estão acompanhados de ilustrações (desenhos) posicionadas acima ou ao lado do texto verbal, além de propostas didáticas de “estudo do texto”, “conhecimentos linguísticos” e “técnicas de redação”.

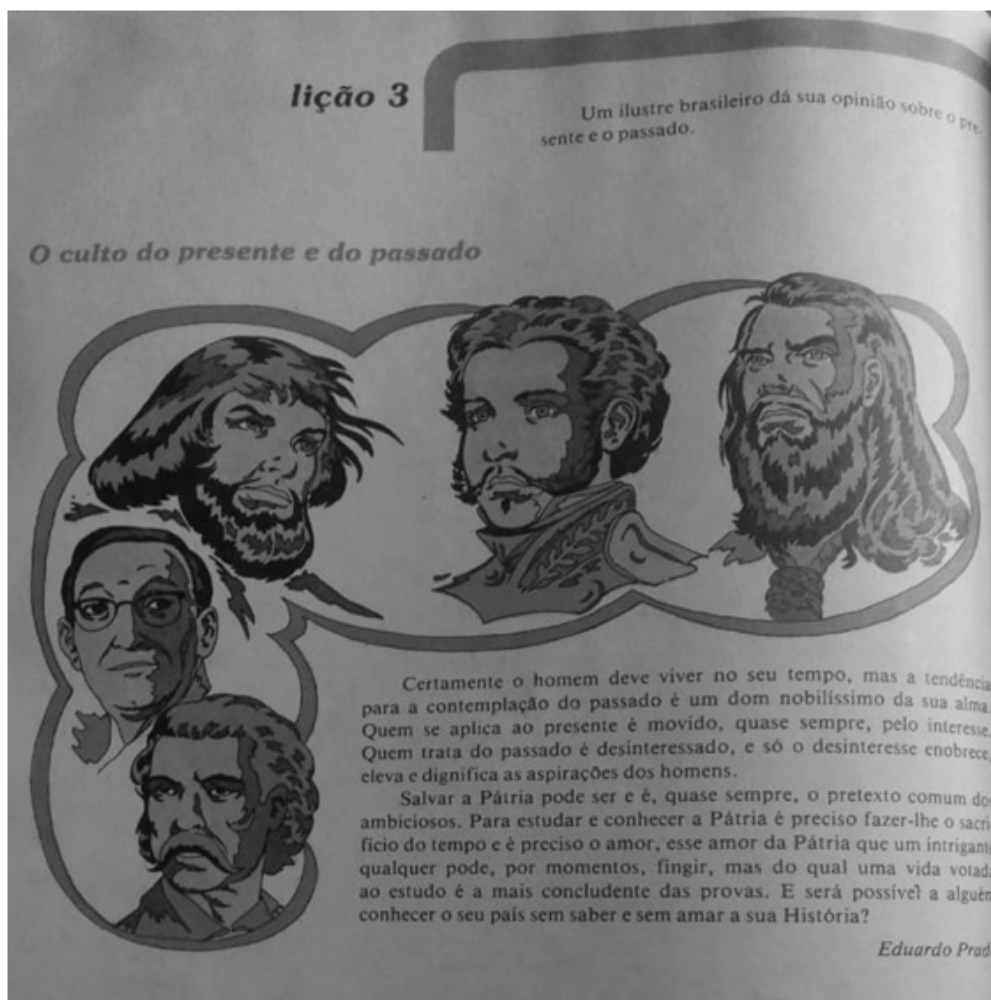
Já o Livro Didático 2, editado em 2015, traz cerca de 100 textos dos gêneros depoimento; fotografia; capa de livro; conto; resenha; paródia de conto; letra de canção; mito; lenda; verbete; fragmento de romance; informativo; narrativa de enigma e terror; charge; HQ e tirinha; cartaz de campanha; fotografias; primeira página de jornal; notícia e reportagem, organizados em quatro unidades. Além de ilustrações, estão presentes fotografias, cartazes, ícones, telas, capas de livros e páginas de jornais e revistas digitalizados, tanto como auxílio à composição verbal como o próprio texto em si, por sua vez abordados nas seções “começo de conversa” e “práticas de leitura”, além de propostas didáticas “por dentro do texto”, “texto e contexto”, “texto e construção”, “de olho no vocabulário”, “aprender brincando” e “reflexões sobre o uso da língua”.

Como já explanado, fez-se o recorte de textos discursivos presentes nas duas publicações para problematizar como o recurso visual do texto não verbal imagético é explorado nas atividades de análise linguística em cada proposta didática e suas principais implicações, afim de refletir como a noção de texto tem sido direcionada ao longo dos anos pelos livros didáticos no tocante à construção e desenvolvimento da capacidade discursiva através dos diferentes recursos linguísticos em uso, e em específico o visual.

Tomando como ponto inicial o texto “Culto do presente e do passado”, de Eduardo Prado, presente no livro 1, observa-se que as ilustrações, desenhadas exclusivamente para

acompanhar o texto verbal, pouco ou nada dialogam com o texto verbal, servindo apenas como mera representação alegórica para colorir o imaginário do aluno, numa tentativa de tornar a leitura do texto verbal mais atrativa.

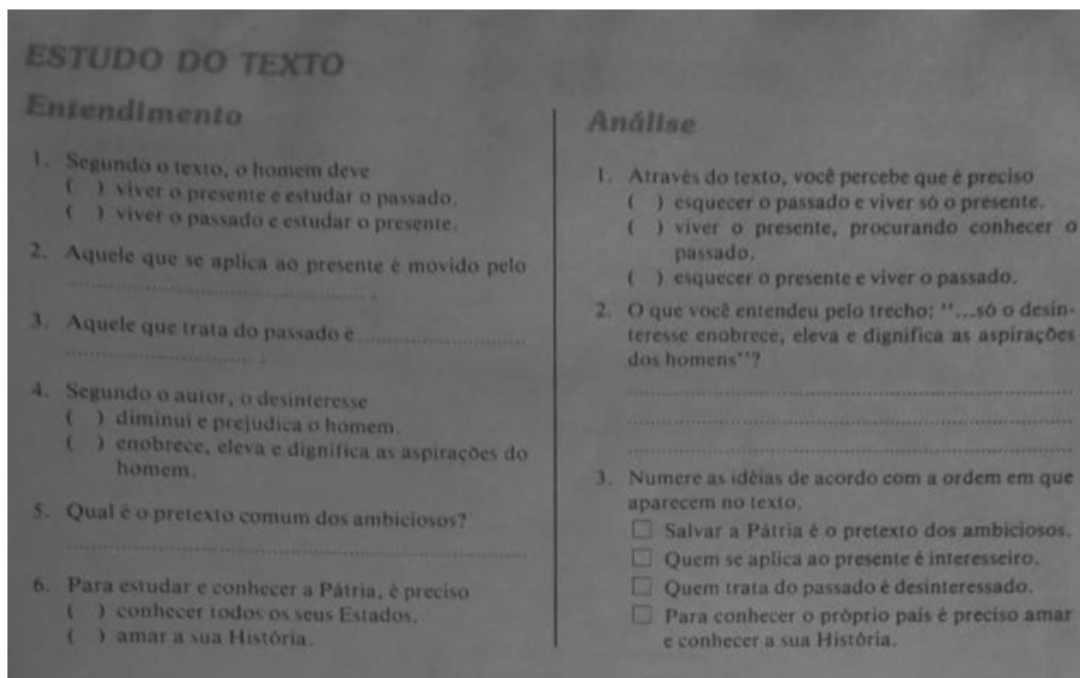
Figura 1. Texto ilustrado presente na página 116 do livro 1 (1985)



Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2019

Embora os desenhos representem personagens da história do Brasil, que comumente compõem o repertório cognitivo dos estudantes, há uma ruptura com o discurso produzido pelo autor, haja vista que não há menção aos nomes de tais personagens que ilustram a página, tampouco aos fatos aos quais protagonizam. A atividade proposta no referido livro também não possibilita ao aluno fazer tal conexão com conhecimentos prévios que as imagens poderiam suscitar, restringindo a interpretação textual à mera localização de informações no texto verbal, conforme comprova o “estudo do texto” nos tópicos “Entendimento” e “Análise”, proposto pelo livro didático em tese, como demonstrado abaixo.

Figura 2. Estudo do Texto presente na página 117 do livro 1 (1985)

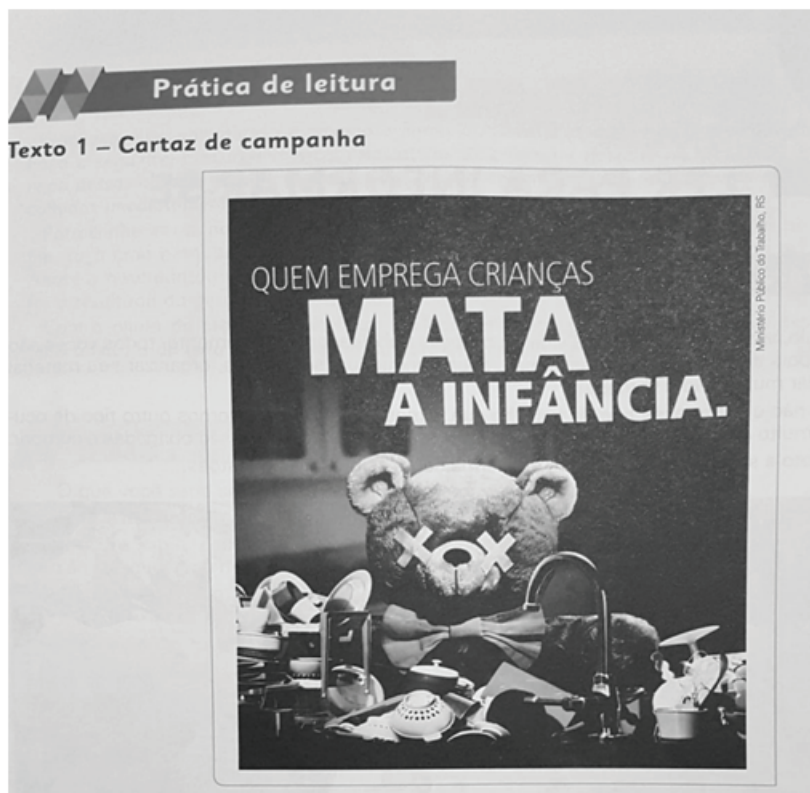


Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2019

Fato que pode servir de exemplo da grande divisão entre oralidade e letramento teorizada até a década de 80, e tanto criticada por Marcuschi (2001), pela superficialidade com a qual o referido livro trata as questões discursivas na proposta didática em análise, num exemplo claro da representação didática que apenas admite a noção restrita de texto como resultado de construção de frases interligadas numa sequência lógica que, por sua vez, deve estar escrita/registrada em papel, método a ser reproduzido no espaço escolar pelas propostas ora apresentadas aos professores da época. O distanciamento entre práticas discursivas atreladas ao texto verbal às vivências múltiplas que os meios orais e visuais enquanto texto, têm proporcionado uma certa mecanização da capacidade discursiva no estudo da Língua Portuguesa.

Já na segunda obra em tela, elaborada 35 anos após a primeira, as imagens presentes no texto recortado são tratadas como fonte de informação para a construção de sentidos em meio à variedade de gêneros apresentada no referido livro. Depois de produzida e veiculada na sociedade com finalidade informativa e reflexiva, tal proposta é trazida para o livro didático a fim de possibilitar ao aluno apropriar-se das possibilidades que o intertexto agrega à construção do pensamento crítico através do aprendizado da Língua Portuguesa.

Figura 3. Texto proposto na página 198 do livro 2



Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2019

O texto exposto acima integra o capítulo de gêneros informativos que a coleção em estudo selecionou para tratar de problemas sociais do cotidiano, no tópico “práticas de leitura”. No exemplo recortado, observa-se que a imagem, presente em uma campanha do Ministério Público do Trabalho no combate à exploração do trabalho infantil, deixa o lugar de acessório e assume papel central na composição da mensagem veiculada no referido texto. Nota-se que o texto verbal “Quem emprega crianças MATA A INFÂNCIA”, ganha cor, forma e sentido a partir dos elementos que o compõem: brinquedos típicos da infância misturados a itens utilizados em tarefas domésticas, tornando não só atrativa, mas reflexiva a sua leitura.

Além de informar, percebe-se que a proposta didática busca estimular a criticidade do aluno ao chamar a atenção a um perigo do qual o próprio leitor está sujeito, utilizando-se do conhecimento de mundo desse leitor na formulação de hipóteses e posicionamentos através do direcionamento que o livro propõe nas seções “Por dentro do texto”, “Trocando ideias” e “Texto e contexto”.

Figura 4. Atividade de análise linguística sobre proposta na página 198 do livro 2

POR DENTRO DO TEXTO

1. Qual é o objetivo desse texto?
2. Sobre as imagens que compõem o cartaz, responda:
 - a) Que ambiente é usado como cenário do cartaz?
 - b) Que detalhes da imagem confirmam sua resposta anterior?
 - c) Que elementos da imagem estão diretamente associados à infância?
 - d) Qual pode ter sido a intenção de associar elementos que remetem à infância ao ambiente usado como cenário do cartaz?
 - e) Em sua opinião, por que o ursinho de pelúcia está com os olhos tapados por esparadrapos?
3. Releia o texto que aparece no cartaz:

Quem emprega crianças mata a infância.

198

Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2019

Os enunciados instigam o aluno/leitor a explorar o texto não verbal imagético a partir do repertório linguístico e visual pré-existente à atividade de leitura proposta. Ao mesmo tempo em que a imagem fala por si, a atividade sugere a conexão com o texto verbal, num célebre exemplo da eficácia que a multimodalidade pode auferir às práticas de leitura através do livro didático bem como fora dele, atividades que sempre devem ser pautadas pelo contexto no qual são produzidas. Vale destacar o que a Linguística textual preconiza, de não dissociar-se um texto de seu contexto social, por ser prática da língua em seus diversos usos.

Os dois recortes analisados demonstram diferença evidente no tratamento dado ao texto não verbal imagético por livros didáticos pré e pós PNLD. Observa-se que os critérios para escolha de livros didáticos, implantados pela política do programa, possibilitou a ampliação da noção de texto trabalhada em sala de aula.

Importante frisar, aqui, o lapso temporal entre as duas publicações ora analisadas. Sob o prisma das mudanças socioculturais nesse interstício, teorias desenvolvidas sobre os diferentes usos da Língua como a Linguística textual defendida por Koch (2015) e Marcuschi (2001) influenciam diretamente nas propostas curriculares desenvolvidas nos sistemas de ensino do país.

Neste ponto é preciso destacar, conforme mostramos na seção direcionada aos documentos oficiais, que a circulação de textos não verbais imagéticos não é recente, porém seu uso didático é resultado da evolução dos meios de comunicação e da explosão digital que a sociedade contemporânea vem vivenciando nas últimas décadas, bem como sua sistematização nos currículos escolares.

A inserção de textos multimodais, em especial imagéticos em livros didáticos, nos faz acreditar que o longo percurso construído pelos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa ao longo das últimas décadas, têm pautado a elaboração de materiais didáticos utilizados nas escolas públicas pelo Brasil. Tal evolução pode ser considerada fruto da política desenvolvida pelo PNLD, mediante as avaliações prévias dos materiais antes da escola pelas equipes das escolas, atendendo a critérios, por sua vez pautados em referenciais teóricos que reconhecem e defendem os usos sociais de leitura e escrita, haja vista que a Linguística textual reconhece e valida a noção de “texto multimodal”.

Considerações Finais

Durante a observação proposta neste artigo pode-se perceber qual a concepção teórica que norteia os materiais escolhidos como suporte pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas antes e depois do PNLD. O suporte teórico, a orientação e a prática foram modificados à medida que a sociedade também mudou. A educação então deve acompanhar tais transformações. Dito isto, o recorte feito para a análise possibilitou o estabelecimento de uma comparação entre títulos publicados antes da vigência do PNLD e após, especificamente nos anos 1980 e 2015. Isso possibilita a compreensão de como era e é utilizado o texto não verbal imagético como recurso à prática pedagógica.

Outro ponto levantado foi a prática discursiva contextualizada, utilizada pelo professor. Além da exploração da imagem em livros didáticos de diferentes épocas, pode-se perceber que após o PNLD a contextualização, a leitura das imagens e o discurso tornou-se mais rico, inclusivo, e contribuiu com o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Na imagem referente ao livro didático do ano 1980 vê-se desenhos que representam personagens da história do Brasil, mas não há menção de seus nomes e nem fatos que protagonizaram. Isso demonstra uma imagem descontextualizada, um discurso perdido frente aos conhecimentos que se quer construir na determinada atividade. Além disso, não há conexão com a realidade do aluno e os conhecimentos que ele já traz em sua bagagem cognitiva. Isso limita as possibilidades de aprendizagem. Assim, antes do PNLD percebe-se um distanciamento entre práticas discursivas atreladas ao texto verbal e as vivências múltiplas que os alunos trazem. O processo de ensino-aprendizagem nesse contexto fica limitado.

Já a análise do livro didático de 2015 possibilitou o entendimento de uma aprendizagem mais contextualizada, que busca reflexão sobre problemas, instiga a criatividade e o pensamento do aluno de forma ampla, envolvendo seus conhecimentos prévios e aquilo de novo que a educação quer construir e inserir, bem como reconhece o status de texto a todas as formas de representação de mensagens que circulam na vida em comunidade. Desse modo, problemas sociais do cotidiano não são esquecidos e distanciados, mas sim inseridos nas atividades propostas com leituras mais atrativas e relacionando as imagens. Além disso, a proposta didática pós PNLD traz ao aluno a opção de construir críticas, elaborar um pensamento mais aguçado pois ele se torna sujeito no processo, o que nos faz acreditar que teve avanço em qualidade no tocante ao ensino da Língua Portuguesa mediado por livros didáticos, embora tenhamos ainda um longo caminho a percorrer.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BERNARDO, Bruna Amaral; NAUJORKS, Jane da Costa. **Texto: objeto de ensino para o aprendizado de Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96182/000918852.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: Ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado, PUC: São Paulo, 2007, 234 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GANZELA, Marcelo. **BNCC**: entre tantas mudanças, muitas continuidades. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/25/bncc-entre-tantas-mudancas-muitas-continuidades>. Acesso em: 23 abr. 2019.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2061/2030>. 1996. Acesso em: 14 mai. 2019.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. (2006). **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de letras, 2001.

O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de guajará-mirim. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361>. Acesso em: 16 abr. 2019.

PUC-Rio. A política relacionada ao livro didático de ensino fundamental. **O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**

SAQUARISI, dad. **A arte de escrever bem**: um guia para jornalistas e profissionais do texto. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-mirim. **Práxis Educacional**, v. 4, n. 4, p. 83-102, 2008. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/562>. Acesso em: 15 abr. 2019.

Recebido em 14 de agosto de 2020.
Aceito em 28 de outubro de 2020.