

1**APRESENTANDO O LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: O OBJETO E SEUS
PARÂMETROS**

Uma pesquisa é um trabalho que se inicia em uma questão definida em um dado contexto histórico-social, tendo seu universo definido pelo tema que se planeja abordar. O olhar de quem encontra uma dada pergunta ou delimita um determinado problema em um cenário complexo ergue também uma hipótese. O desenvolvimento do trabalho busca necessariamente confirmar ou refutar tal construção, levando então à geração inevitável de novas questões.

A pesquisa, no entanto, não é etérea. Seu caminho é pavimentado por escolhas, por direcionamentos, tanto da forma de abordar o objeto central de trabalho (ou mesmo a questão que impulsiona o projeto) como da escolha de conceitos que vão fundamentar as análises necessárias à validação da pesquisa. Caso o cenário fosse ilimitado nenhum problema seria decifrável, uma vez que tal complexidade impediria a resposta formal a qualquer pergunta.

O pesquisador deve delimitar e extrair um problema de um cenário complexo – fazer a questão correta e engendrar uma estratégia para respondê-la, erguendo daí uma hipótese para, depois, planejar uma forma de construir a validação de seu trabalho através da própria pesquisa. Ele trabalha com recortes, que o farão isolar as condições que deseja observar para realizar seu trabalho a partir de um ponto de vista selecionado. O pesquisador deve então mapear os conceitos-chave com os quais deseja analisar seu objeto de trabalho para melhor definir o cenário tratado e em que gramática pretende construir sua hipótese e, com justiça, verificar sua correção ou seu erro. Do mapeamento dos conceitos e de sua articulação, ele define seu ponto de vista para que o leitor não perca em momento algum o viés pelo qual tal questão está sendo abordada. Desse modo, o pesquisador torna possível seu trabalho e leal a leitura de seu trabalho. Leal, pois sendo o autor claro na definição de seus pontos de vista, em momento algum o público perderá a referência a partir da qual os pontos estão sendo tratados.

Por tudo isso, a narrativa de um trabalho acadêmico deve seguir uma temporalidade de desenvolvimento que, ainda que não deva necessariamente ser engessada por um modelo sem sua devida defesa conceitual, deve ser clara em

seu desenvolvimento para que seu público tire o maior proveito dos caminhos ali percorridos. Entendemos que num trabalho desse tipo não é apenas a refutação ou confirmação da hipótese que contribuem para o complexo jogo do saber. Seu desenvolvimento pode permitir críticas e abrir novas questões que permitam ao pesquisador-artista extrair daquele corpo uma nova forma, um novo vetor, plantando a semente de uma nova questão e de uma nova pesquisa.

Bakhtin diz que tudo o que comunicamos, todo enunciado criado com um propósito, é desenvolvido a partir da expressão de um ponto de vista particular no espaço-tempo, modulada para atingir a um público particular. O modo aí segue as referências que permeiam a capacidade de entender por parte do ouvinte e as vozes que norteiam o que queremos dizer e a forma pela qual comunicamos. Assim, todo enunciado é resposta a algo anterior e será parte do cenário de gênese de um futuro enunciado.

Entendemos assim essa pesquisa como um enunciado que está sendo construído a partir de um ponto de vista. No caso presente, lançamos um ponto de vista específico sobre a inserção de um objeto em um cenário específico. Mais ainda, lançamos um ponto de vista específico sobre um objeto e sobre um cenário em que se dará seu uso.

O objetivo deste capítulo é definir nosso entendimento sobre o objeto de estudo. Aqui, portanto, pretendemos erguer o entendimento de livro didático que fundamentará essa pesquisa. Deixando claro o ângulo segundo o qual observamos e definimos o conceito de livro didático, lançamos a pedra fundamental em cima da qual será levantado o trabalho em direção ao alcance de seus objetivos, em favor dos quais serão articulados os fundamentos teóricos colecionados.

Nossa pesquisa tem então como base a análise do livro didático de língua portuguesa. Como início de trabalho, é de suma importância definir nossa visão do objeto de pesquisa, abrindo para o leitor o enquadramento dado aqui ao livro. Objeto familiar à grande maioria da população é necessário desconstruir nossa visão para permitir ao leitor tomar referência do desenvolvimento do trabalho, permitindo uma leitura crítica e uma contribuição sadia.

1.1

A presente pesquisa: estranhamento e definição de objeto

Sendo esta uma pesquisa de Design, definimos que a arena a partir da qual o livro didático será discutido é a arena do Design. Desta maneira, o objeto será fruto de análise a partir de tal ponto de vista. Sendo enxergado como produto de um projeto de Design, suas qualidades serão verificadas a

partir de tal enquadramento. Sua materialidade e sua constituição comunicativa visual terão então protagonismo sobre a forma de construir os conteúdos didáticos.

O objeto aqui analisado é, antes de tudo, um livro. Tal termo povoa o ideário geral e a ele são associadas algumas formas preponderantes. Embora se fale em livro eletrônico e se utilize a estrutura formal de navegação do livro (o passar de páginas) em outros tipos de conteúdos impressos, o livro é sempre a referência utilizada, é sempre o eixo em torno do qual os outros produtos são classificados.

Sua estrutura de código, onde o conteúdo novo é desvelado pela movimentação de uma página no sentido horizontal, é consagrada universalmente. A direção para a passagem de páginas é oposta à direção da escrita do idioma. Assim, os livros escritos em alfabeto latino, cuja escrita tem orientação da esquerda para a direita e de cima para baixo, pedem que a passagem de páginas se dê da direita para a esquerda. Um interessante exemplo de subversão disso é a edição no Brasil (país de língua latina) de quadrinhos japoneses. Tais quadrinhos, ainda que traduzidos para o português, são impressos com as páginas ordenadas da forma como foram pensadas em sua origem, uma vez que não utilizam apenas texto para comunicar, mas desenhos e a própria organização do projeto gráfico interno. Assim, o brasileiro que quer ler tais quadrinhos (conhecidos como mangás), deve aprender uma nova utilização do código, seguindo a orientação japonesa. Como o idioma japonês tem orientação de cima para baixo, da esquerda para a direita, inverte-se então o sentido de passagem de páginas e as novidades, em vez de surgirem da direita para a esquerda, surgem em direção oposta.

O livro possui um status para a passagem de conteúdos e dentro dessa categoria possui diferentes ordens de discurso, onde certas formas de livro são ligadas a certas qualificações de conteúdo (por exemplo: de um livro de capa dura espera-se um refinamento no tratamento do conteúdo, com tal materialidade conferindo uma qualidade anterior ao que se deposita em suas páginas, demandando de antemão um dado protocolo de leitura). Assim, embora o livro eletrônico não tenha a mesma estrutura física para o desvelamento do conteúdo, utiliza-se a referência “livro” como forma de atribuir uma qualificação ao texto ali empregado. Uma brochura ou um programa de teatro, embora utilizem em sua navegação a mesma forma de passagem de folhas empregada nos livros, não conseguem o mesmo status, por causa de seu uso e muitas vezes por causa de seu descarte, de sua instantaneidade.

O dicionário Houaiss define o livro como:

1 coleção de folhas de papel, impressas ou não, cortadas, dobradas e reunidas em cadernos cujos dorsos são unidos por meio de cola, costura, etc., formando um volume que se recobre com capa resistente **2** livro (acp. 1) considerado tb, do ponto de vista de seu conteúdo: obra de cunho literário, artístico, científico, técnico, documentativo etc. que constitui um volume [Segundo as normas de documentação da ABNT e organismos internacionais, o livro é a publicação com mais de 48 páginas, além da capa.] (...) **2.1** livro (acp. 2) em qualquer suporte (p.ex., papiro, disquete etc.) (...) **1. de texto** **1** m.q. *LIVRO DIDÁTICO* **2** m.q. *LIVRO-TEXTO* (...) • **1. didático** aquele adotado em estabelecimentos de ensino, cujo texto se enquadra nas exigências do programa escolar; livro de texto **livro-texto** *s.m.* B livro adotado como texto básico de determinado curso; livro de texto (Houaiss, 2001)

Assim, as principais acepções do livro dicionarizado dizem respeito mais à sua materialidade que propriamente de um conceito. O livro então é o veículo de uma forma específica, o códice, sendo então hoje indivisível seu conceito de seu modo de navegação ou de uso, tanto físico quanto simbólico. Socialmente, o livro atribui qualidades não só a seu conteúdo, mas também a quem os possui, sendo o receptáculo que embala conceitos aos quais se atribui valores por seus autores, pelos assuntos tratados e pela sua forma. Assim, um livro de arte é diferente de um livro de texto. Possui certas características que o definem de uma forma e fazem com o leitor crie um horizonte de expectativas sobre o que irá encontrar em seu interior antes mesmo de abri-lo.

No tecido social o livro se torna símbolo ao mesmo tempo que carrega textos que servem como retrato de épocas passadas (mesmo quando trazem uma forma de projetar o futuro), são espelhos de condições sociais enterradas e de antigos usos para artefatos hoje revalorizados. O livro traz histórias que criam realidades em si mesmas ao mesmo tempo em que serve de documentação, de cristalização de um momento na história.

O livro que aqui estudamos, no entanto, possui uma característica específica. Ele é, em si, um tipo de livro, um gênero de livro que carrega mesmo fechado, valores que ali se espera encontrar. O livro aqui pesquisado possui um uso determinado que não é livre, ou recreativo apenas. Ele possui uma qualidade didática, deve ser veículo para um dado tipo de conteúdo, estabelecendo com seu público certos tipos de relações e tendo para a sociedade uma dado tipo de função.

O Dicionário Houaiss, estabelece da seguinte forma a significação de tais especificidades:

didática *s.f.* (1836 cf. SC) **1** arte de transmitir conhecimentos; técnica de ensinar **2** _{PEDE} parte da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de

modo a torná-la mais eficiente • ETIM fr. *didatique* (1828) acp. ‘arte de ensinar’

didático *adj.* (1836 cf. SC) **1** relativo a didática **2** destinado a instruir <livro *d.*> <material *d.*> **3** que facilita a aprendizagem <recursos *d.*> **4** que proporciona instrução e informação, assim como prazer e divertimento <programa *d.*> <atividade *d.*> (...) • ETIM fr. *didactique* (1554) ‘id.’, do gr. *didaktikós* der. do. v. gr. *didásko* ‘ensinar, instruir’ (Houaiss, 2001)

Desconstruindo o significado do livro didático em torno de seus termos, podemos investigar o que faz com um tipo de livro ganhe tal tipo de nome. Extirpando o objeto de valores relativos a sua constituição material ou suas especificidades de conteúdo, pretendemos estabelecer um estranhamento que nos permita, se não dicionarizar o termo, denotar nosso entendimento relativo ao objeto de estudo.

Ao olhar o dicionário, no entanto, vemos que o livro de qualidade didática é de tal forma popular e seu uso é tão entranhado no tecido social, que já é termo dicionarizado. O léxico mostra que o livro didático já é um gênero consagrado de uma sociedade que tem por ordem dar educação (não questionando aqui a qualidade da educação formal, particular ou privada fornecida aos nossos jovens), garantindo oferta pública e privada de meios para educação básica e fundamental. A extensão da significação do livro didático dicionarizado não abarca todas as suas faces, traçando basicamente seu local de uso comum, subordinando-os ao estabelecimento escolar.

Isolando o termo “didático” vemos uma nova qualificação da função do objeto aqui estudado. Ele deve ser um livro “destinado a instruir”. Sendo “relativo a didática”, o livro deve ser um instrumento que serve à mediação da “arte de ensinar” então. Em seu uso, portanto, também pode ser visto como objeto que “facilita a aprendizagem”, que “proporciona instrução e informação, assim como prazer e divertimento”, despertando atividades didáticas. Aí, o livro usado em lugares de ensino ganha função, não mais responde apenas a “onde”, mas também a “para que” é usado.

Choppin (2004) tenta estabelecer um estado da arte sobre o livro didático. No entanto, de antemão, o autor diz deparar-se com a dificuldade de definição do próprio objeto. A dificuldade está relacionada ao alcance geográfico que tenta abarcar em seu estudo e na diversidade cultural aí englobada. Sua pesquisa mostra que “na maioria das línguas, ‘livro didático’ é designado de inúmeras maneiras”, tornando difícil criar um recorte que reúna os valores específicos relacionados a cada denominação. Se por um lado, o objeto recebe múltiplas denominações em diversas culturas, por outro, a questão de endereçamento do termo dificulta, pois, na história, não se refere sempre a um mesmo tipo de objeto.

Para dificultar ainda mais uma definição do objeto, Choppin mostra que a produção acadêmica e científica relativa ao livro didático é em sua maioria recente e dispersa por diferentes revistas, sites ou livros, sem contar obras de síntese que facilite o estabelecimento de definição e história. O interesse recente é comprovado por Choppin em números, que mostram não só o interesse do meio científico, como o movimento econômico gerado pelas edições didáticas.

Diz Choppin:

Constatamos, então, que mais de três quartos da produção científica (relativas à história da literatura e das edições didáticas) têm menos de vinte anos e que 45% têm menos de dez; em relação às 2 mil referências que temos hoje processadas em banco de dados, referentes a aproximadamente cinquenta países, *corpus* sobre o qual nos apoiamos neste artigo, três quartos são posteriores a 1980 e mais da metade após 1990. (Choppin, 2004)

O autor também mostra o peso que o setor escolar ganha na economia mundial, causado, entre outras coisas, pela onipresença dos livros didáticos no mundo. Em relação à importância econômica que as edições didáticas ganharam, Choppin levanta os seguintes dados:

(...) em um país como o Brasil, por exemplo, 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)

Por ocasião do Primeiro Colóquio Mundial sobre a história da edição contemporânea (...), em maio de 2000, aproximadamente metade dos debatedores abordou a questão específica da edição didática (...). (Choppin, 2004)

O interesse recente por pesquisas relativas ao livro didático não tem, no entanto, relação apenas com a força econômica que tal gênero de publicações exerce no mundo. No início do século XXI, ante a popularização de novos meios de comunicação, de uma miniaturização tecnologia que permitiu explorar o conceito de portabilidade e um avanço tecnológico nas redes e técnicas de transferência de dados que permitiu convergir os diferentes meios, ficam cada vez mais pungentes as questões acerca do futuro do livro impresso e ao papel que os livros didáticos desempenharão frente a essa nova rede de comunicação e frente a novas tecnologias de ensino.

Por ser um objeto complexo, o livro didático também permite que vários campos lancem seus olhares sobre ele. Seu próprio uso permite verificar suas relações com o público final (tanto material, quanto simbólica), com o público mediador de seus conteúdos, com os ambientes de ensino, sua

convivência com outras tecnologias dentro de sala de aula, sua inserção no universo simbólico da contemporaneidade, entre outros. Por demandar mediação para cumprir sua função e se constituir num canal para a transferência de conteúdos, trazendo em seu corpo traços de um momento social (imagens, textos, recortes de outras mídias), o livro didático permite múltiplas abordagens.

Choppin atribui também a dificuldade de definição do termo pela própria origem da literatura escolar. Segundo ele, tal literatura é resultado do encontro de três gêneros: a literatura religiosa, a literatura didática (técnica ou profissional) e a literatura “de lazer”. Da literatura religiosa, a literatura escolar recebeu o método e a estrutura familiar aos catecismos, com sua educação “por pergunta e resposta”. A literatura didática ou técnica, influi ao se apossar da instituição escolar, enquanto a “de lazer” influi mais recentemente ao trazer valores como dinamismo e suas características essenciais.

Se torna-se difícil atribuir definições simples ao livro didático, é por suas características principais que podemos delinear o objeto. Desta forma, consideraremos algumas características levantadas na pesquisa de Choppin. Em seu levantamento histórico, o autor traça quatro funções essenciais para o livro didático: a função referencial (na qual o livro é a tradução do programa de ensino de um lugar, constituindo-se no suporte privilegiado dos conteúdos educativos), a função instrumental (através da qual o objeto serve como canal de comunicação que põe em prática um dado método de aprendizagem e favorece através de sua forma a aquisição de competências e desenvolvimento de habilidades), a função ideológica e cultural (na qual o livro torna-se um dos vetores essenciais da língua, cultura e valores das classes dirigentes de uma nação, servindo como instrumento de construção da identidade) e a função documental (que vem da deposição em suas páginas de um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, que permitem ao aluno desenvolver seu espírito crítico).

Outras características ajudam a definir o objeto por seu modo de atuar. O livro didático deve coexistir com outros instrumentos de ensino-aprendizagem, que sempre existiram, através de cartazes, mapas e quadros, e, cada vez mais, com outras mídias que invadem as salas de aula, por meio do uso de outras mídias. Deste modo, ele passa a ser um elemento constitutivo de um conjunto multimídia.

Se sua ação se dá como parte de um sistema de elementos de ensino-aprendizagem, sua própria constituição e uso é marcada pela multiplicidade. São muitos os agentes envolvidos em cada etapa, desde sua “concepção pelo autor até seu descarte pelo professor” (Choppin, 2004). Sua gênese e sua constituição material, bem como sua distribuição,

comercialização, uso e desuso passam pelo trabalho de diversos agentes, que incluem inclusive mecanismos avaliadores e reguladores, como o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD aqui no Brasil. De autores e designers, passando por editores, ilustradores, impressores, técnicos, avaliadores e vendedores, até os diretores, professores, bibliotecários, alunos e pais, são muitas as mãos que contribuem na sua origem e que são razão de sua existência e meio para seu uso.

Como objeto de educação, o livro didático não apenas espelha um momento. Ao ser usado na educação de novas gerações, ele trabalha na modificação da realidade, modulando uma forma de ver a realidade que auxiliará na construção da visão dos alunos. Seu uso clássico para passar lições morais e valores éticos aos alunos é comum. Desta maneira, o autor não assina pontualmente um ponto de seu trabalho, mas é um agente na organização de um canal que não só trabalha conteúdos programáticos escolares, mas também ajuda na formação da imagem de um cenário social, ideológico e mesmo na passagem de valores morais que não surgem apenas dele, mas são diretrizes sociais e às vezes políticas.

Baseado no levantamento das pesquisas correntes, Choppin nota que, a partir dos anos 90, crescem as pesquisas relativas à função instrumental do livro didático. O movimento é justificado pelo receio de que a intensa análise das características pedagógicas do livro direcione um debate concentrado nos métodos de ensino que esquece a conformação do próprio objeto. Da mesma forma, o autor lembra que as próprias características formais têm sido negligenciadas. Assim, em direção oposta à análise em curso nessa pesquisa, muitos pesquisadores esquecem o papel da organização interna, de sua divisão em unidades de conteúdo, o uso de cores e imagens e a forma de dispor os elementos textuais ou icônicos em cada página, formando um sistema complexo. Deste modo, elementos do projeto gráfico de um livro, como a tipografia, são obscurecidos, despidos de sua função no discurso didático do objeto.

Em artigo de 2000, Celia Belmiro traça um histórico do uso da imagem no livro didático de língua portuguesa. Em seu texto, demonstra a evolução dos conceitos e juízos relativos ao emprego de imagens no livro. Sua entrada no livro didático com mais força data do início da década de 70 quando a Teoria da Comunicação começa a influenciar o ensino da língua portuguesa e o mundo passa por transformações sócio-culturais intensas. O comportamento dos jovens se modifica e a televisão começa a se introduzir na vida cotidiana com intensidade. A partir do final da década anterior, no Brasil, o livro antes preto-e-branco, resultado de sua constituição primariamente textual, passa a ganhar algumas cores (tons amarronzados, alaranjados ou

avermelhados) em elementos prioritariamente ilustrativos de marcação de seções e de apoio a textos. Daí em diante a imagem passa a ganhar as páginas dos livros. A impressão em cores fica mais acessível e a imagem é usada como meio de motivar a leitura do aluno. A imagem também ganha uma função simbólica mercadológica: modernizar o livro. Com a função de tornar os livros mais atraentes, mais atuais aos olhos do consumidor, Belmiro nota ainda a falta de um “objetivo pedagógico no uso da imagem”. Ao longo da década cores, fotografias, histórias em quadrinhos ganham progressivamente mais espaço nos livros didáticos de língua portuguesa que passam a ser veículo também de outras linguagens.

Choppin (2004) também nota o crescimento da presença de elementos iconográficos nas páginas dos livros. Ele mostra que, a partir do final dos anos 80, a imagem no livro didático deixou de ser apenas um “enfeite” subordinado ao texto para ganhar outra relevância, aparecendo em esquemas, gráficos, ilustrações, fotos, cuja inserção passa a ser pensada levando em conta a articulação entre imagem e texto. Nas páginas dos livros didáticos, portanto, pode-se encontrar marcas de uma história não só acerca de sua constituição ou de seu conteúdo, mas também de mudanças sociais espelhadas na mídia escolar.

Por todos os elementos que o constituem, pelas suas funções, por sua história, por ser objeto e canal, por ter múltiplos usos pelos medidores (alunos e professores), pela complexidade de sua gênese e por ser potencialmente ao mesmo tempo agente modificador do tecido social (como suporte educacional), antecipador e espelho de um momento, o livro didático é um produto cultural complexo e de difícil definição. Se toda sua complexidade não pode ser dicionarizada, pelo menos, em nosso recorte ao definir local de uso, funções e história, intentamos traçar as linhas que permitem separar o que é um livro didático de um livro com outra finalidade.

1.2

Em foco: o livro didático de Língua Portuguesa

Definido o contorno do objeto que queremos analisar, agora devemos concentrar mais o foco da imagem e mergulhar no objeto de estudo de fato. Não estudaremos o livro didático em sua generalidade, mas, sim, o livro didático de língua portuguesa especificamente. O recorte é ainda mais profundo e definido: o objeto de estudo aqui é o livro didático de língua portuguesa do 7º ano do ensino fundamental. As funções do livro definidas anteriormente permanecem, mas agora aplicadas com foco no desenvolvimento de um

conjunto específico de conteúdos, competências e habilidades voltados à comunicação, à linguagem.

O primeiro recorte se deu com relação à disciplina escolar atendida pelo gênero de livro didático escolhido. Sentimos necessidade, neste momento, de justificar a escolha da matéria língua portuguesa. Adotar a análise de um livro didático de língua portuguesa como ponto de partida para o desenvolvimento dessa pesquisa remete em diferentes termos a três condições: à própria questão que norteia o presente trabalho, à área em que se desenvolve este estudo e às próprias condições constituintes de um livro didático da matéria. Então, por que língua portuguesa?

A questão que norteia fundamentalmente o nosso trabalho baseia-se na relação entre texto e imagem na formação de um produto de Design multimodal. Pretendemos observar o sucesso ao trazer diferentes gêneros do discurso para um só suporte e analisar como isso vem sendo feito na contemporaneidade. Ao olhar as condições de legitimação postas pelo Programa Nacional do Livro Didático especificamente para a área de língua portuguesa, temos como protagonista para uma avaliação positiva do livro o trabalho com diferentes modos de comunicação. A multimodalidade constitui-se, na avaliação oficial, numa qualidade sem a qual o livro didático de língua portuguesa está em descompasso com alguns objetivos definidos para matéria, como o desenvolvimento de competências para a construção de um discurso maduro e capacitação para a seleção de informações apresentadas em diferentes modos comunicativos – sonoros, imagéticos, textuais. A verificação de como as páginas de um livro didático pode trabalhar a integração ou referência a diferentes mídias ou trabalhar com outros suportes didáticos na construção de uma capacidade de compreender e comunicar em múltiplos modos apresenta-se como campo fértil para a análise da presença do Design no desenvolvimento conceitual do livro didático.

Historicamente, a pesquisa mostrou que, por lidar com o desenvolvimento de língua e linguagem, o livro didático de língua portuguesa de alguma forma sempre constituiu-se de recortes de diferentes gêneros do discurso. Desde a época em que a impressão preto-e-branca desenhava apenas letras sobre as suas páginas, o livro trazia para si extratos de textos literários de outros suportes. Dessa forma, em sua própria gênese, talvez aí refletindo mesmo uma necessidade que se mantém, o livro constituía-se de forma multitextual.

Se a própria constituição de um livro de língua portuguesa o faz excelente fonte de validação do trabalho do designer junto a um produto didático, a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais confere mais matéria para o argumento. A necessidade de desenvolver competências relativas à construção de discurso, de compreender,

selecionar e organizar informações provindas de diferentes modos de comunicação traz um grau de importância maior para o trabalho do profissional na integração de imagem e texto no interior do livro. Não basta mais criar um sistema estéril com uma hierarquia clara e didática. Na contemporaneidade, é necessário usar a potência comunicativa de cada elemento da página, sem perder a dimensão funcional, legibilidade e clareza enquanto sistema de informação de outrora.

Tendo visto que hoje o livro didático passa por mecanismos de avaliação mais complexos, é importante destacar sempre que tal objetivo, de constituição tão plural deve trabalhar o “desenvolvimento de uma leitura que considere a relação forma, composição, texto, imagem” (Farbiarz/Cavalcante 2000). Preparar o aluno da contemporaneidade para desenvolver capacidade de leitura não apenas do texto, mas do complexo informacional multimodal que agrega novos elementos para o texto é uma necessidade da escola. Nos dias de hoje, os indivíduos passaram a se apropriar do conhecimento de formas diferentes. Vivemos a época da quebra de barreiras espaço-temporais. Na era moderna, havia uma ordem hierárquica linear na disposição dos saberes: a escola era o lugar onde se adquiria o conhecimento. Hoje a instituição escolar divide sua autoridade com outros atores, como os meios de comunicação em massa, a rede virtual de computadores, que proporciona a circulação de informações entre pontos opostos do planeta quase simultaneamente. A tecnologia comprime a percepção do tempo e do espaço e a cultura incorpora isso ao planificar diferentes modos de produção e difusão de conteúdos, quebrando a ordem de discursos e saberes previamente estabelecida. Preparar a comunidade discente para extrair o máximo de cada modo comunicativo é uma necessidade que parece ainda mais pungente para um suporte que trabalha com linguagem e comunicação. O olhar histórico lançado a partir de Belmiro e Choppin mostra uma mudança na valorização do uso da imagem no livro didático, mostrando uma vez mais a importância de verificar como esse livro didático da atualidade vem trabalhando conceitualmente os elementos icônicos em seu interior, analisando aí como o designer tem trabalhado a inserção dos gêneros do discurso na constituição do livro didático na atualidade.

Fundamentada a escolha da língua portuguesa como matéria de estudo, falta esclarecer a escolha do 7º ano do ensino fundamental como fase de trabalho. Novamente recorreremos aos mecanismos de avaliação e legitimação do trabalho escolar nacional. Uma consulta apurada aos Parâmetros Curriculares mostra que o terceiro e o quarto ciclos do ensino fundamental são momentos que privilegiam

o desenvolvimento das competências para o desenvolvimento de competências para o uso social da língua por parte do corpo estudantil.

O uso social da língua ou letramento (Soares, 2000) é a capacidade de usar a língua para comunicar-se em sociedade. Seria mais que a alfabetização, tida nessa relação apenas como capacidade de apreender o sistema de códigos alfabético. O alfabetizado é capaz de ler, de decodificar o sistema, mas a capacidade de dar significado e produzir usando a linguagem é considerada letramento.

Como diz Goulemot (2001), “ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências”. Dessa forma, a capacidade de ler pressupõe a organização de contextualizações a cada interação. Cada texto, congregando diversos modos de comunicação, possibilita o acesso aos conteúdos por vários pontos. Assim, ao ler o leitor sistematiza e cria um sentido dos vários cruzamentos permitidos dentro do contexto apresentação por um dado tema de discurso.

Desse modo, também não podemos entender o complexo textual – o texto, o som, a imagem ou seu suporte de transmissão -, como objeto plano. Esse complexo permite diversas apropriações, tendo várias faces a serem eleitas pelo leitor. Assim, pode-se entender que suporte, texto, imagem e som são elementos que possibilitam a construção de um sistema que abre oportunidades de compreensão. É abertura e não confinamento, é articulação e não assentamento.

Assim, inserindo o estudante no cenário social da contemporaneidade, parece natural e importante aproveitar a fase de letramento, para desenvolver condições para o desenvolvimento de uma capacidade de compreender complexos texto-imagem. O jovem no 7º ano do ensino fundamental tem em média 12 anos de idade, entrando na adolescência. Neste momento da vida o jovem começa a expandir seu mundo, saindo mais com seu grupo de pares, trabalhando os códigos em novos ambientes que não o caseiro ou o escolar. Segundo o texto dos PCNs voltado para esta etapa, o jovem aqui passa por transformações corporais (crescimento provocando desajustes de locomoção e coordenação, sexualidade aflorando, mudança na forma do corpo, na voz e conseqüentemente na postura), afetivo-emocionais (busca de referências para a compreensão das novas experiências por que na mudança de sua própria relação física e psicológica com o ambiente e com os pares), cognitivas (ampliação das formas de raciocínio, organização e representação de opiniões, desenvolvimento da capacidade de investigação, abstração, análise e síntese na construção de um pensamento mais formal) e socioculturais (novas formas de convivência, novos círculos de amizade em torno de novos valores – afinidades simbólicas, de atitude, de atividades –

influem numa nova construção identitária). Na escola, a grade curricular tende a mudar entre o 5º (último ano de Fundamental I) e o 6º ano (primeiro ano do Fundamental II). No 7º ano os alunos já estão acostumados à nova rotina de aulas, tendo aí, portanto, menos obstáculos ao aproveitamento dos materiais disponibilizados.

O cenário encontrado hoje pelo livro didático no Brasil é um cenário cultural em que a imagem e os diversos modos de comunicação exercem um importante papel nos meios de comunicação. O livro didático passa por programas de avaliação que acabam servindo como legitimação para os produtos encontrados no mercado. Os livros não são produzidos tendo em vista apenas as demandas escolares ou mercadológicas, não são apenas um veículo para a aplicação de um método de ensino. Hoje, seu projeto não segue apenas as normas programáticas que definem as competências a serem desenvolvidas ano a ano (os Parâmetros Curriculares Nacionais), mas também a guia de avaliação pública que serve como ferramenta para a escolha dos livros a serem adotados em cada escola. As justificativas anteriormente expostas, a referência programática dos livros didáticos de língua portuguesa e a guia para avaliação de sua função instrumental, de acordo com o que denota cada projeto editorial, parece-nos então trazer elementos para fundamentar a futura análise dos objetos escolhidos.

1.3

Referência: os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os livros didáticos de língua portuguesa tendem a ser desenvolvidos em coleções que cobrem todo o ensino fundamental. Assim, é comum as escolas adotarem um mesmo autor do início ao final de uma etapa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, ensino médio). Da mesma forma organizam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ali expressa-se a forma como a política pública hierarquiza o ensino para efeitos legais, de garantias a uma educação pública e mesmo para efeito de organização das instituições educacionais e fácil entendimento de pais e alunos. Além de organizar o sistema escolar, as etapas têm diferentes objetivos principais, com relação aos quais tipos de conteúdos a serem passados e a quais tipos de competências e habilidades devem ser desenvolvidas.

Organizados sob os títulos de Parâmetros Curriculares Nacionais, publicação voltada para o ensino fundamental e subdividida em PCN para Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental e PCN para Terceiro (6º e 7º anos) e Quarto (8º e 9º anos) Ciclos do Ensino Fundamental, e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

(PCNEM), esses sistemas regem os saberes a serem trabalhados em cada etapa, especificando conteúdos básicos que servirão de objeto para a aquisição de determinadas competências. Desta forma, os PCNs possibilitam que cada escola ordene seu programa de acordo com o método de ensino que julgarem mais conveniente. Cada instituição de ensino, então, escala os conteúdos a serem ensinados e as atividades para o desenvolvimento das capacidades e competências definidas para cada momento do ensino. Os Parâmetros Curriculares só são necessariamente seguidos à risca pelo sistema de educação pública, mas servem como sugestão para a montagem das grades de todo o sistema de ensino. Eles definem quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas em cada nível do sistema de ensino.

Deste modo, os Parâmetros Curriculares servem também como estrutura em cima da qual os livros didáticos são desenvolvidos, de forma que cada livro da coleção trabalhe a seqüência de competências e habilidades para atingir os objetivos traçados no sistema educacional. Esta seria a relação entre este conjunto de valores e a criação de um livro didático. Logo, ao saber que valores devem ser desenvolvidos em determinada etapa do ensino, pode-se aferir de que forma os elementos icônico-textual-informacionais que organizam o livro como um sistema e cada página como uma unidade trabalham como suporte em favor do alcance daqueles objetivos. Temos a partir daí algumas condições para autoria e circulação do livro, e para definição do público que cada edição vai atingir.

As competências, para Perrenoud (2001) são ações capazes de mobilizar habilidades, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos ou capacidades para resolver situações postas. Perrenoud traça um conflito entre uma escola destinada a desenvolver competências ou trabalhar a assimilação de saberes ou conteúdos. Para ele, o conflito mora na visão geral de que competências remetem a práticas do cotidiano, sendo saberes de experiência, enquanto a escola deve se propor a passar um saber disciplinar. As competências seriam ações capazes de mobilizar habilidades tanto para resolver tarefas cotidianas (como pagar uma conta) quanto para problemas complexos (como calcular juros sobre transações bancárias diversas). Desse modo, habilidades e conhecimentos, poderiam servir para resolver problemas diferentes através da mobilização desencadeada por competências diferentes. Perrenoud acredita, então, que não há competências sem saberes e habilidades, pois um depende do outro, com a primeira operacionalizando as outras duas em situações complexas. O ensino por competência, ainda segundo ele, permitiria contextualizar os saberes, abrindo oportunidades para que o estudante aplique o conhecimento

recebido e amadureça no mapeamento dos problemas que encontra.

O Ministério da Educação trabalha com o entendimento próximo de que as competências são

“(…) ações e operações mentais que articulam:

1. Os conhecimentos (o ‘saber’, as informações articuladas operatorialmente);
2. As habilidades (psicomotoras, ou seja, o ‘saber fazer’ elaborado cognitivamente e sócio-afetivamente);
3. Os valores, as atitudes (o ‘saber ser’, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos).” (MEC, 2000 apud Farbiarz, 2000)

Cada etapa dos Parâmetros Curriculares Nacionais é organizada pelas disciplinas básicas consideradas pelo MEC. No caso do ensino fundamental, os Parâmetros são divididos em 8 áreas, sendo elas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Os PCNs traçam os objetivos curriculares etapa a etapa e não ano a ano. Dessa forma, as competências e conteúdos a serem desenvolvidos no 7º ano do fundamental estão cobertos pela definição dos objetivos para o ensino de língua portuguesa para o terceiro (6º e 7º anos) e o quarto (8º e 9º anos) ciclos do ensino fundamental.

Os Parâmetros definem como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; (...) utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (MEC, 1998). A partir dos objetivos destacados, aferimos que em linhas gerais é desejado que o aluno no ensino fundamental desenvolva competências que o permitam fruir o conhecimento adquirido para resolver problemas, gerenciar informações e conteúdos e produzir conhecimentos em diferentes linguagens.

A área de língua portuguesa, no entendimento do Ministério, através do PCN, enfrenta um problema principal no que tange o domínio da leitura e escrita pelos alunos. Tal

problema é mapeado pelo que são considerados dois funis concentradores da maior parte da repetência nesta etapa: o 2º e o 3º ano e o 6º ano. Tais funis demonstram os principais problemas nos primeiros anos pela dificuldade em alfabetizar e no início do terceiro ciclo “por não conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita”, ou seja, letrar. Ao traçar um histórico das questões relativas ao ensino de língua portuguesa no país, o texto dos Parâmetros apontam motivos que levam à definição dos objetivos definidos como respostas a problemas do ensino tradicional. As críticas centram-se basicamente sobre descontextualização dos conteúdos e excessiva escolarização das práticas de leitura e escrita, sobre a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos e ensino pouco aplicado, centrado mais nos saberes disciplinares, que na aplicação dos mesmos. Como resposta a isso, definiu-se que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista e desenvolvimento de novas habilidades lingüísticas. Nele, diz-se que a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa enquanto a razão das propostas de fala e escrita é a interlocução efetiva e que as situações didáticas devem levar o aluno a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e usá-la com propósito em situações definidas. Denota-se também nos Parâmetros a visão diacrônica da linguagem, em que os discursos são formados por enunciados que sempre respondem a algum enunciado anterior, sendo ela a língua viva e histórica, com seus signos em constante uso e resignificação. Aprender a língua “é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (MEC, 1998).

Os Parâmetros usam como referência clara no tratamento da linguagem e suas formas as teorias de Mikhail Bakhtin relativas discurso, enunciado, definição de linguagem e definição de gêneros de discurso. Tal visão acaba influenciando no desenvolvimento de competências no reconhecimento e uso de gêneros para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. A influência de Bakhtin se estende à definição do texto como unidade básica do ensino, de forma a ajudar na passagem da noção de gênero, sendo esse visto como um meio de desenvolver práticas de escrita e leitura aplicadas dentro de modelos em uso na sociedade.

Os gêneros do discurso aparecem aí como eixo central para resolver o problema de contextualização do uso dos elementos lingüísticos. Pelos PCNs, os gêneros guiaram a seleção dos textos a serem usados para desenvolver capacidades de comunicação e expressão. Assim, eles serão utilizados para desenvolver as competências discursiva,

lingüística e estilística. A primeira trata da capacidade de o sujeito utilizar a língua de modo variado, produzindo diferentes sentidos e adequando seu texto ou discurso às diferentes situações de interlocução oral e escrita. A segunda trata do conhecimento que o indivíduo tem sobre a língua de sua comunidade, utilizando-o na construção das expressões que compõem seus textos orais ou escritos, formais ou informais, independente da norma culta. A terceira baseia-se na capacidade de o sujeito escolher os recursos expressivos que mais convêm a dada situação com condições de produção, finalidades do texto e gêneros e suportes específicos. Segundo os Parâmetros, é papel da escola criar situações que levem o aluno a aprender a contextualizar as situações para o uso da língua, adquirir instrumental para a produção consciente no tecido cultural, estimulando a reflexão sobre os usos da linguagem e os meios em que se dá.

Entendendo a linguagem como atividade discursiva, os Parâmetros repetem sempre a necessidade de fazer os alunos pensarem sobre a língua e prepararem-se para seu uso social. A construção de discurso, modulada pelo uso competente dos gêneros, tem características de projeto. Deste modo, cabe perguntar se, na sociedade imagética de hoje, não seria interessante refletir sobre o discurso das imagens. Diz o texto:

“Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte.” (MEC, 1998)

A linha mestra dos Parâmetros para o ensino da língua portuguesa nessa etapa escolar é um conjunto de objetivos, procedimentos e condições visando à ampliação do domínio ativo sobre o discurso nas diversas situações comunicativas. Por essa visão, o ensino da língua tem como ponto de partida e finalidade a produção e a recepção de discursos, tornando o indivíduo leitor consciente das condições de produção de um discurso, possibilitando-o a escrever e falar conscientemente e ler sem ingenuidade, como denotam as competências definidas a seguir:

“- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
 - aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.” (MEC, 1998)

Preparar o aluno para o uso da linguagem nos diversos meios, capacitando-o a inteligir além do texto, captando elementos significados dos contextos em que se dão as situações comunicacionais, possibilitando sua inserção no mundo da escrita, através da produção aplicada, parece ser sempre o objetivo prioritário dos PCNs. Dessa forma, para efeito da presente pesquisa, interessa-nos compreender que o planejamento é capacitar o indivíduo a construir e compreender um discurso não apenas pelo uso das palavras, mas pela pelo seu uso modulado por uma forma (suporte) dentro de uma situação (contexto/cenário), com um propósito (uso de gêneros discursivos com um propósito: projeto).

1.4 Legitimação: o Programa Nacional do Livro Didático

Os Parâmetros Curriculares Nacionais servem como norte para o desenvolvimento dos programas de ensino de cada instituição. Conseqüentemente, servem também como forma de fundamentar os conteúdos dos suportes didáticos a serem usados em salas de aula por todo o país, uma vez que

livros e outros materiais usados em situações de ensino-aprendizagem devem encontrar tanto espaço no mercado quanto seu conteúdo e sua forma se adequem à passagem de tais saberes. Se por um lado temos nesses Parâmetros uma base conceitual para o desenvolvimento das atividades, escolha dos textos e sugestões de trabalhos em sala de aula ou fora dela (multimidiáticos ou não) que constituirão o teor da publicação didática, por outro lado, temos um Guia que avalia como cada livro, agora em sua constituição material final, comunica aos públicos os conteúdos, organiza os saberes e possibilita o desenvolvimento das competências definidas.

Esse guia é chamado de Guia do Livro Didático. Ele é basicamente a coleção das avaliações dos livros didáticos em circulação no país. As avaliações são desenvolvidas por um grupo de professores escolhidos e se dão a partir de um roteiro distribuído pelo MEC como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O Programa Nacional do Livro Didático foi instituído em 1985 e seu objetivo principal é servir de compêndio de exames objetivos sobre os livros didáticos publicados no país. Instituído pela esfera do poder público federal, o Programa serve como base para a compra dos livros didáticos por parte dos órgãos públicos. Seu uso e a adesão das grandes editoras, uma vez que a educação pública é responsável por grande parte do movimento financeiro na área (fator demonstrado pelo número de matrículas nas redes de ensino, Tabela 1), popularizou o Guia como forma de auxiliar os professores de todas as escolas, particulares ou públicas, transformando-o em um instrumento importante de legitimação para os livros didáticos ofertados no mercado nacional. O Programa analisa livros de todas as disciplinas e voltados para o ensino fundamental.

Tabela 1

Participação das redes de ensino no total de matrículas no Brasil (Ensino Fundamental, 2º ao 9º ano)					
Ano	Total	Rede Pública	%	Rede Privada	%
1985	24.769.736	21.797.368	88	2.972.368	12
2001	35.298.089	32.089.803	91	3.208.289	9

Fontes: NEPP, 1988 e INEP, 2002¹

Sua gênese ocorre a partir da transformação de um antigo programa governamental. O programa do livro didático anterior, conhecido como PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, tinha funções

¹ A utilização de um dado de 2002 se dá pela falta de oferta de informações mais atuais no site do MEC.

parecidas com o programa posterior, sendo restrita aos seus participantes a possibilidade de compra e distribuição de livros pelo Ministério da Educação. A mudança para o PNLD trouxe entretanto algumas alterações:

- “a) o término da compra do livro *descartável*, ou seja, o governo não compraria mais livros que contivessem exercícios para serem feitos no próprio livro, para possibilitar a reutilização por outros alunos em anos posteriores. Sendo assim, o governo passou a comprar somente livros *não-consumíveis*;
 - b) a escolha do livro didático passou a ser feita diretamente pelo professor;
 - c) distribuição gratuita às escolas públicas e sua aquisição com recursos do Governo Federal;
 - d) universalização do atendimento do programa para os alunos de todas as séries do atual ensino fundamental.”
- (Cassiano, 2005).

Em suas definições o programa trouxe então mudanças que influenciaram o mercado editorial. A primeira alteração elencada cria um novo requisito para o material a ser produzido – passa a ser favorecida a compra de livros considerados não-consumíveis, em que os exercícios não sejam feitos em seu corpo. O segundo ponto passa o poder de decisão sobre os livros para o professor, que pode escolher, a partir daí, dentre os livros das editoras que aderiram ao Programa. O terceiro ponto importante é a universalização do alcance do Programa, praticamente dobrando o número de anos atendidos pelo sistema, estendendo sua cobertura a muito mais alunos e escolas. Esse último ponto, no entanto, só torna-se efetivo em 1996, ano no qual o governo constituiu uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e aspectos pedagógico-metodológicos dos livros comprados pelo MEC. A partir da análise dos livros que vinham sendo comprados, o grupo encontrou erros de conceito e desatualização nos conteúdos, desqualificando parte da compra pública. Como consequência disso, o Ministério passa a submeter os livros a uma avaliação prévia que traz seus resultados no Guia do Livro Didático. A Guia traz os livros aprovados pela análise, excluindo de suas páginas as publicações que mantêm erros conceituais, que trazem valores considerados preconceituosos ou defasagem no conteúdo em relação ao que é pedido para cada nível de ensino.

O PNLD reconhece o livro como recurso didático básico. Considerando o livro o domínio por excelência da escrita e meio de acesso principal à cultura letrada, o Programa elege o suporte como artífice prioritário no desenvolvimento das competências básicas de ler e escrever, ponto de partida para a conquista da autonomia nos estudos.

No Guia, são apresentados os princípios gerais que dirigem a avaliação dos livros aprovados e os critérios que definiram a eliminação de alguns e a aprovação de outros. Os livros aprovados são organizados segundo critérios classificatórios a partir dos quais são resenhados.

Apesar de não apresentar em suas páginas os livros reprovados, o Guia mostra a metodologia que os levou a ser excluídos. Os critérios eliminatórios organizam-se em: correção de conceitos e informações básicas, coerência e adequação metodológicas – que confere a adequação entre seu conteúdo e a concepção de língua e de ensino-aprendizagem que guia sua constituição - e preceitos éticos – relativos à não veiculação de preconceitos, publicidade ou doutrinação em seus textos e imagens, estimulando o convívio e a tolerância.

Daremos aqui mais importância aos critérios classificatórios que levam à organização dos livros aprovados em categorias pois destacam os aspectos gráfico-editoriais como exposto a seguir. Tais critérios tem relação com: a natureza do material textual – considerando os textos do livro didático como “instrumento privilegiado de acesso do aluno ao mundo da escrita” (PNLD, 2008) -, o trabalho com o texto – diversidade de estratégias aplicadas para desenvolver a leitura, a escrita e o pensamento sobre a língua -, a leitura – atividades de exploração do texto -, a produção escrita – propostas para o desenvolvimento da proficiência na escrita, considerando aí a exploração dos diversos gêneros e tipos de texto -, a reflexão sobre a língua e a linguagem e construção de conhecimentos lingüísticos – desenvolver um aparato conceitual que faça o estudante operar corretamente com os instrumentos da língua -, o trabalho com a linguagem oral – valorizando o uso da linguagem oral na interação no ambiente de ensino, desenvolvendo competências para a operacionalização correta da linguagem nas diferentes arenas discursivas em que o aluno está incluído e valorizando a heterogeneidade lingüística -, o manual do professor – que deve explicitar os pressupostos teóricos e metodológicos em que a coleção didática se baseia – e os aspectos gráfico-editoriais – conferindo a presença de organização e hierarquia claras no sistema de informação da publicação, o uso de imagens bem distribuídas nas páginas que contribuam com os objetivos das atividades, evitando estereótipos, preconceitos e doutrinação, além da presença questões técnicas como a impressão isenta de erros graves e legível.

Os livros aprovados são organizados em sua apresentação no Guia em relação aos princípios organizadores das coleções – o critério usado para selecionar e organizar a matéria a ser ensinada -, sendo divididos em 4 categorias. Eles podem ser (a) organizados por temas, sendo então divididos em (a1) organização exclusivamente

temática, (a2) tema associado a gêneros ou a (a3) projetos. Nesse caso, entende-se tema como um eixo conceitual em favor do qual se faz a seleção textual (por exemplo: ecologia, amor, nacionalidade etc.). A associação de gêneros se configura na exploração de certos gêneros a partir do tema tratado, como, por exemplo, trabalhar o gênero carta ao tratar de amor, enquanto a associação a projetos favorece um sistema de trabalhos organizados em torno do tema com um objetivo comum. Segundo seus princípios organizadores os livros podem também ser organizados por (b) tópicos lingüísticos, similar ao uso de tema, mas sendo aí temas ligados à linguagem, e por (c) projetos ligados a gêneros, quando “as atividades propostas para os conteúdos curriculares básicos convergem para a consecução de um objetivo comum final, como a leitura fluente (...) ou a elaboração de um jornal” (PNLD, 2008), sempre organizando-se tais atividades em torno de um gênero do discurso a ser trabalhado. Demonstrando compreensão do processo contínuo de avaliação do livro e levando em conta que seu uso em sala de aula pode trazer novos índices para aperfeiçoar a guia de aferição do objeto, a publicação traz um Roteiro para Análise e Escolha de Livros Didáticos de Português (LDP), que consiste num formulário qualitativo para avaliação e pedido de livros por parte dos professores. Esse formulário traz um roteiro e é preenchido com comentários e exemplos por parte do educador-mediador.

Os princípios organizadores podem ter, segundo a classificação do Guia, 4 diferentes tipos de abordagens metodológicas. Os tipos são relativos ao tratamento didático dos conteúdos e são categorizados em (a) vivência, (b) transmissão, (c) uso situado e (d) construção/reflexão. Vivência caracteriza a abordagem que parte do princípio de aprendizado pela experiência (“é lendo que se aprende a ler”). A metodologia de transmissão dá-se quando o livro vê o aluno como receptor de conteúdos e informações. O uso situado é caracterizado quando os conteúdos partem de um “uso socialmente contextualizado” (PNLD, 2008). O método de construção/reflexão trabalha com dois momentos na relação entre aprendiz e conteúdos: um primeiro momento onde pondera certos dados e um segundo momento onde infere, a partir de análise orientada (pelo professor-mediador ou pelo material didático), o conhecimento ali posto.

A avaliação dos livros presentes no Guia do Livro Didático segue um roteiro estabelecido por uma ficha de avaliação. Esta ficha é de autoria de uma equipe montada e coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG). Tal equipe é formada por especialistas pertencentes a diversas universidades brasileiras. Estruturada em questões de resposta alternativa simples, cujas opções são “sim” ou

“não”, a ficha de avaliação para o livro didático de língua portuguesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental traz 110 perguntas organizadas em 3 seções principais, sendo elas: (a) Conhecimentos, capacidades e atitudes, que visa a aferir a qualidade do livro no que tange ao tratamento dos conteúdos e ao planejamento das atividades frente ao desenvolvimento das competências necessárias, (b) Abordagem teórico-metodológica, que pretende avaliar objetivamente, em primeiro lugar, a congruência entre os pressupostos metodológicos erguidos pelo autor e a estrutura do conteúdo da coleção e, em segundo lugar, a presença ou não de unidades, atividades ou conteúdos que garantam o desenvolvimento de competências específicas de leitura, escrita e apropriação da linguagem, e (c) Projeto gráfico-editorial, que visa a avaliar se o livro, como um produto gráfico impresso, preenche a contento os pontos relativos à sua qualidade material e se possui um sistema de informações de hierarquia clara, que funcione para a navegação do leitor e lance mão de diferentes linguagens, item que nos interessa sobremaneira na presente pesquisa.

Das 110 perguntas dispostas no questionário de avaliação, apenas algumas dão conta da presença e do uso de imagens como elemento comunicacional no livro didático. A maior parte das perguntas ergue como tema de análise a forma como o texto é utilizado, subordinando a imagem ao texto. Desta maneira, o potencial da presença da imagem no complexo simbólico da coleção parece ser subestimado. Ao analisar as questões propostas selecionamos as seguintes como perguntas relativas ao potencial da integração entre texto e elementos não-textuais:

“1. CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES

1.1. Leitura de textos escritos

1.1.1. Coletânea

2. A coletânea é multimodal (inclui textos verbais, textos não-verbais e textos que integram imagem e texto verbal)?

A apresentação dos textos verbais e não-verbais

11. Traz créditos completos (autor, título original do texto, título da publicação, editora, local e data de publicação, páginas de referência) ou legendas (quando necessário, para imagens)?
12. É fiel ao suporte original, quando pertinente?

1.1.2. Conhecimentos e capacidades que concorrem para a leitura de textos escritos

As Atividades de leitura

14. Colaboram para a formação do leitor em diversos tipos de letramento (literário, midiáticos, digital, jurídico)?

25. Exploram a intertextualidade e/ou a interdiscursividade entre diferentes textos e linguagens?

1.5. Contribuição para uma ética plural e democrática

A coleção contribui para a construção de uma ética plural e democrática, por meio de

76. Representação da diversidade étnica, regional, lingüística, cultural e de gênero (em textos e imagens)?

3. PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL

O projeto gráfico-editorial apresenta

105. Funcionalidade do sumário na localização das informações?

106. Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos, etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos?

107. Impressão e revisão isentas de erros graves?

108. Recursos de descanso visual na diagramação dos textos mais longos, de forma a não desencorajar a leitura?

109. Adequação das ilustrações à finalidade para a qual foram elaboradas?

110. Recurso a diferentes linguagens visuais?" (PNLD, 2008)

Vemos assim a presença de apenas 12 dentre 110 pontos do roteiro de avaliação que levam em conta a presença de elementos de linguagem visual ou elementos não-textuais conjugados com o texto. Metade delas está na seção relativa ao projeto gráfico-editorial da edição e nestas destaca-se a preocupação com o uso funcional objetivo dos elementos visuais. Ou seja, as 6 questões específicas ao projeto visual preocupam-se mais com a clareza e legibilidade da imagem e sua função de hierarquizar informações que com seu potencial comunicativo para despertar a leitura através de novas formas de apreender informações. Há no entanto outras 6 questões selecionadas que podem ter na imagem o modo de atingir ou potencializar o objetivo expresso:

“1. CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES

1.1. Leitura de textos escritos

1.1.2. Conhecimentos e capacidades que concorrem para a leitura de textos escritos

As Atividades de leitura

17. Resgatam o contexto de produção do texto explorado (momento histórico, autor, etc.)?

19. Colaboram para a (re)construção dos sentidos do texto pelo leitor, mobilizando e desenvolvendo diversas capacidades de leitura?

22. Exploram aspectos discursivos [marcas enunciativas, efeitos de sentido, pressupostos e subentendidos, polifonia (vozes, marcas da

presença do discurso alheio), argumentatividade, etc.]?

24. Propõem apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na formação do leitor crítico?

1.2. Produção de textos escritos

As propostas de produção textual

39. Definem — ou levam os alunos a definir — adequadamente condições de produção (objetivo, destinatário, contexto de circulação, suporte)?

1.5. Contribuição para uma ética plural e democrática

A coleção contribui para a construção de uma ética plural e democrática, por meio de

77. Não apresentação – ou apresentação e discussão – de atitudes preconceituosas e de estereótipos?” (PNLD, 2008)

Para efeito de estudo consideramos as questões destacadas como ponto focal para a coleção de informações que influenciaram a análise dos livros. Pelo fato de esta pesquisa se tratar de um estudo na área do Design, trabalharemos com os pontos do roteiro de avaliação que elegem a integração de elementos textuais e não-textuais como tema. Consideraremos tanto o primeiro grupo, que se propõe claramente a verificar tal integração, quanto o segundo grupo, tentando mostrar aí potenciais perdidos ou pouco explorados no uso da linguagem visual no livro didático de língua portuguesa.

1.5

O livro didático de Língua Portuguesa visto do ponto de vista do Design

Neste capítulo procuramos definir o objeto de estudo. Ele será pedra fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. No percurso descrevemos a dificuldade encontrada em definir o livro didático. Buscamos a dicionarização como ponto de partida, como ponto básico de convergência a partir do qual a grande maioria constrói seu entendimento do artefato. Se tal significação desconsidera a complexidade do livro serve como âncora para definir um valor comum, um chão para o desenho dos contornos do objeto pesquisado. Ao explorar outros pontos de vista do livro didático, trazemos especificidades e novos dados que, a partir do encontro do viés histórico, do viés comunicativo e de seu objetivo funcional nos permitiu eleger enfoques que definem o que é e o que não é um livro de função didática, um código que, convivendo com outros suportes didáticos em ambientes de ensino-aprendizagem se presta, num primeiro olhar, a servir

como repositório de conteúdos didáticos, enquanto num olhar mais atento executa algumas funções. O livro didático é um objeto dos mais representativos com relação à formação de uma identidade cultural nacional e traz impresso em si elementos que funcionam como retratos ou índices de um momento histórico. Ele funciona como tradução de um dado programa de ensino e também como canal que possibilita a prática de um método de ensino específico.

O livro como suporte didático ganha uma projeção ainda maior que outras mídias de ensino-aprendizagem. Por se basear numa manipulação mecânica que depende apenas dos membros e do olhar do aluno, não necessitando que qualquer fonte de energia ou ambiente específico de uso, este objeto ganha um alcance extenso. Sua estrutura de funcionamento é facilmente apreendida pelo homem, com a cultura do códice já entranhada em sua cultura a séculos. A visão do livro como suporte privilegiado de práticas de leitura e escrita o torna ainda mais popular, constituindo-o numa condição padrão da maior parte dos sistemas educacionais ou salas de aula.

Nesta dissertação abordamos especificamente o livro didático de língua portuguesa voltado para o 7º ano do ensino fundamental. Para entender seus objetivos foi necessário recorrer aos Parâmetros Curriculares que definem as competências e saberes a serem desenvolvidos pelos alunos de tal grau. A definição de quais objetivos o livro didático deve ajudar a alcançar mostra uma condição de projeto que funciona como ponto de referência para a análise do objeto em si. Se os alunos devem desenvolver nessa disciplina competências que permitam pensar o sistema lingüístico - para avaliar o próprio uso que fazem dela -, realizar uma produção com a linguagem (oral ou escrita) nos diferentes cenários sociais - enxergando a construção do discurso como um projeto que deve respeitar as condições de produção e as arenas de uso - e atribuir sentidos aos diferentes discursos - aprendendo os valores dos diferentes elementos expressivos ali empregados, é papel do livro didático como sistema informacional auxiliar nessa aquisição.

No âmbito nacional o livro didático possui outra condição de projeto importantíssima. Para nos ajudar a compreender a forma do livro, também fez-se necessário estudar o Programa Nacional do Livro Didático, entendendo a influência que exerce sobre o objeto de estudo na atualidade. Como o PNLD fornece ainda um roteiro de análise que vem sendo usado de forma importante na legitimação dos livros, cabe estudá-lo para compreender de que forma o Design se faz presente ali – tanto no objeto quanto no mecanismo de avaliação dele. A força exercida sobre o mercado pela aprovação no Programa, constitui suas guias de avaliação numa importante condição de projeto.

Discutiremos à frente, no entanto, em que pontos tal roteiro está enxergando a presença do Design no livro e de que forma ele pode tornar-se mais preciso em relação ao objeto de estudo, considerando as competências do designer na integração comunicativa entre elementos textuais e não-textuais.

Lançar um olhar sobre o livro didático de língua portuguesa a partir do ponto de vista de sua constituição como produto de um projeto de Design é objetivo aqui. Ao analisar historicamente, por Belmiro e Choppin, o papel subordinado que a imagem tem em relação ao texto no livro e ver nos Parâmetros Curriculares Nacionais a necessidade expressa de se formar um sujeito capaz de lidar com diferentes modos de receber conhecimento, pensamos se não devemos tentar olhar o livro por outro prisma. Pensando na inserção do objeto e de seu público na sociedade predominantemente imagética da contemporaneidade, será que não é o momento de conceituar um novo papel para a imagem em suporte didático tão consagrado? Lidando com competências para o alfabetismo visual, o campo do Design pode somar aos outros atribuindo novos valores a elementos já existentes nas páginas dos livros. Por sua qualidade multidisciplinar, é um campo com o potencial de lançar olhar transversal sobre produção, história e alcance do produto, contribuindo com a validação do objeto no sentido de usar suas competências como designer para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita globais (ou multi-letramentos) junto ao público jovem.

Enxergamos o livro didático de língua portuguesa com um gênero do discurso em si, constituído por recortes de diversos outros gêneros. Nos apropriamos aqui do entendimento de gêneros pela perspectiva bakhtiniana, conforme aprofundaremos no capítulo 4. Sua constituição plural, no entanto, ainda não parece ser acompanhada por um uso da imagem adequado, que permita a utilização dos gêneros do discurso externo ali inseridos em sua total potência. Portanto, propomos aqui a investigação do objeto a partir da análise de sua configuração como objeto de comunicação produto de um projeto de Design, das condições às quais tem que prestar contas (PNLD, PCN), e das suas condições de produção.

Sendo então o livro didático de Língua Portuguesa um gênero discursivo que constitui-se com recortes de diversos outros gêneros, levanto algumas questões resultantes da análise do objeto pelo prisma do Design. Estaria o transporte desses gêneros que compõem a peça sendo feito com o cuidado de manter sua integridade comunicacional (agregando valores e dialogando com outras mídias, em vez de parodiá-las e/ou descaracterizá-las)? Da forma como vem

sendo feita, essa inserção de gêneros está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem visual dos alunos?

O entendimento de que sua prática só existe a partir de um contexto fluido, de um viés histórico onde sua prática vai se inserir, onde tudo é resposta a algo que foi enunciado anteriormente, pode ser aplicado ao estudo dos livros didáticos. Enxergando os modos de produzir e reproduzir conhecimento na atualidade, o designer pode mapear os usos do livro hoje a fim de compreender as demandas dos públicos. Desse modo, o designer, como agente mediador da leitura, produtor do livro didático, passaria a planejar o suporte a partir de condições de projeto bem definidas, visando a atender às múltiplas necessidades: de editores, de alunos, de professores e de avaliadores. Assim, o profissional poderia de fato encaixar-se na produção do objeto de forma adequada, trabalhando como co-autor, pensando não na reprodução de modelos preestabelecidos, mas sim no desenvolvimento de um novo modelo que, entendendo os que o precederam, possa se mostrar adequado à sua comunidade de uso na contemporaneidade.

Especificamente, esta pesquisa visa a lançar um olhar sobre a construção de um dos produtos desenvolvidos também pelos designers, analisando o livro didático de língua portuguesa como objeto de comunicação e suporte didático multimodal. O objeto em questão será avaliado a partir da análise dos parâmetros do Plano Nacional do Livro Didático e do ponto de vista do Design, como campo de conhecimento que tem entre suas finalidades o planejamento de suportes que farão a mediação entre homem e mundo, homem e informação.

Tendo em vista que os Parâmetros Curriculares estabelecidos para o ensino de língua portuguesa preocupam-se principalmente com o desenvolvimento de competências para o uso da linguagem, é fundamental que o livro didático saiba apresentar os diversos gêneros discursivos. O trabalho integrando diferentes linguagens (visual, verbal, oral), textualidades e recortes de diversos suportes midiáticos torna-se um instrumento importante no letramento dos jovens. Define-se então que preparar os alunos para gerenciar dados (que se apresentam por diferentes meios), construir e produzir o conhecimento utilizando a língua é função primordial do livro na atualidade.

Como objeto multimodal – e tendo nesta uma das condições fundamentais para sua qualificação –, que recebe em seu corpo recortes de objetos de outras mídias, o livro didático de língua portuguesa necessita da elaboração do designer, uma vez que este trabalha com suportes e comunicação visual.

O projeto de Design deve possibilitar a integração de objetos mantendo a integridade comunicacional das partes,

assumindo o livro didático de língua portuguesa, desta forma, sua identidade de “gênero que dialoga e introduz outros gêneros”. O profissional da área, portanto, contribuiria na construção de um objeto comunicacional capaz de, utilizando a composição por recortes, desenvolver nos estudantes as competências necessárias para expressar-se com consciência e buscar criticamente as informações acessíveis por vários canais na contemporaneidade. Desta forma, partindo dos produtos mais bem avaliados pelo PNLD, propomos a análise qualitativa da inserção dos gêneros no livro didático de língua portuguesa, vendo aí de que forma o Design contribui com seus valores no desenvolvimento e avaliação dos objetos de pesquisa.

Para tanto, distribuimos os capítulos da seguinte forma: no capítulo 1 mostramos os conceitos que norteiam nosso entendimento de livro didático de língua portuguesa; no capítulo 2 trazemos a síntese dos fundamentos usados na análise dos objetos, além de justificar a escolha de tais gramáticas; no capítulo 3 apresentamos a análise dos livros didáticos de língua portuguesa escolhidos, bem como a justificativa da escolha de cada amostra; no capítulo 4 esclarecemos o ponto de vista a partir do qual entendemos os gêneros discursivos e mostramos, a partir dos dados levantados na análise, como os diversos gêneros vêm sendo inseridos nos livros; por fim, no capítulo 5 trazemos nossas considerações finais sobre o trabalho realizado.

Em suma, mostramos aqui os recortes realizados para atingir aos objetivos da pesquisa. Neste capítulo definimos o objeto de estudo a partir dos pontos a serem considerados em sua análise. Tais pontos influem na sua produção e descrevem os objetivos educacionais aos quais ele deve atender. Assim, partimos da definição do livro didático vista em sua condição de verbete no dicionário, passamos por estudos que definem história e funções diversas para tais edições e definimos especificamente o livro didático de língua portuguesa por duas condições: o PNLD e os PCNs. O PNLD, visto aqui como programa de grande importância no sentido de avaliar, coleccionar dados e publicar impressões sobre as diversas coletâneas, auxiliando os professores a escolher o material didático com que vão trabalhar, é uma guia de legitimação das publicações. Ele baseia-se em apreciações sobre o objeto e o modo de desenvolver os conteúdos programáticos, trazendo um ponto de vista de destaque no cenário educacional atual. Os PCNs trazem as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ciclo do ensino fundamental aqui focado. Eles aparecem então como repositório de metas para cada fase, influenciando no conteúdo a ser organizado em cada publicação. Definidos desta forma os contornos pelos quais o objeto se define sob nosso olhar, trazemos a seguir o embasamento teórico a partir do qual organizaremos sua análise.