

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ANTENOR RITA GOMES**

**FALANDO EM IMAGENS!**

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDO DO SÓCIO-PEDAGÓGICO NO  
USO DO TEXTO IMAGÉTICO-VERBAL EM ATIVIDADES DE ENSINO  
DA LÍNGUA PORTUGUESA

Salvador  
2004

**ANTENOR RITA GOMES**

**FALANDO EM IMAGENS!**

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDO DO SÓCIO PEDAGÓGICO NO  
USO DO TEXTO IMAGÉTICO VERBAL EM ATIVIDADES DE ENSINO  
DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como exigência parcial do Curso de Doutorado.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sídney Aves Macedo

Salvador  
2004

UNI VERSI DADE FEDERAL DA BAHIA  
Facul dade de Educaçã o  
Progra ma de Pós- Graduaçã o em Educaçã o

ANTENOR RITA GOMES

## FALANDO EM IMAGENS!

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTI DO SÓC I O PEDAGÓG I CO NO  
USO DO TEXTO I MAGÉT I CO VERBAL EM AT I VI DADES DE ENSI NO  
DA LÍ NGUA PORTUGUES A

Tese para obtenção do grau de Dout or em Educaçã o

Sal vador, out ubro de 2004.

### Banca Exa m i nadora:

Robert o S i dnei A ves M i cedo \_\_\_\_\_  
Dout or em G ênci as da Educaçã o, Uni versi dade Paris 08  
Uni versi dade Federal da Bahia - UFBA

D i néa M ari a Sobral M i niz \_\_\_\_\_  
Dout ora em Educaçã o, Uni versi dade Federal da Bahia - UFBA  
Uni versi dade Federal da Bahia - UFBA

Joaqui m Bar bosa \_\_\_\_\_  
Dout or em Educaçã o, Uni versi dade Federal de São Car los - UFSCar  
Uni versi dade Federal de São Car los - UFSCar

M ari y A rapiraca \_\_\_\_\_  
Dout ora em Educaçã o, Uni versi dade Federal da Bahia - UFBA  
Uni versi dade Federal da Bahia - UFBA

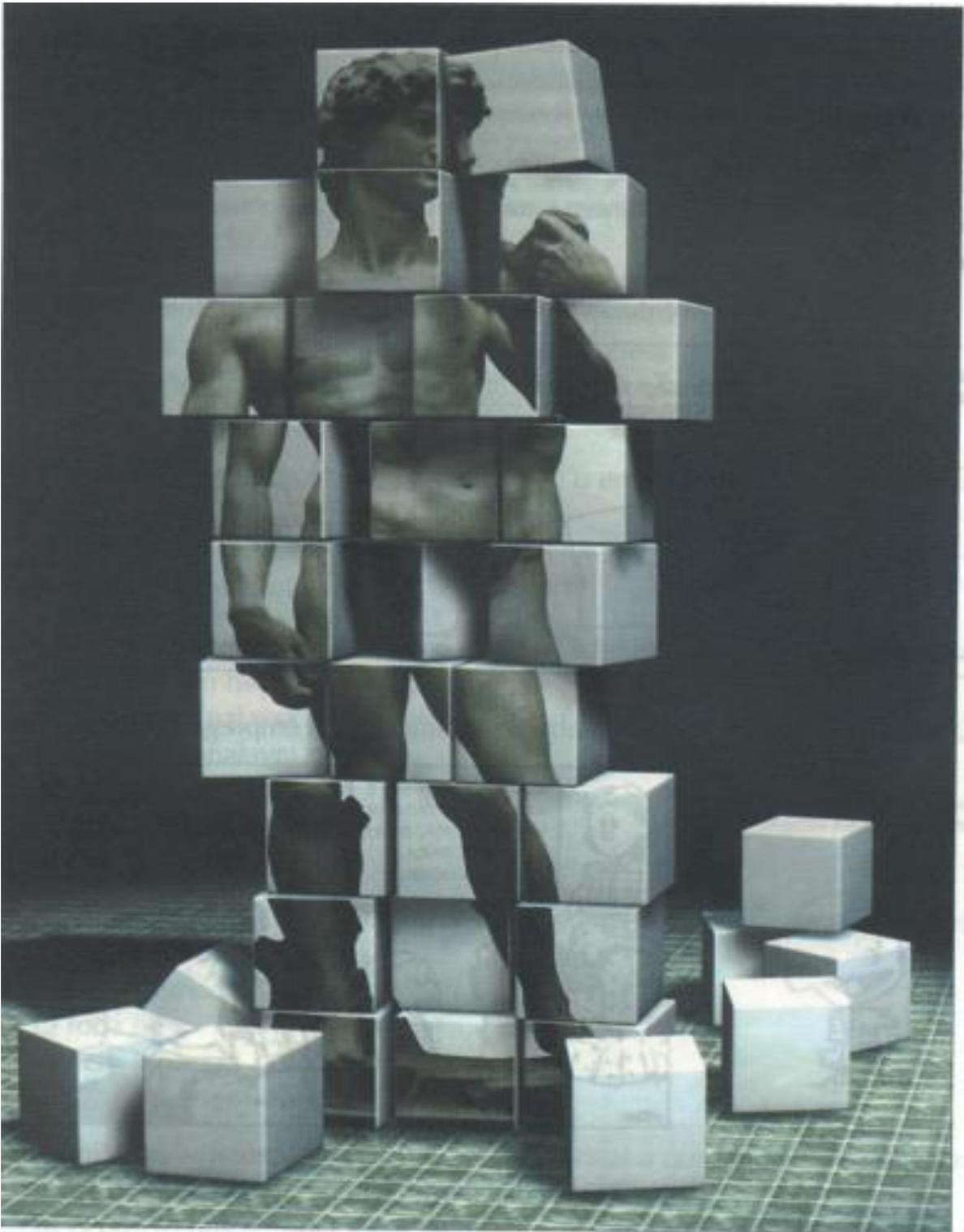
M i guel Angel Carci a Bordas \_\_\_\_\_  
Pós- Dout or em Educaçã o, Uni versi dade Aut ôno ma de Barcelo na - UAB  
Uni versi dade Federal da Bahia - UFBA

Paul o M i chado \_\_\_\_\_  
Dout or em Educaçã o, Uni versi dade do Quebec - UQUEBEC  
Uni versi dade do Estado da Bahia - UNEB

Aos meus afetos:

- O meu amor de ontem de hoje e de amanhã.
- Os meus filhos, meus amigos e familiares.
- O meu orientador, meus professores, colegas e leitores.

A vocês eu me entrego, neste trabalho, com o esforço, presente e agradecimento. Eu me vejo aí, espelho tomado de empréstimo, abrigo onde se pode descansar, motivo para continuar...



‘Fui de enganos ou de a morrer / nasço da minha própria contradição/ O contorno da boca, / a forma da mão, o jeito de andar/ (sonhos e temores incluídos)/ virão desses que me formaram / Mas o que eu traçar no espelho/há de se armar também segundo o meu desejo / Terei meu par de asas/cujo vôo se levanta desses/que me dão a sombra onde eu cresço/como, debaixo da árvore. / Um caule/e sua flor’?(Lya Luft)



Toda visão é um ponto de vista  
(Hlt on Japi assu)

## RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa sobre os processos pedagógicos de produção de sentido dos textos imagético-verbais (charges, tiras, quadrinhos, e outros similares) e matividades de ensino da Língua Portuguesa. Inicia-se por enfatizar a linguagem imagético-verbal como sendo híbrida, de natureza distinta da linguagem imagética e da linguagem verbal, separadamente, ou da simples junção delas. Considera a natureza social dos textos imagético-verbais, o gradativo aumento desses textos em práticas e materiais escolares e a perspectiva tecnicista/utilitarista que norteia as poucas produções sobre o tema. Para a realização da pesquisa foi considerada a premissa de que os textos imagético-verbais, em função da sua especificidade linguística, guardam dobras potencializadoras de sentido que possibilitam os professores teóricos e ideologicamente orientados, transitarem da materialidade linguística e textual para o significado pedagógico e social do texto, possibilitando a reflexão e mtorno de temas e interesses da sociedade contemporânea. Assim sendo, o trabalho de pesquisa se desenvolveu por meio da **observação participante** de um grupo de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de escolas públicas da DIREC 16 (Diretoria Regional de Ensino), participantes de um Curso de Extensão Universitária desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Cidade de Jacobina), sobre os sentidos dos textos imagético-verbais e o seu uso em sala de aula. Dessa vivência origina-se o *corpus* da análise, que se constitui de 37 (trinta e sete) textos imagético-verbais e suas respectivas propostas de atividades didáticas, extraídos de 03 (três) manuais didáticos (coleções de 5ª a 8ª Série) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, 04 (quatro) projetos de leitura envolvendo o texto imagético-verbal, elaborados pelos professores participantes do curso, depoimentos e entrevistas. O tratamento dos dados e a escrita do texto se deram numa perspectiva etnográfica de base interpretativa.

Palavras-chave: Texto imagético-verbal; Currículo; Linguagem e Produção de sentido.

## ABSTRACT

This work is the result of a research into the pedagogical processes of sense production of image-verbal texts (charges, strips, comics and others) in teaching activities of the Portuguese language. The work starts by emphasizing the image-verbal language as a hybrid one, whose nature is different from both the image and verbal languages either seen separately or in conjunction. It takes into consideration the social nature of the image-verbal texts, the gradual uses of these texts, in school materials and the technicist/utilitarian perspective that guides the few productions about the topic. In order to realize this research the following was considered: the image-verbal text, due to specific linguistic, keep potential characteristic of senses. This allows the theoretical and ideologically oriented teachers to go from the material and textual linguistic to the pedagogical and social meaning. It gives opportunity to make a reflection about the ones that interest of the contemporary society. This way, the research has been developed through the participative observation on some Portuguese language teachers of Ensino Fundamental in public schools of DIREC 16 (Diretoria Regional de Ensino) who participated of a community course developed by Universidade do Estado da Bahia UNEB (Jacobina city). Such a course concerned the senses of the image-verbal texts and their application in classroom. The corpus of this analysis was produced from this point. It encloses (37) thirty seven image-verbal texts within their respective plans of didactic activities taken from Portuguese didactic manuals of Ensino Fundamental, reading projects involving the image-verbal text created by teachers who took part in the course, some statements, and interviews. The study of the data and the writing of the texts were developed under an ethnographic perspective with interpretative base.

Key words: Image-verbal texts; Curriculum Language; Sense production

## SUMÁRIO

LISTA DE TEXTOS.....	11
I - INTRODUÇÃO.....	12
1- Deixa-me lembrar.....	12
2- A minha itinerância leitora: preliminares sobre a linguagem na escola e o texto.....	13
II - A PROBLEMATICA.....	22
1- Deixa-me ver.....	22
2- A questão do sentido do texto imagético-verbal.....	23
2.1 - Alguns antecedentes.....	31
2.2 - O hegemônico, o instituinte e o livro didático.....	34
2.3 - A pergunta e um novo contexto.....	40
III - REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	44
1- Venha! Vamos ouvir o caminho!.....	44
2- A construção teórica do objeto e o tratamento metodológico.....	44
3- Um lugar na esfera do conhecimento científico.....	47
4- Mudanças no interior dos estudos linguísticos.....	54
5- Reintegrando conceitos.....	59
5.1 - O texto imagético-verbal.....	59
5.1.1 - A linguagem verbal e a linguagem imagética.....	60
5.1.2 - A linguagem do texto imagético-verbal.....	63
5.1.3 - Os textos imagético-verbais gráficos.....	66
5.1.4 - Os textos imagético-verbais e a questão da diferença.....	69
5.2 - A questão do sentido.....	72
5.2.1 - Produção de sentido e mediação docente.....	74
5.2.2 - Representação, ideologia e produção de sentido.....	77
5.2.3 - Discurso e produção de sentido.....	83
5.3 - O currículo e a produção de sentido.....	90
5.3.1 - Texto imagético-verbal, currículo e multiculturalismo.....	92

5.3.2 - A questão do currículo oculto (ou implícito?).....	95
5.3.3 - O implícito na produção do sentido e no currículo.....	96
5.4 - O papel dos implícitos na produção do sentido do texto magético-verbal.....	100
5.5 - A heterogeneidade discursiva do texto magético-verbal.....	103
6 - O caminho metodológico.....	106
6.1 - Procedimentos e recursos metodológicos.....	111
IV - SOBRE PALAVRAS E IMAGENS.....	117
1- Na palavra, uma imagem!.....	117
2- Relatos e reflexões sobre a vivência.....	118
2.1 - Visão da cegueira ou a confissão da ignorância.....	123
2.1.1- Os textos magético-verbais e as propostas de atividades dos manuais.....	127
2.1.2 - A perspectiva de currículo subjacente às atividades dos livros didáticos.....	162
2.1.3 - O potencial linguístico-discursivo dos textos magético-verbais.....	166
2.1.4 - Atribuindo sentido aos textos.....	171
2.2 - O sentido pedagógico dos textos e a visão dos professores.....	199
2.3 - Professores e situação de formação: rupturas e permanências.....	206
2.3.1 - Um novo olhar sobre os textos.....	211
2.3.2 - As propostas pedagógicas.....	215
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224
REFERÊNCIAS.....	230
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	233
ANEXOS.....	235

## LISTA DE TEXTOS<sup>1</sup>

Text o Nº 01 ( O mundo doente).....	128
Text o Nº 02 (Progresso atrasado).....	128
Text o Nº 03 ( Condenados à fome).....	129
Text o Nº 04 ( Preta de listras brancas).....	130
Text o Nº 05 ( Hò mēns i guais).....	130
Text o Nº 06 ( As rat azanas gost a m).....	131
Text o Nº 07 ( Os índi co).....	132
Text o Nº 08 ( Olap-top).....	135
Text o Nº 09 ( O punk).....	135
Text o Nº 10 ( Shakespeare) .....	136
Text o Nº 11 ( Mafal da : bol as... doe m).....	137
Text o Nº 12 ( Gent e conheci da).....	139
Text o Nº 13 ( Dívi da econô mē ca).....	140
Text o Nº 14 ( Ai nflação).....	140
Text o Nº 15 ( Oequilibrista).....	141
Text o Nº 16 ( Mafal da presi dent e).....	142
Text o Nº 17 ( Panela de pressão).....	144
Text o Nº 18 ( Navi o li npo).....	145
Text o Nº 19 ( O peso da flor).....	145
Text o Nº 20 ( Anoi va de Jarbas).....	146
Text o Nº 21 ( Nova Philips).. .....	147
Text o Nº 22 ( Afresca).....	148
Text o Nº 23 ( Oladrão).....	149
Text o Nº 24 ( Ocachi nbo do papai).....	150
Text o Nº 25 ( O som do sovaco).....	150
Text o Nº 26 ( O mat adouro).....	152
Text o Nº 27 ( O hares fatais).....	152
Text o Nº 28 ( Os pi ores ho mēns).....	153
Text o Nº 29 ( Cortando lenha).....	153
Text o Nº 30 ( Fessora, zero).....	154
Text o Nº 31 ( Réptil de ano).....	155
Text o Nº 32 ( O peso das costas).....	156
Text o Nº 33 ( O preço da nat ureza).....	156
Text o Nº 34 ( A notícia em japonês).....	157
Text o Nº 35 ( A água na TV).....	158
Text o Nº 36 ( Programa de pri neiro mundo).....	158
Text o Nº 37 ( A buzi na).....	159

<sup>1</sup> Por considerar as imagens utilizadas neste trabalho como sendo textos ( matéria de análise) é que utilizo a denominação *Lista de textos* e lugar de *Lista de figuras* como propõem as normas da ABNT. Pela mesma razão, a identificação da imagem no corpo da tese, se encontra na parte superior do texto, correspondendo ao título.

## I - INTRODUÇÃO

### 1- Deixa-me lembrar...

Penso que lembrar é ativar na memória um recorte do vivido. O que vivemos e recordamos ou esquecemos explica, de certa forma, o que somos; pois aquilo que somos, em boa parte, é o resultado do que vivenciamos. Embora não me perceba como um ser de identidade definida somente pela exterioridade, também não a compreendo como única, centrada, reificada. Tenho-na forjada nas interações com os outros. Os imbricamentos da minha trajetória de vida relacionada a outras tantas pessoas e trajetórias são como marcas fundamentais na definição do que hoje sou, muito embora reconheça que estas mesmas marcas levam-me a inevitáveis contradições, fragmentações, indefinições e ambivalências. Lembrar, recordar, não esquecer é ainda, e múltipla instância, uma forma de reter o vivido; não numa perspectiva saudosista de reviver o passado como recusa de se seguir adiante; mas como forma de conhecer a si mesmo e o mundo: é a nossa trajetória. Nesse sentido, recordar é historiar; é buscar aproximar o fato do seu contexto; buscar indexalizar a própria história à história da vida. Por essa razão, eu preciso lembrar. Pois as minhas reminiscências dizem muito de mim da minha história de vida, da minha história de leitura, da minha itinerância docente e do meu objeto de estudo. Com licença, caro leitor! É tempo de cisnar...

## 2- A minha itinerância leitora: preli minares sobre a linguagem na escola e o texto

É impossível conceber qualquer fenómeno de sentido à margem do trabalho significativo e de uma cultura seja ela qual for... (ELISEO VERÓN)

Meus primeiros anos de escolarização foram marcados pelo fascínio que certos livros de leitura exerceram sobre meus pensamentos e minhas fantasias. Não era puro interesse pelo texto escrito, pela história pronta, já contada. Era, sobretudo, atração pelas gravuras ilustrativas dos textos que criava possibilidades de novas incursões subjetivas e propiciava m diálogos insuspeitados. Reconheço que o interesse pela leitura dos episódios secundariza, cronologicamente, o processo de leitura do texto imagético, que desde muito cedo teve forte participação no meu processo de interlocução com o mundo. Na fase inicial de escolarização, o processo de decodificação era penoso e complicado (incluía castigos), enfraquecendo o sentido das narrativas e embotando o prazer de ler. Nesta época (anos 60), geralmente os textos dos livros didáticos de leitura eram verbais ou imagéticos. Os textos imagéticos, normalmente, eram gravuras ilustrativas das mensagens expressas pelo texto verbal escrito. Figurava ao lado do texto verbal como seu complemento. Não conheci nestes livros nenhum texto híbrido, que articulasse em um só corpo textual, o verbal e o imagético. O texto híbrido encontrava-se fora da escola, principalmente, nas revistas e em quadinhos. Provavelmente por isso, as histórias que a escrita contava, só vieram a interessar-me quando passei a ler fluentemente e com uma certa autonomia. Neste momento, as narrativas e as histórias em quadinhos exerceram papel preponderante no desenvolvimento do hábito de leitura propriamente dita, e ocuparam grande parte do meu mundo de fantasia.

Interagir com as ilustrações, imaginar as narrativas foi a minha primeira e mais ardente forma de comunicação com o mundo do texto gráfico, até mesmo porque sempre interpretei as ilustrações das capas dos livros antes de manuseá-los. Guardo, ainda hoje, muito dessa prática. Folhear um livro, um jornal, uma revista etc., articulando títulos, manchetes e gravuras - sem o compromisso de longas e enfadonhas leituras - conduz-me, invariavelmente, por caminhos inusitados e me proporciona significativas viagens mentais. É uma forma de exploração preliminar dos materiais de leitura e, sobretudo, uma das formas mais prazerosas de me entregar à fruição. Por essa razão - consideradas as especificidades de cada forma de linguagem - defendo a leitura do texto imagético na escola da mesma forma que investimos na aquisição da leitura do texto verbal como forma de interlocução com o mundo. E, mais ainda, defendo a necessidade de se reconhecer a existência não de duas formas de linguagem (verbal e imagética) simplesmente, e sim de uma terceira forma de linguagem (uma terceira via) que é a do texto que articula em um só tempo o imagético e o verbal. Um texto que já nasce híbrido, resultante da fusão dessas duas formas de linguagem anteriores ou, como afirma Antônio Clinto (2000), o que é composto de elementos de línguas diferentes.

Como inevitável amadurecimento que os anos nos traz, as ilustrações dos livros, o colorido das revistas etc. passaram a ter outros sentidos e outras funções em minha vida. Por volta dos anos de 1990 e 1991, em lugar do leitor que se embevece e se embriaga dos sentidos que cria para as imagens que lhe cercam e ‘forram as paredes do seu quarto’ de imaginações, se atualiza em mim o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental preocupado e interessado em saber mais sobre os processos de construção de sentido dos textos. Essa mudança de lugar na esfera social/escolar propicia o surgimento de um olhar que vai da pura fruição da imagem para uma postura crítico/reflexiva dos sentidos sub-reptícios dos textos. Os textos de linguagem híbrida, pela sua própria constituição e especificidade

guardam a possibilidade de sentidos enviesados, subliminares e, conseqüentemente, interessam-me, sobretudo.

Nessa nova conjuntura, interessava-me vislumbrar formas de utilização dos diferentes materiais de leitura, vencer propostas, conhecer o sentido político das práticas vigentes e, principalmente, situar-me como professor e profissional em um contexto de mudanças. Assim sendo, o que marca a minha relação com os textos não é mais o deslumbre pelo inusitado das ilustrações, nem a fruição pura e simples, ou a aridez da decodificação do texto verbal. Isso tudo dá lugar a inquietações e investigações pedagógicas relacionadas ao uso e aos sentidos dos textos imagético-verbais nas práticas escolares. Disso advém a minha condição de professor/ pesquisador.

Na minha itinerância investigativa, que se inicia ainda de forma assistemática, na condição de professor do Ensino Fundamental e de educador inquieto, pude constatar que aumentara, significativamente, na segunda metade do Século XX, a quantidade de textos imagéticos e imagético-verbais nos livros didáticos e nas práticas escolares de professores de Língua Portuguesa. O advento da Teoria da Comunicação e da Linguística Textual coincide com a entrada de um número cada vez maior, de textos publicitários, charges, cartuns etc. nos livros didáticos e/ou como recurso incentivador de práticas diversas. Nos dias de hoje, até mesmo as gramáticas escolares da Língua Portuguesa vêm passando por uma transformação estética e visual incorporando textos variados, ganhando um certo ‘colorido’ e distanciando-se da aparência ‘sisuda’ de outrora<sup>2</sup>. Nessa conjuntura, o texto verbal e a ilustração pura e simples

---

<sup>2</sup> Esse movimento de transformação dos materiais escolares pode ser ilustrado pela seguinte declaração veiculada no *site* do Fala Menino: ‘Na rede particular de ensino da Bahia, nossos livros e quadrinhos estão nas salas de aula desde o Pré-escolar ao Ensino Médio nas mais importantes escolas de Salvador, como a Pirilampo, Ímpar, The Global School, Universo, São Paulo, Gênese, Nova Nossa Infância, Integral, Maristas, Colégio Militar de Salvador, Anchieta, Isba, Antonio Vieira, Mendel, Portinari, Sagrado Coração de Jesus, Oficina, Diploma,

convive com outro tipo de texto que, conforme já mencionei, não pode ser classificado nem como ilustração (ou não-verbal) simplesmente nem como texto verbal. São textos que, na verdade, diferenciam-se dos tradicionais textos verbais escolares (como a narrativa, o lírico, a argumentação etc.) e da mera ilustração ou gravura.

Esse tipo de texto que agora toma parte nos materiais didáticos e práticas escolares passa, a meu ver, a requerer para si um espaço próprio no campo dos estudos educacionais e linguísticos uma vez que não pode mais ser ignorado do ponto de vista do currículo nem confundido com textos de outra natureza. Requer, inclusive, uma nova designação - neste trabalho, designo-os de textos **imagético-verbais** - uma vez que se trata de uma nova conjuntura linguística em que se dá a articulação entre duas formas de linguagem in(ter)dependentes (verbal e imagética), que se complementam e se fundem formando um tipo especial de linguagem e de texto. O novo texto não é puramente verbal nem totalmente imagético; é uma produção híbrida em que as duas formas de linguagem se interpenetram e se constituem mutuamente. Mais que uma simples soma de formas linguísticas, o texto imagético-verbal forma um modo linguístico complexo. Trata-se de um texto que deve ser lido como um modo visual resultante de uma complexa relação de articulação entre dois canais linguísticos: o visual e o verbal. Esse fato permite ampliar as possibilidades de encaminhamento da mensagem e perspectivas de recepção por parte dos destinatários nos processos de produção de sentido (BORGES, 2001). Embora reconheça que o texto verbal superposto ao texto imagético limita, de certa forma, o potencial do sentido da imagem (ao construir um sentido, dentre as inúmeras possibilidades de sentido que a imagem propicia) creio que o texto produzido pela hibridação dessas duas formas de linguagem constitui-se

---

Colméia, Idéa e outras. (...) Os quadros do Fala Menino estão também ilustrando diversos livros didáticos de grandes editoras como Saraiva e Moderna e distribuídos desta forma para crianças e adolescentes de todo o País. (Site do FALA MENINO em 20/07/2002)

num conjunto de possibilidades de sentido do verbal e do visual de intenso valor semântico diferente das duas formas anteriores de linguagem tomadas isoladamente. Pela incompletude e pela abertura da linguagem esse novo modo de dizer, apesar da inscrição verbal, apresenta dobras potencializadoras de novos discursos que se encontram fora das tradicionais formas de compreensão do texto.

Os textos imagético-verbais inseridos em materiais didáticos, assim como as ilustrações, se caracterizam como produções mais independentes do contexto dos outros textos com os quais se relacionam posto que configuram um espaço discursivo próprio mesmo quando citados no interior de outros discursos. É o que acontece, por exemplo, com uma tira ou com um texto publicitário utilizado em exercícios didáticos, que não obstante o recorte, não deixa de apresentar unidade de sentido, podendo, inclusive, ser novamente retirado do texto do exercício sempre juízo da sua capacidade de produzir sentido.

Não obstante o uso frequente do texto imagético-verbal nas atividades escolares, não dispomos em nossa literatura de muitos estudos sobre a natureza dessa forma de linguagem e dos sentidos que ela propicia. As imagens e as palavras são potências inmensuráveis de sentido. Isto é fato. No entanto, a articulação dessas duas potências geram ‘compromissos’ que podem ao mesmo tempo, delimitar os sentidos e/ou abri-los para novas possibilidades. Recorrendo à literatura nacional, em busca de estudos significativos sobre os sentidos e as implicações do uso dos textos imagéticos-verbais nas práticas educacionais escolares, constatei uma enorme lacuna sobre o assunto e muitas mais específicas, uma vez que as produções mais significativas se voltam para as possibilidades e técnicas de uso dos textos e, raramente, para a especificidade da linguagem e para as políticas de sentido vigentes. Um trabalho de referência sobre o uso didático desse tipo de texto, no Brasil, resultou de uma pesquisa

realizada por Gtelli, (1997) da Universidade de S. Paulo - USP intitulado *Aprender e ensinar com textos não escolares* (atentemos para a conotação da denominação dada aos textos de linguagem mágico-verbal). Esse trabalho, no entanto, apenas confere a frequência de uso desses textos nas práticas escolares da sala de aula, ocupa-se de aspectos estruturais e do processo histórico de afirmação e divulgação da tipologia textual, sem discutir as condições de uso nem os sentidos sociais que eles veiculam/suscitam. A maioria dos estudos nessa área é dessa natureza: volta-se para um único tipo de texto como o quadrinho, por exemplo, e o critério da linguagem híbrida que o constitui é tomado apenas como um qualificativo a mais desse tipo de texto, sem que se dê enfoque a isso, como sendo um fator gerador de um outro tipo de linguagem que marca diversos tipos de texto como a charge, a propaganda, as tiras, etc., propiciando uma produção de sentido bastante particular, decorrente da sua própria estrutura. Textos de linguagem híbrida sugere molhados multirreferenciados.

No tocante à percepção desses textos por parte dos educadores, no processo pedagógico é importante considerarmos ainda outro aspecto: os textos mágico-verbais encontram-se no bojo das tecnologias da comunicação e da informação. A relação que se estabelece com eles está de certa forma relacionada às formas de percepção dessas tecnologias por parte da escola e dos educadores.

Da convivência com professores e em cursos universitários de Graduação e em programas de atualização profissional promovidos por secretarias municipais e estaduais de Educação ou por empresas de assessoria pedagógica, tenho distinguido - e embora não tenha realizado um estudo formal sobre o tema - e me inquietado pelo menos, três posturas distintas dos professores frente aos avanços das tecnologias e seu adentramento às práticas escolares: 1) a percepção das novas tecnologias como a ameaça ao processo educacional e ao professor (medo

que a máquina deforce a aprendizagem/ou substitua o docente - são comuns comentários com este sentido a respeito do computador, da TV, do vídeo e da calculadora, por exemplo) 2) a percepção apologética das novas tecnologias como o elemento salvador do futuro da educação. (muitos profissionais da educação depositam na simples aquisição e introdução das novas tecnologias na escola a esperança de solução dos problemas escolares; o fracasso da escola também é, por muitos profissionais, atribuído à ausência delas). 3) a postura de aceitação das velhas e novas tecnologias como algo inerente às transformações sociais, algo a ser vivido criticamente sem medo ou repulsa, tampouco comentários exacerbados.

Embora sejam estas observações, fruto apenas de constatações da minha prática, as marcas discursivas dessas posturas são suficientemente evidentes para sinalizar a presença de uma espécie de ‘fosso’ entre as tecnologias e seus usos o que justifica e orienta o questionamento em torno do uso pedagógico do texto magético-verbal como elemento de tecnologia que - assim como a televisão, o vídeo e o computador - ao adentrar a escola convive com

- a) A resistência de alguns educadores - aqueles que o consideram inferior às produções textuais clássicas já valorizadas pela escola, prejudiciais ao ensino, principalmente, ao ensino de gramática normativa, uma vez que, geralmente, estes textos rompem com a normatização e não fazem uso do Português dito padrão.
- b) O entusiasmo acrítico de outros - que considera a simples introdução desses materiais culturais como sinônimo de inovação e atualização. Neste caso, as tecnologias não estão sendo exploradas, elas falam por si; apenas ‘animam’ a aula, geram um movimento supostamente dinâmico, motivador e que pelo seu avesso atualiza um projeto político de interesses outros que o professor pode nem mesmo suspeitar. Dentre vários exemplos

desse tipo de ocorrência, lembro-me com muita clareza de uma aula que presenciei em 1999, durante um evento promovido pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, na Cidade de Valença, em que a professora convidada exibiu, com muita propriedade técnica - e em um equipamento de última geração - uma série de textos imagético-verbais extraídos, de revistas, jornais e, inclusive (pude reconhecer), de uma agenda de larga circulação nacional, sem estabelecer verdadeiras relações desses textos com o tema trabalhado no evento e nem mesmo discutir os sentidos que estes textos propiciavam gerar.

- c) A reflexão crítica daqueles que entre um extremo e outro encontram motivos para percebê-los como uma produção cultural e tecnológica indexada ao contexto e ao momento sócio-cultural e que por isso, precisa ser interpretada em seus sentidos e em suas inscrições práticas. Das diferentes formas de se perceber a tecnologia do texto imagético-verbal nas práticas escolares, seja numa perspectiva de resistência, seja de entusiasmo acrítico ou de reflexão crítica, nascem as possibilidades de utilização dos textos: como pretensamente ornamento didático ou como ferramenta estruturante do fazer pedagógico relacionado ao contexto de sua produção.

A visão ‘‘profética’’ de entusiasmo exacerbado e acrítico, por seu turno, ocupa-se prioritariamente da utilização e da possibilidade de inclusão de novos materiais e tecnologias sem se inquietar e se perguntar sobre como os fatos se dão. A rejeição e/ou ‘‘ignorância’’ (intencional) quase sistemática de certos materiais culturais pela escola (a exemplo da freqüente exclusão de determinados tipos de textos nas atividades linguísticas tradicionalmente promovidas pela escola, como o que ocorre com os cordéis) são, geralmente, acompanhadas da associação desses materiais às classes sociais que os produzem e/ou

consome numa relação de inferioridade e/ou superioridade. Dessas duas posturas extremadas advêm práticas escolares alienadas, mecânicas e ideologicamente armadas/desarmadas. Em todo o caso, a entrada das tecnologias na escola precisa ser tomada numa perspectiva crítica porque tanto o extremo do entusiasmo exacerbado guarda zonas de sombras como o outro extremo - o da resistência - guarda sinais de retaliação do novo, do imprevisível, do não totalmente controlado pela *ratio*. Para Santos (2000, p. 80-81).

O utopismo automático da tecnologia tem implícita uma psicologia moral que consiste em perceber como acto de coragem a aceitação do risco das consequências negativas e como acto de medo a sua recusa. Constrói-se, assim, uma personalidade que diminui as capacidades de avaliação do risco e que acaba por transformar o automatismo tecnológico numa manifestação suprema de vontade. Há que criticar radicalmente esta psicologia moral porque ela, em vez de combater o nosso défice (sic) de capacidade de previsão, alinha-se dele, diminuindo assim a nossa capacidade de prever consequências negativas. (...) e em suma é preciso construir uma teoria da personalidade assente na coragem de ter medo.

Isso faz de eventuais estudos empíricos que se ocupem dos sentidos do uso pedagógico dos textos imagéticos-verbais uma necessidade premente para poder auxiliar professores na recepção crítica desses materiais, de modo que em seu fazer pedagógico cotidiano possam perceber esses textos em sua complexidade linguística, pedagógica e social sem a simplificação que leva à rejeição ou à utilização alienada. É nisso que reside o interesse e o objecto desse estudo.

## II - A PROBLE MÁTI CA

### 1- Dei xa- me ver...

É preciso ver com os olhos da mente, da alma, do coração, da experiência etc. para que o olhar não seja meramente físico. O olhar de cada um vai até onde pode ir a sua compreensão do mundo e, sobretudo, a sua capacidade de estranhamento, de se fazer de estrangeiro, de não deixar o olhar viciar. Por isso, nem todos vêem o que está sub-reptício, nem todos lêem as mensagens subliminares, porque ver é um gesto de desconfiança e de interpretação do óbvio de outra maneira. É uma atitude de estabelecimento de relações, por isso mesmo, funciona como lugar, como território. É sempre parcial. É um recorte, um ponto de vista, e disso não se pode fugir, o que se pode é exercitar o questionamento, a crítica e a auto-crítica para se distanciar dos olhares que não mais enxergam. Desse modo, deve ser praticada a abertura para o outro, para a diferença, para o inusitado e o insuspeitado. Experimentar, olhar por outros ângulos e dos lugares dantes rejeitados nos revela paisagens inéditas e uma visão mais próxima de outra realidade, porque cada realidade comporta tantas outras. Realidades de múltiplos aspectos pedem olhares múltiplos e múltiplas referências. Somos eternos aprendizes, procurando ver mais. O que diferencia o andarilho é a sua incompletude, sua busca por diversos lugares, por diversas referências, por isso ele vê mais. E por falar nisso, dei xa- me lembrar dos artistas que do lugar de andarilhos são de uma inquietude!...

## 2 - A questão do sentido do texto magético-verbal

Há uma relação importante entre o silêncio, a incompletude e a interpretação. (E.P. ORLANDI)

A minha preferência pelo híbrido, pelo relacional, pela linguagem ambivalente, de muitos significados fez-me, na academia, um estudante/pesquisador da linguagem e mais especificamente, do sentido. Desse modo, como que por forças mágicas das idiosincrasias, desde muito cedo, dediquei-me aos estudos de linguagem do sentido. Sempre me despertou interesse a forma como certos textos se constituem. A possibilidade, a dúvida geradora de novos significados, a palavra preche de sentido sempre exerceu verdadeiro fascínio sobre mim. Atraí-me os mecanismos que fazem do texto um potencial de sentidos diversos, de fruições insuspeitadas, de imprevisibilidades da reação de um leitor ou ouvinte frente ao texto.

Há cinco anos, oriento aulas de professores da Educação Básica em escolas públicas, no interior do Estado da Bahia e atividades docentes de alunos dos cursos de Licenciatura em Letras e em Pedagogia. Nestas vivências pedagógicas a questão do sentido ganhou corpo e ficou muito evidente para mim. Muitos textos como as histórias em quadrinhos e as propagandas, de algum modo, introduzidos e matividades didáticas, trazem em seus bojos um tipo de linguagem metafórica que propicia interpretações diversas, reflexões e debates significativos em torno do tema abordado; entretanto, raramente são tratados como tal. As proposições de atividades dos manuais didáticos comumente utilizam estes textos na formulação de exercícios, extraindo deles informações localizadas e estruturais, visando atividades predominantemente mecânicas. Além disso, muitos professores não os percebem

como texto e mtodo seu potencial e, por isso, acaba mpor assumir um caráter mecânico e uma função ilustrativa.

Observar tais ocorrências aguçou meu interesse pelos processos de produção de sentido na perspectiva dos processos pedagógicos. Isso gerou um incômodo tal que me levou a realizar investigações e a centrar meus estudos nesta área. Algumas elucidações surgiram como resultante destes estudos e observações. São elas:

- a) *a constatação de se estar lidando com uma produção cultural/textual que toma parte nos currículos escolares.*

Ao tomarmos a definição de texto corrente na Linguística Textual de que texto é toda e qualquer unidade sociocomunicativa de sentido ‘completo’ (VAL, 1991), estamos considerando as produções resultantes da fusão das linguagens imagética e verbal como sendo textos. Isso já é consenso, eu creio, embora defenda que visto da perspectiva da potência geradora de sentido nenhuma unidade linguística/comunicativa seja de sentido completo - se tomarmos o termo completo como acabado - pois assim estaríamos compreendendo o sentido como algo dado, estático, absoluto. Uma vez considerados como unidades de sentido (potenciais), as produções imagético-verbais precisam ser percebidas da mesma forma que outros materiais culturais/textuais: como unidades abertas de sentido. Quando introduzidos em atividades escolares, essas unidades devem ser compreendidas como elementos decisivos na configuração curricular.

Sacristán (1992, p. 89), ao fazer referência aos materiais pedagógicos utilizados pela escola, deixa claro que, independente da sua natureza, eles angariam um espaço próprio na esfera do sentido. Afirma:

(...) todos os materiais pedagógicos que são utilizados por professores e alunos são mediadores muito decisivos da cultura nas escolas porque são os artífices do que e do como se apresenta essa cultura a professores e alunos. Ali se reflete de forma bastante elaborada a cultura real que se aprende. Esta é a razão pela qual os materiais são elementos estratégicos para introduzir qualquer visão alternativa de cultura. Nesse aspecto é preciso trabalhar em duas direções: criar materiais específicos para objetivos concretos e revisar o conteúdo, os exemplos, as ilustrações, etc. dos materiais existentes.

*b) a existência de uma lacuna teórica sobre o tema*

Essa por si só seria uma razão que justificaria a realização desta pesquisa; não existem produções teóricas que explicitem a linguagem e o sentido do texto imagético-verbal. Os estudos correntes e disponíveis em nossa literatura se ocupam basicamente do código escrito ou da linguagem imagética, separadamente. Quando se ocupam desse tipo de texto não o fazem pela natureza híbrida da linguagem e pelas possibilidades de sentidos dela oriundas. Fazem pela tipologia textual e pelas possibilidades de uso. Há, inclusive, ausência de nomenclatura para designar esse tipo de linguagem. É um campo aberto, sem designação. Chamamos, pois, de imagético-verbal, muito embora a teoria do imagético-verbal não seja ainda desenvolvida neste trabalho, dada a extensão que requer e o propósito do presente texto que é o de se ocupar prioritariamente das atividades curriculares de produção de sentido, ficando esta tarefa para um outro investimento.

O fato de não existirem estudos teóricos que partam da natureza híbrida da linguagem do texto imagético-verbal não implica no afastamento dessas produções das atividades escolares de sala de aula. A existência desse tipo de atividade escolar, por seu turno, torna o desenvolvimento de estudos teóricos ainda mais necessário, pois a teoria nominaliza e interpreta uma realidade existente por ângulos ainda não compreendidos, criando, desse modo, uma nova visão da realidade. Não obstante isso, as charges, as tiras, as propagandas de

*out doors* etc. estão na sala de aula e em sua realidade de linguagem híbrida sendo abordadas apenas pela classificação por gênero e tipologia textual como pano de fundo para exemplificar o pragmatismo de linguagem quando muito. E mais: sendo crescente o uso desse tipo de texto em sociedade, possibilitando a comunicação funcional - por que possibilita dizer mais em menos tempo, a exemplo dos *out doors* que devem ser lidos em questão de segundos - torna-se crescente a sua presença em materiais e práticas escolares, por meio de um processo, como que de reação. Por isso, embora não se pretenda desenvolver uma teoria sobre a natureza da linguagem do imagético-verbal, torna-se fundamental para a Educação que se tenha estudos sobre os processos de produção de sentido desse tipo de linguagem posto que a sua utilização pela escola tem desdobramentos outros que vão além da mera classificação e adequação linguística como quer o pragmatismo linguístico a posteriori.

Carlson e Apple (2000), afirmam que por trás da questão da penetração na escola de textos de tipologias variadas há um crescente esforço empresarial no sentido de levar textos da cultura popular comercializados para a sala de aula. O impacto dessas mudanças, segundo os autores, tem relação com a identidade de consumidores que está se formando sem que haja pesquisas empíricas nesse sentido que esclareçam por exemplo, onde começa a educação e termina o entretenimento, o mercado e seus valores. Desse modo, não só os sentidos produzidos/tomados destes textos fazem parte dos estudos sobre/ do currículo como o sentido da sua inclusão também o faz e é preciso estudar.

É importante considerar ainda, que os textos imagético-verbais são (como são a maioria dos textos de circulação social), produzidos fora da escola e se fundamentam em outros princípios que não são aqueles comumente eleitos pela escola. Assim torna-se imprescindível questionar sobre seus sentidos e a sua utilização nos processos pedagógicos. Sendo esses textos

diferentes daqueles tradicionalmente utilizados pela escola (narrativas, descrições, épico, etc) e sua natureza linguística, suas estruturas e fundamentos, devem, pois, ser percebidos como tais nos processos de construção de sentido. Suas diferenças devem ser compreendidas como elementos fundantes dos sentidos e resultantes de práticas discursivas diversas situadas no interior do gênero ou tipologia a que venha a pertencer.

*c) a necessidade de se compreender o processo de produção de sentido sócio-pedagógico dos textos nas atividades escolares, numa perspectiva sócio-interacionista*

Consideradas as prerrogativas anteriores, temos na compreensão do movimento da produção de sentido do texto magético-verbal na sala de aula a definição mesma do objeto do presente estudo. Sendo, pois, este estudo, situado na relação entre os sentidos da linguagem do magético-verbal e as práticas pedagógicas devemos nos preocupar com

- As articulações teóricas entre a linguística do sentido e as teorias do currículo,
- As relações entre o plano do sentido potencial dos textos e o plano do sentido discursivo.

Para a maioria dos curriculogistas contemporâneos o currículo não é uma simples declaração de áreas ou temas. É o resultado de todo tipo de aprendizagens que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados sejam elas apresentadas de forma explícita ou implícita; sejam elas dadas pelas presenças ou ausências de elementos e discursos (SACRISTÁN 1992). O sentido por sua vez, também se alimenta de ausências e de implícitos. Glândi (2001, p. 9) afirma: *os sentidos não se fecham não são evidentes e embora pareçam ser. Além disso, eles jogam com a ausência, com os sentidos do não-sentido* (sic). Desse modo, os processos de produção de sentido, os processos de interpretação, estão

intimamente ligados ao currículo, posto que o que se faz na escola, como de resto, em toda vida social e humana, é procurar dar sentido ao mundo. Não existem recursos/práticas, didáticos/pedagógicas destituídos de sentido, porque não estão fora da nossa condição humana, embora seja importante lembrar que a interpretação é sempre passível de equívocos, de ausências, de insubordinações e aberturas, já que, diferentes formas de linguagens com suas diferentes materialidades, e em diferentes contextos e condições de produções significam de modo distinto.

Os silêncios, assim como os sentidos autoritários são também entendidos como parte significativa do currículo. O que está velado ou silenciado também é parte significativa do processo de ensino, porque é parte fundamental do efeito da escolarização sobre as pessoas. Por isso, o que é opaco, dúbio, contraditório, o que é periférico, assistemático e marginal - como o é, em certas realidades, o texto imagético-verbal - ganha destaque, nesta perspectiva, uma vez que o real sentido desses textos e em atividades pedagógicas ainda se constitui em verdadeiras zonas de sombras a espera de “aventureiros” que se disponham a entrá-las e correr o risco de nelas se achar ou se perder.

A noção de discurso, surgida no interior dos estudos linguísticos, é outra questão central para os estudos do currículo, nesta perspectiva. A linguística moderna ao descrever como sendo três as formas básicas de se conceber a linguagem (linguagem como expressão do pensamento, linguagem como código e linguagem como lugar de interação social) leva-nos a uma conseqüente distinção das atividades pedagógicas de leitura: como ato mecânico de decodificação ou como atividade analítica/discursiva/interativa aberta à diversidade dos sentidos.

No primeiro caso, a linguagem é concebida como expressão do pensamento ou como código. Essas concepções inspiram atividades pedagógicas de leituras mecânicas e episódicas; a escola se ocupa prioritariamente do texto escrito, literário e/ou formal.

No segundo caso, a linguagem é percebida como lugar de interação social, como forma de ação, reação e compromisso entre sujeitos, alarga a noção de texto e inspira atividades de leitura de cunho mais crítico/analítico, os textos são entendidos como construtos sociais (de qualquer natureza de linguagem e extensão - sua abordagem vai além da informação e exemplificação). Trata-se então da leitura como atividade histórica, relacionada aos parâmetros de produção dos textos. Nesta acepção, a noção de sentido está indissociada da noção de discurso e, conseqüentemente, da noção de ideologia.

A concepção interacionista de linguagem amplia a noção de texto, incluindo outros materiais passíveis de interpretação na condição de texto, e inspira novas concepções de leitura em que o sentido é elemento central; sentido este condicionado a uma série de fatores ligados às condições de sua produção. Afonso Romano Santana diz muito poeticamente disso. Ele-

Tudo é leitura. Tudo é decifração. Ou não. Depende de quem lê (...) Ler a paisagem. Como ler a paisagem se a paisagem é quem nos lê? (...) O corpo é um texto. Há que saber interpretá-lo. Alguns corpos, no entanto, vêm em forma de hieróglifos, difíceis. Ou a incompetência é nossa, ilétrados diante dele? Quantas são as letras do alfabeto do corpo amado? (...) O médico até que se parece como a manteiga. E também lê o corpo (...) Portanto, não é só quem lê um livro que lê. Um paisagista lê a vida de maneira florida e sombreada. Fazer um jardim é reler o mundo, reordenar o texto natural. A paisagem pode ter sotaque. Por isso se fala de um jardim italiano, de um jardim francês, de um jardim inglês. (...) O urbanista e o arquiteto igualmente escrevem melhor dito, inscrevem um texto na prancheta da realidade. Traçados de avenidas podem ser absolutistas, militaristas... Tudo é narração. Um desfile de carnaval, por exemplo (...) Uma partida de futebol é uma forma narrativa. Saber ler uma partida - este é o mérito do locutor esportivo, na verdade, um leitor esportivo. Ler, então, é um jogo. Uma disputa, uma conquista de significados entre o texto e o leitor. (...) Ler é escrever com a mão alheia. (SANTANA, 2001, p. 01-02).

Essa noção de leitura e de texto - hoje corrente - extrapola a idéia de leitura como decodificação do texto escrito e abre perspectivas para reflexões em torno da relação dos textos de leitura escolar com o currículo. Se tudo é passível de leitura, todos os textos podem ser tomados como material de leitura escolar. *Depende de quem lê.* Por isso não cabe a distinção de texto escolar e não-escolar. Os sujeitos que deles se apropriam é que através do fazer laborativo/discursivo vão dar sentidos a suas materialidades. Assim, os jardins têm sotaque; os textos têm ideologias. Desse modo, esta concepção torna-se imprescindível para a compreensão dos processos de produção de sentido pedagógico dos textos imagético-verbais.

Além disso, em se tratando do currículo como prática discursiva o fazer pedagógico é, na verdade, um dizer. Isso advém da necessidade de se relacionar o texto imagético-verbal, às práticas discursivas/pedagógicas de produção de sentido, uma vez que, assim como toda prática social humana se constitui de sentidos, todo sentido é atravessado por práticas discursivas, por seu turno, constituídas de uma multiplicidade de vozes que fazem do sentido uma configuração híbrida de complexas relações e fortes interferências político/sociais. *Assim o currículo é prática discursiva, práxis interativa, coisa viva, real, que se move, feito de encontros, interações e acontecimentos* (MACEDO, 2000).

O caráter discursivo do currículo e o aspecto sócio/pedagógico do texto imagético-verbal são, na verdade, elementos intensificadores da complexidade que envolve a produção de sentido pedagógico dos textos, pois desloca o foco dos estudos convencionais sobre sentido, discurso e prática pedagógica, ao introduzir uma noção de linguagem que nasce da hibridação do imagético e do verbal. A preocupação, pois, com a articulação entre o verbal e o imagético atravessa toda a investigação sobre o processo de produção de sentido pedagógico do texto e

promove uma análise textual que toma o discurso não só como realidade lingüística, no sentido estreito da palavra (realidade verbal), mas também como realidade comunicativa de natureza visual.

## 2.1- Alguns antecedentes

Antes de prosseguir na construção deste trabalho é bom lembrar que o que me motiva na realização deste estudo é também o resultado de estudos antecedentes, isto é, de pesquisas realizadas ao longo da minha trajetória profissional sobre os usos e sentidos pedagógicos do texto imagético-verbal<sup>3</sup>. Por esta razão, considero necessário retomar de forma sucinta - como propósito de organização didática do nosso raciocínio - conclusões resultantes destes estudos, algumas já mencionadas neste trabalho - que nos permitem compreender melhor um novo contexto no qual se insere este trabalho. Eis, de modo sucinto, algumas constatações:

- a) *Há de fato uma crescente utilização pedagógica dos textos imagético-verbais*: Como já mencionei anteriormente, os textos imagético-verbais estão presentes em atividades escolares, com bastante frequência. A escola, como parte de um sistema social, funciona, a despeito do poder normatizador como espaço de circulação das mais diversas formas de manifestações lingüísticas e culturais (dentro ou fora da sala de aula) inclusive, daquelas

---

<sup>3</sup> Pesquisas realizadas durante os Cursos de Especialização e de Mestrado pela Universidade Estadual de Santa Cruz e pela Université du Québec à Chicoutimi, respectivamente. No presente trabalho, o foco de interesse da pesquisa está centrado não mais na utilização pedagógica desses textos por parte do livro didático e sim no fazer pedagógico de professores de Língua Portuguesa uma vez que é nesta instância do processo pedagógico que se operacionaliza a construção de sentido dos textos (e das suas diferenças).

que se busca ignorar ou refrear. Apesar disso e da tendência homogeneizante que existe, essas culturas adentramos processos educacionais com suas várias características e peculiaridades como que são produzidos na e pela sociedade. Isso, no entanto, não se dá ao acaso. Tanto o movimento de refrear como o de promover a circulação de certos materiais culturais pelo espaço escolar são resultantes de processos sociais diversos, inclusive de interesses de grupos sociais. Isso se aplica ao texto imagético-verbal que, gradativamente, vem ocupando espaço nos livros didáticos e práticas pedagógicas de professores.

b) *As abordagens propostas pelos manuais didáticos para o estudo dos textos imagético-verbais são, predominantemente, mecânicas:* Com o discurso da pluralidade cultural muito se tem discutido a inclusão e utilização dessas produções e atividades escolares, no entanto, alguns aspectos desse movimento de inclusão têm sido pouco explorados. A meu ver, a discussão tem se dado muito mais sobre as possibilidades de inclusão dos textos do que sobre os sentidos e as implicações que daí advêm. A situação se torna ainda mais complexa uma vez que a discussão é mt orno da inclusão pura e simples escamoteia outras questões fundamentais como a questão da ideologia presente nas produções textuais, atualizadas pelo seu uso. Muitos textos imagético-verbais figuram em manuais didáticos como mero recurso incentivador ou como recurso para estudo de outros textos. Tomemos, por exemplo, uma prática muito comum utiliza-se as histórias de Chico Bento<sup>4</sup> para que o aluno reescreva o texto fazendo uso do dialeto forral culto. Nesse caso, além de ser tomado apenas como recurso, o texto é percebido em sua diferença como algo negativo. Há, em muitas dessas abordagens, uma negligência sistemática ao valor ideológico da palavra. Silencia-se de tal modo diante de certas demonstrações de conservadorismo, discriminação, racismo etc, que as torna ainda mais gritantes.

---

<sup>4</sup> Personagem rural de dialeto caipira das histórias em quadrinhos, criado por Maurício de Souza.

- c) *O texto imagético-verbal tem modo próprio de dizer: a dupla articulação entre os canais visuais e verbais cria uma configuração discursiva própria para o texto imagético-verbal que não vem da pura imagem nem do verbal. Trata-se de uma relevante potência discursiva que vem do todo visual formado de palavras e imagens. Deve ser lido e entendido como uma produção gráfico-visual.*
- d) *Os textos imagético-verbais, além da diferença estrutural e funcional, comportam em seus discursos diferenças conceituais e diferentes visões da realidade. Isto é, além das diferenças dos textos há diferenças refletidas nos textos. São diferentes e falam de diferenças: As abordagens mecanicistas propostas pelos manuais didáticos tornam-se ainda mais preocupantes para pesquisadores e estudiosos da linguagem imagético-verbal em situações nas quais professores e alunos se portam de forma ideologicamente desarmada frente a estas produções ou legitimam indiscriminadamente, as atividades propostas pelos manuais didáticos uma vez que esses textos, como qualquer outro, não são desprovidos de intencionalidade e de valores ideológicos. Não obstante isso, pode-se facilmente constatar que esses textos trazem em seu bojo diferentes concepções de uma mesma realidade; visões, muitas vezes antagônicas, nitidamente opostas, paradoxais e divergentes. Nesse aspecto, os textos funcionam como espaço de convivência (pacífica ou não) de diferenças; uma verdadeira arena de luta de vozes, como o quer Bakhtin (1929). Esses textos versam sobre as mais variadas temáticas e todas as questões que tocam parte do cotidiano de uma sociedade podem ser problematizadas neles e por eles (GOMES, 2001)*

Neste contexto, dois outros aspectos ganham corpo e é preciso destacá-los, posto que são fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. São eles: a) a visão predominantemente

hegemonia de abordagem dos materiais culturais b) a utilização pedagógica do texto magético-verbal pelo livro didático.

## 2.2 - O hegemônico, o instituinte e o livro didático

O que se tem feito na escola e os materiais com que se tem nela trabalhado - embora haja um inegável e incontornável movimento de abertura para a pluralidade cultural - são ainda fortemente marcados por uma visão hegemônica e um poder normatizador.

A escola vive hoje um momento de transição. É convidada, ou melhor, inquirida a assumir uma nova forma de organização e funcionamento condizente com as demandas da sociedade contemporânea, mas, ao mesmo tempo, seu *savoir-faire*, os seus ‘truques’ são ainda predominantemente hegemônicos pautados numa racionalidade dura, descontextualizada e alienante. Em outras palavras, a instituição escolar, de modo geral, vive o momento da crise de paradigmas: deu-se conta de que o modelo escolar com que vem trabalhando é insuficiente, mas ainda não se tem muito claro entre professores e alunos como transitar por uma educação plural, como lidar com as emergências, as diferenças e o desenvolvimento de um pensamento relacional, em rede. Por essa razão, reconheço que a escola é muito mais que *aparelho ideológico de Estado*, muito mais que lugar de reprodução social, porque aquilo que ela faz - o currículo - é algo vivo, movente e devido à atuação dos sujeitos. É pertinente considerar que a ação escolar e os processos de significação das diferentes culturas não se dão de forma linear e pacífica, mas sim num movimento tenso. Há, na verdade, um embate entre as forças instituídas e as forças instituintes.

O que está na base desse movimento é na verdade a tensão epistemológica que tem marcado a produção do conhecimento científico nas últimas décadas. Boaventura Santos (2000), ao fazer referência a esse movimento, reconhece a existência de dois grandes paradigmas; um paradigma dominante e um paradigma emergente. Desses dois paradigmas resultam duas principais formas de conhecimento às quais denomina de: a) conhecimento-regulação e b) conhecimento-emancipação. Para o autor, o conhecimento-regulação (colonialismo) está para o paradigma dominante e progride do caos (ignorância) para a ordem (saber) enquanto o conhecimento-emancipação está para o paradigma emergente e progride do colonialismo (ignorância) para a solidiedade (saber). A solidiedade é entendida como convivência com a diversidade, com as diferenças; compreensão do caos como decorrência relativa do próprio conhecimento, tendo em vista que não existe um saber geral nem uma ignorância geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num tipo de saber a que contrapõe um tipo de ignorância.

Muito embora seja esta a tônica da maioria dos estudos nos últimos tempos, inclusive deste, uma vez considerada a existência de uma tensão real entre o instituinte e o instituído torna-se pertinente questionar sobre como o diferente está sendo *incluído* nas práticas escolares neste movimento de tensões. É salutar reconhecer que há um certo horror à diferença que se materializa nos currículos escolares pela sua negação ou dissimulação. Muitas formas de inclusão são meramente exposições do *outro* já que o *outro*, o diferente não é tomado naquilo que lhe é legítimo. O problema toma dimensões alarmantes quanto o par *eu-outro* é substituído pelo par *eu-coisa*.

Esta é a razão pela qual na escola ainda existem os saberes e as culturas legítimas, as vozes autorizadas e os sujeitos silenciados, o que se traduz numa dificuldade a ser vencida quando

se quer trabalhar com as emergências, com o reconhecimento do outro como produtor de conhecimento.

O *outro* é a única via de passagem do monoculturalismo para o multiculturalismo. Só existe conhecimento multicultural no reconhecimento do outro e da diferença sem a qual não há inteligibilidade. A incomensurabilidade e a indiferença próprias do não reconhecimento do outro enquanto ser diferente e produtor de conhecimento se associa diretamente com o conhecimento-regulação de domínio global da episteme moderna. Essas questões são, para nós, o grande desafio de uma proposta curricular que se quer multirreferencial, complexa e emancipatória, pois só fazendo ouvir os silêncios e falar as ausências em suas legítimas pode-se estabelecer um verdadeiro diálogo multicultural. É essa a vocação do conhecimento-emancipação, do conhecimento solidário.

Embora tome parte de uma perspectiva teórica específica do currículo o conceito de hegemonia nos permite ver o campo social como um campo contestado e nos ajuda a compreender esse movimento de tensões. O campo social é um espaço onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. É precisamente nesse esforço de convencimento que reside a tensão e que a dominação econômica tende a se transformar em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum quando se naturaliza. O movimento contra-hegemônico seria o movimento de diferenciação. Entretanto, da perspectiva crítica, a centralidade do conceito de diferença não basta, há que se entender que as relações de poder estão também na base da produção da diferença. Há também uma tensão. Conviver com a diferença não é tolerá-la simplesmente respeitá-la, mas sim questioná-la. A ideia de tolerância esconde uma certa superioridade por parte de

que tolera; a noção de respeito implica um certo essencialismo cultural e as diferenças culturais tornam-se fixas. A diferença então deve ser permanentemente posta em questão. (SILVA, 2001).

Neste contexto de tensões das forças hegemônicas e contra-hegemônicas torna-se indispensável questionar sobre o significado atribuído pelas práticas pedagógicas escolares aos materiais culturais que não fazem parte da tradição cultural escolar. São tolerados, reificados ou problematizados em suas diferenças?

Considerando que neste trabalho, o ponto de partida para as investigações foi a crescente utilização do texto magético-verbal por parte do livro didático, convém aqui um relato das práticas de utilização pedagógica desses textos pelos manuais didáticos como forma de elucidar suas políticas de sentido e sua condição no movimento de tensão paradigmática.

Sob a égide de uma educação hegemônica o modelo educacional brasileiro convive - em larga escala - com programas educacionais, propostas curriculares e materiais de uso didático que segmentam e hierarquizam os processos de ensino e de aprendizagem de tal forma que as relações de sentido são apagadas ou mutiladas em lugar de serem reforçadas. O processo pedagógico fica então hierarquizado e distante da vivência social dos educandos. Essa mutilação tem causas políticas e está, em geral, a serviço do controle e da dominação pela massificação. Tanto é assim que nossas escolas se organizam curricularmente pela serialização e disciplinarização. Para cada disciplina ou série, são prescritas certas atividades e/ou conteúdos de modo que se possa prever inclusive as ações de professores e alunos em seus espaços/tempos.

Nesse sistema, a maioria dos livros didáticos se constitui como compêndios de atividades didáticas e portadores de textos que possibilitam o desenvolvimento dessas atividades. Os textos, por sua vez, quando abordados numa perspectiva interna do manual, tornam-se meros portadores de categorias a serem identificadas ou como fonte de informação mediata. Poucos são os manuais em circulação nacional que atribuem um lugar de investigação ativa, não diretiva, aos sujeitos do conhecimento. Outro aspecto relevante dos manuais didáticos é o espaço reservado para a diversidade de saberes. Não raro, as perguntas admitem uma só resposta - encontrada em algum lugar do próprio manual - a exemplo das atividades que propõem recontar fatos de uma narrativa, substituindo apenas o nome das personagens por outro e perguntas sobre qual é o título do texto ou o nome do autor. Da mesma forma, não são raros os mesmos conteúdos e até os mesmos textos em diferentes manuais da mesma série. A razão disso não está, pelo menos em tese, na necessidade de se desenvolver habilidades específicas daquela série ou grau, mas porque, há muitos caminhos para se atingir um mesmo objetivo. A meu ver, tal padronização advém da necessidade de se abolir as disparidades e as discrepâncias. Advém de um movimento monocultural pautado numa cultura escolar clássica e formal. É muito mais fácil lidar com um sistema homogêneo em que, por exemplo, todos os alunos da quinta série do Ensino Fundamental estudam em Língua Portuguesa, as dez classes gramaticais (e para introduzir e exercitar isso existem os textos ideais) do que lidar com a heterogeneidade de conteúdos e saberes. Não quero com isso considerar impossível a existência de livros (não-manuais) didáticos que resguardem os espaços das diferenças, da pluralidade, no entanto, mediante a importância e o valor simbólico dos manuais didáticos nas salas de aula, considero importante atentar para o fato

O livro didático, em muitos casos é ao mesmo tempo, um material de leitura, de informação e de estudo. Especialmente, nas escolas públicas das muitas regiões carentes do País, esse é o

único recurso com o qual o professor, efetivamente, conta em sua prática cotidiana. Sendo o único ou principal fonte de informação escrita de muitas realidades escolares o livro didático assume, para o aprendiz, um caráter de verdade hegemônica, incontestável; conseqüentemente, difunde saberes e valores por meio de ações intencionalmente programadas. Além disso, esses manuais são elaborados para um aluno epistêmico, tão geral que não se sustentam em nenhum parâmetro situacional real, ficando estes parâmetros reduzidos a quase nada - caso a instituição ou o professor não tenha condições de recuperar - as diferenças e peculiaridades locais, temporais e individuais. Muitos manuais são, inclusive, recomendados pelo Ministério da Educação e Cultura, que até o ano de 2003, classificava e categorizava-os, imprimindo-lhes um determinado número de estrelas indicadoras da qualidade, à guisa do que se faz com os hotéis<sup>5</sup>. Esses livros, pela própria natureza padronizada, pensada para atender aos alunos de qualquer parte do País, concebem os temas/conteúdos a serem trabalhados e os sujeitos do conhecimento de forma hegemônica; a escola é, por assim dizer, tomada como uma realidade única; orientada unicamente pelos ideais de uma elite pensante. Em decorrência disso, alguns temas e tipologias textuais são apresentados prioritários e regularmente, enquanto outros, quase nunca, ou raramente, aparecem. Apesar disso, os textos imagético-verbais tradicionalmente fora da escola adentraram a escola por meio do livro didático que os exibem como sinal de material atualizado. Muitas atividades práticas passaram a ser sugeridas aos professores por manuais didáticos e revistas do gênero, para aplicação pedagógica desses textos. No entanto, como já mencionei anteriormente, um aspecto desse movimento de inclusão continua pouco

---

<sup>5</sup> Em 2004 o MEC abandonou o sistema de classificação sob a alegação de que os professores vinham adotando, prioritariamente os livros de uma só estrela, os pouco recomendados. José Henrique Paím Fernandes, o então presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) declara na imprensa (Jornal O Estado de São Paulo) que supõe que os professores escolham livros com os conteúdos mais fáceis; assim não corre o risco de não entender ou não saber como lidar com livros, supostamente mais sofisticados.

explorado: a condição em que estes textos estão sendo utilizados. Para Carlson e Apple (2000, p. 42):

Ao final, mais importante do que considerar se a cultura popular é levada para a sala de aula (ou em que quantidade), é saber como ela é levada - se por corporações que constroem os/as estudantes simplesmente em torno da identidade de consumo que precisa ser mais desenvolvida e explorada, ou se por educadoras e educadores críticos e empenhados e ajudar os alunos e as alunas a desconstruir o texto de cultura popular e a produzir os seus próprios, que desafie as identidades comercializadas.

Considerando, portanto, que a noção de sentido associada ao currículo (vivo, real) como vem sendo aqui colocada, não pode prescindir da ação dos sujeitos, torna-se necessária a retomada e a ampliação dos estudos, anteriormente mencionados, de modo a se incluir as vozes dos sujeitos reais, agindo em situação concreta de ensino. É preciso debruçar sobre as práticas pedagógicas docentes no desenvolvimento das suas aulas para poder, então, compreender os processos de atribuição de sentido do texto imagético-verbal, isto é, tomar o problema em um novo contexto: o das práticas docentes.

### **2.3- A pergunta e em um novo contexto**

É óbvio que - independente das abordagens mecanicistas propostas pelos manuais didáticos - são, na verdade, e predominantemente, os professores e seu fazer cotidiano, e seu dizer sobre o mundo que irão construir os sentidos sociais para esses textos. Na prática cotidiana, os sentidos e esquemas argumentativos previamente esboçados por outros não serão reforçados ou refutados pela força das idiosincrasias e posicionamentos próprios dos sujeitos, isto é, no movimento de precipitação de significações e interpretações legitimadas, autorizadas ou refutadas para os textos. Isto porque, o gesto de interpretação é uma forma de inscrição e os textos são como potência aberta, lugar, fontes de sentidos. Os sentidos

produzidos pelos sujeitos concretos, agindo livremente, apresentam maior autonomia e relação aos esquemas argumentativos previamente estabelecidos como parte dos modelos tradicionais de interpretação. O trabalho pedagógico de mediação é na verdade um elemento responsável pela construção de sentido do texto e representa uma possibilidade de condução do processo por vias autônomas, desde quando seja ele monitorado pelo professor com esta finalidade. Desse modo, o foco de atenção deve se deslocar dos materiais didáticos propriamente ditos para o processo pedagógico de produção mediada de sentido desses materiais. O texto é, eminentemente, simbólico e seu sentido é aberto, insusitado. Com isso, as propostas interpretativas apontadas pelo livro didático são apenas marcas deixadas na superfície; sentidos produzidos por sujeitos situados lingüístico/político e historicamente, diante de uma potência radicalmente aberta para insuspeitadas possibilidades de inscrições. Por esta razão, é lícito nos questionar sobre o papel dos professores neste processo ativo de significação, em situações formais de ensino, e em sala de aula.

Considero o fato de ser a disciplina de Língua Portuguesa o espaço escolar, por excelência, para a produção de sentido e de significado dos textos, uma vez que os toma como objetos mo de interpretação e de estudo dos aspectos semânticos e formais. Por esta razão, as atividades pedagógicas de Língua Portuguesa foi o espaço eleito para realização da presente pesquisa. Ademais, a minha vivência em cursos de Licenciatura e em Letras e com professores em cursos de atualização profissional tem me revelado com muita frequência que alunos (graduandos) e professores percebem o uso do texto imagético-verbal como forma de inovação das práticas escolares sob o argumento de que é preciso trabalhar com a diversidade textual.

Procurando vislumbrar uma produção de sentido que não seja mero reflexo da normatização e do *imprinting*<sup>6</sup> (MORIN 2000a) das propostas dos manuais didáticos, com este trabalho de pesquisa, procurei respostas nas práticas discursivas e atividades docentes para os seguintes questionamentos: **Como os professores e sua situação de formação produzem sentido para os textos imagético-verbais? Como organizam, em termos pedagógicos, os sentidos destes textos?**

Quando ao exercício da tese, naquilo que o termo encerra como concepção prévia da questão, o que sempre norteou minhas especulações a respeito do tema foram percepções sensibilizadoras e lugar de hipóteses, pois não posso pensar, verdadeiramente, em produção de sentido como processo aberto se os prescrever. As minhas percepções nasceram de um olhar crítico-hermenêutico e de uma vivência como tema. Desse lugar perceptivo considero o texto imagético-verbal como uma potência aberta para a produção de sentido sócio/pedagógico e a partir disso, defendo que a inscrição mútua entre o verbal e o imagético (uma espécie de incorporação da própria inscrição verbal no todo comunicativo) gera uma nova potência linguístico-discursiva que se traduz em dobras potencializadoras de sentidos diversos, não prescritos; acrescido a isso, defendo também que professores orientados por uma visão crítico-interpretativa podem mediar o processo arregimentando estes elementos e precipitando-os em discursos instituintes e/ou instituídos, agregados a uma lógica de valores formativos.

Nesta perspectiva, elegi para este trabalho, os seguintes objetivos:

---

<sup>6</sup> A noção de *imprinting* na visão de Morin é descrita como sendo as marcas socialmente construídas, as ideias, os estímulos, uma espécie de selo da cultura familiar, escolar e profissional. Morin toma o termo de empréstimo de Konrad Lorenz que o propõe para dar conta da marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém-nascido.

- Descrever/compreender as políticas de sentido pedagógico implementadas para os sentidos dos textos imagético-verbais nas atividades dos livros didáticos e a percepção delas por parte dos professores de Língua Portuguesa e sua situação de formação;
- Identificar e refletir sobre as formas de organização pedagógica das propostas docentes de utilização dos textos imagético-verbais nas aulas de Língua Portuguesa.

Atender a estes propósitos é de suma importância à medida que os sentidos erráticos, teimosos, interrogativos, incongruentes, contraditórios, ambivalentes ou obtusos - para fazer referência a Barthes - passam a ser tomados como parte fundamental do currículo escolar, a medida em que se escuta a voz dos professores e sua atuação real e construções originais, afastando-se das propostas unívocas e da dependência dos livros didáticos.

### III - REFERÊNCIAS TEÓRICAS METODOLÓGICAS

#### 1- Venha! Vá nos ouvir o caminho!

O nosso caminho comporta uma história cheia de vozes que selecionamos e administramos (ativamos e/ou calamos) para poder dizer que somos. Se essas vozes que colhemos pelo caminho nem poderíamos falar, ou nos entender; mas, essas vozes colhidas em nossa trajetória, às vezes, tomam corpo e querem saltar dos seus invólucros falando mais alto do que nós que as conduzimos. Isso, não podemos aceitar. É um acidente, uma insubordinação. Embora existam vozes que, não podemos negar; são a nossa ‘‘cara’’, a nossa própria voz. Nesse caso, como não dizê-las? Como não segui-las? Elas estão a nos mostrar o caminho. Falamos a nossa trajetória. Chamamos nos para o destino do nosso desejo.

#### 2 - A construção teórica do objeto e o tratamento metodológico

Onde está o caminho? O caminho está sempre por encontrar.  
 Uma folha branca está cheia de caminhos...  
 Voltaremos a fazer o mesmo caminho dez vezes, cem vezes...  
 E todos estes caminhos têm os seus caminhos próprios.  
 De outro modo não seriamos caminhos.  
 (DERRIDA)

A tarefa de aventurar-se por entre ditos socialmente produzidos, construindo uma trajetória própria, um dizer original e compreensível é uma das mais árduas tarefas do estudioso-pesquisador-produtor e ao mesmo tempo uma necessidade premente de todo e qualquer trabalho que se queira relevante para o avanço do conhecimento, isto por que, o discurso científico se dá no limiar de duas faces distintas: a sua força criadora e a natureza partilhada.

O artefato da escrita é um ato criativo, original, e ao mesmo tempo um ato de repetição, reapropriação do já dito. Muitos estudiosos inspirados nas ideias de Bakhtin afirmam que todo texto é de certa forma um já dito. Não é completamente novo, nem completamente velho. Articula saberes socialmente ditos às contribuições particulares, de modo que em cada texto produzido, vêem-se refletidas as várias vozes que o antecedem. Esta articulação, porém, ocorre de modo inusitado, único, já que cada nova enunciação articula elementos *dados* e elementos *novos*. Isso faz com que os textos possam ser reconhecidos como tomo parte de um determinado gênero discursivo, filiados a vozes outras, ao tempo em que confere para si um espaço próprio na conjuntura social discursiva e se inscreve pelo que se singulariza. Em relação ao discurso científico, o que se tem na verdade são *textos de fundações* que ocupam posições particulares no interior de *redes interdiscursivas* (VERÓN, 1980). Segundo o próprio Bakhtin (1929, p. 285), ‘se os gêneros (do discurso) não existissem e se não o dominássemos, e se nos fosse necessário construir cada um dos nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível’. Entretanto, não é da mera repetição que se fazem os textos. O escritor tem que adentrar umaimensidão de possibilidades e retornar desta aventura inscrevendo e inscrevendo-se a si mesmo. Além disso, o ato de escrever é repleto de implicações e desafios. *A escritura é vertigem é deserto. A palavra é jardim*. Na escritura o sujeito se quebra e se abre ao representar-se; escreve-se, mas estraga-se na própria

representação (DERRIDA, 1995), porque o sujeito ao significar, se significa (ORLANDI, 2001).

A teoria por sua vez é o discurso criador. Compreendo que as denominações teóricas são por assim dizer, formas de descrição, de nominalização e explicações de realidades que as precedem. Assim como Silva (2001), entendo que a teoria descreve como uma descoberta algo que ela própria criou, de tal modo que a suposta descrição é de fato uma criação já que se constitui em uma noção particular e uma forma de apreensão da realidade. O objeto precede a teoria, mas esta precisa entrar em cena para descobri-lo, explicá-lo e descrevê-lo. A teoria se encontra irremediavelmente implicada na produção dos efeitos de realidade e é impossível separá-las. A teoria é assim um efeito de sentido.

Sendo a teoria um efeito de realidade criada pelo discurso, que é, por sua vez, uma trajetória particular no interior de uma rede na qual os sujeitos discursivos se precipitam se lançam se marcam de forma perigosa e angustiante; o que fazemos ao escrever é inaugurar.

... por ser inaugural, no sentido jove mdesteter mo à escritura não sabe aonde vai, nenhuma sabedoria a protege dessa precipitação essencial para o sentido que ela constitui e que é, em primeiro lugar, o seu futuro (...) Não há, portanto o seguro contra esserisco. A escritura é para o escritor, mas mo se não for ateu, mas for escritor, uma navegação primeira e sem graça. (DERRIDA p. 24-25)

Neste sentido é que entendo ser arriscado, mas necessário, precipitar-me na descrição dos referências teóricos/metodológicos e da produção do significado dos textos imagético-verbais. E ao fazê-lo, sei que estarei partilhando de caminhos por outros trilhados, mas estarei desenhando novas trajetórias a partir destes mesmos rumos. Por outro lado, sendo a teoria uma força criadora à medida que explicita realidades dantes encobertas/ofuscadas, contém em si mesma (ou inspira) um enfoque metodológico próprio de/para sua produção. Isso, por

que o caminho fala do caminho, ao construir um caminho, nossas pegadas são como textos, são espelhos. Por esta razão, neste trabalho as questões teóricas e metodológicas não serão tratadas como coisas estanques desvinculadas entre si; ao contrário serão entendidas como um todo articulado e interdependente. Os fundamentos teóricos devem não só servir de referência para a compreensão do objeto de estudo e, assim, como da trajetória metodológica utilizada para alcançá-lo e vice-versa.

### 3 - Um lugar na esfera do conhecimento científico

Desejava, na realidade um caminho seguro, um percurso garantido e que me proporcionasse mais segurança. Não o encontrei. Melhor assim! Os caminhos são vários, alguns com indicações bem precisas para que me queira trilhá-los, mas que não me convêm. A natureza do próprio objeto de investigação, neste trabalho, não me permitia fazer isso. Só me restava uma certeza: trabalhar com produção de sentido é trabalhar como inesperado. Macedo (2000, p. 69) vem em meu auxílio, afirmando:

O mundo dos sentidos, dos significados, dos símbolos, dos mitos, das opacidades, das representações, do imaginário, das ideologias, não se doa à lógica dura (...) estes âmbitos apresentam uma outra complexidade só apreendida por um olhar hermenêutico: não funciona linearmente, resiste às metodologias onípotentes e ao saber no método absoluto.

Os desafios para se trabalhar como texto imaginético-verbal foram inúmeros. Iniciaram-me na busca de uma denominação aceitável e coerente para este tipo de texto e de linguagem. Das tipologias textuais disponíveis na nossa bibliografia, parecia, como já foi mencionado, não haver nomenclatura capaz de denominar exatamente o tipo de texto a que faço referência.

Como abarcar textos impressos como as tiras, as histórias em quadrinhos, os cartuns, as charges e outros similares a exemplo de algumas propagandas que articulam a linguagem verbal escrita e a linguagem mágica? Comumente se faz referências a estes textos como sendo eles de linguagem verbal e não-verbal. Esta seria uma denominação aceitável não fosse o sentido hegemônico da linguagem verbal subjacente, uma vez que, nesta acepção, o mágico só o é em oposição ao verbal. Gtelli (1997) ao tratar desse tipo de texto (inclusive do texto audiovisual) no contexto escolar, traz uma outra denominação: *textos não-escdares*. Considerando que esta não é uma denominação pertinente, posto que esse tipo de texto se faz, cada vez mais, presente na escola, continuei buscando outra denominação. As conversas com o Professor Dr. Roberto Sidnei Macedo, os estudos realizados durante o Programa do Doutorado (UFBA) e as leituras sobre imagem e símbolo deram-me a convicção de que qualquer denominação destes textos que queira ressaltar a articulação entre imagem e verbo há que levar em consideração tal relação sem negligenciar as especificidades de cada forma de linguagem. Por essa razão, optei pela denominação de *textos imagético-verbal*, por entender que se trata de uma nova forma de linguagem resultante da hibridação de duas outras formas preexistentes e legítimas, como já foi dito.

A preocupação com a denominação dada aos textos advém do cuidado com a abordagem pedagógica e cognitiva que pretendi para eles. É claro que ao antever abordagens pedagógicas e sócio-discursivas que prima pela construção dos sentidos, afastando-se dos modelos heréticos de compreensão e utilização dos textos, eu estava buscando respostas alternativas sustentadas em um paradigma epistemológico aberto para as emergências. Desse modo, mesmo que inicialmente sem muita consciência, estava optando por um paradigma epistemológico que vai do colonialismo à solidariedade, como o que Santos (2000) chama de conhecimento emancipatório. A partir disso, compreendi que uma das primeiras atitudes

necessárias ao desenvolvimento dos estudos seria pensar sobre o que vem a ser Ciências e fazer escolhas sobre que tipo de conhecimento produzir. Façamos uma breve retomada deste tópico.

Serres (1990), ao questionar a formação cultural denominada Ciência em relação a outras formações, e no tocante ao seu lugar nas relações que reúne ou que a fazem emergir, aponta para o fato de que a questão do conhecimento científico é global, processual e histórica, e embora não exista concretamente, desmontagens precisas dessas relações na definição do lugar da Ciência; existe apenas um quadro especulativo e respostas teóricas. A divisão do trabalho intelectual, segundo o autor, é um dos fatores que faz com que as formações pareçam distintas ou reunidas apenas por pretensas relações que acaba por engendrar recortes de si mesmas, e por si mesmas, como se existisse independentemente e se desenvolvesse em sistemas fechados.

A formação cultural chamada Ciência torna-se, pois, uma invariância estrutural reencontrada no trabalho da experiência prática ou imaginária, da prova e da hipótese. Trata-se, pois, da busca pelo ponto fixo e pela referência (pelas fundações). A referência é um retorno. Retorna-se a referência para medir, distribuir, ordenar, ver. Existem pontos limites. Existem origens, centros, topos, pólos que pode ser concebidos como concentrações, círculos de centro único onde o repouso é o limite do movimento. Assim a ordem clássica é o ponto fixo, a razão clássica é a ponderação que uma referência tranqüila balanceia e faz concebível. Procura-se domar o pólo, arrebatá-lo como ordem desejada, força imposta que envolve todas as ordens, seja pelas éticas, religiosas, metafísicas e políticas. Nas palavras do próprio Serres (1990, p. 106)

As ciências falam precisamente por uma só voz e existe uma variedade ortogonal a toda classificação; mas essa variedade extrapola seu percurso homogêneo ao horizonte da cultura. De onde quer que venham os poderes

possuem a mesma língua seja de conhecimento, de graça, de direito, como se diz, ou de opressão.

Historicamente as Ciências Sociais em busca de um diploma de cientificidade se modelaram por um esquema mecanístico, estatístico, e causalista, e expulsaram do seu seio o movimento e a complexidade. Negaram o acontecimento identificado com a singularidade, a contingência, o acidente, a irreducibilidade e o vivido. Assistimos um aniquilamento do inesperado, do 'incontrolável' e um enfraquecimento das relações. Buscou-se uma referência pontual, estável, racional. Um apelo às estruturas, entendidas como invariâncias. Para Morin (1998, p.01):

Le mode de pensée ou de connaissance parcellaire, compartimenté, monodisciplinaire, quantificateur nous conduit à une intelligence aveugle, dans la mesure même où l'aptitude humaine normale à relier les connaissances s'y trouve sacrifiée au profit de l'aptitude non moins normale à séparer.

A história e os acontecimentos fizeram com que as próprias ciências físico-químicas chegasse ao final do Século XX passando por uma transformação interna provocando uma certa abertura do pensamento científico para o complexo e o inesperado. O caráter circunstancial (aquilo que vem do acontecimento) do mundo, as diferenças, as emergências e pluralidades que caracteriza a pós-modernidade levaram ao fim das certezas absolutas e estáveis. Em lugar da única verdade surgem múltiplas verdades.

Neste novo cenário, começa a ser questionadas as disjunções e antinômias, por exemplo, entre, igualdade e diferença, abertura e fechamento, harmonia e conflito, dependência e autonomia, unidade e diversidade etc. (MORIN, 2000a). Esse modo de compreender, as regularidades não exclui, necessariamente, a aleatoriedade. Duas respostas aparentemente antagônicas podem ser possíveis a um mesmo sistema e a um mesmo acontecimento. A vida

pode conter organizacionalmente o acaso e só poderá responder a ele se o integrá-lo em si mesmo. Nas palavras de Mbrin (1999, p.53), ‘a vida se nos apresenta não apenas como fenômeno circunstanciado, mas também como sistema circunstanciado e em que surge o acaso’. O próprio surgimento da vida é, por si mesmo, entendido como um acontecimento único e casual, já que não se exclui a hipótese de que tenha se dado mediante um acontecimento decisivo que só tenha produzido uma só vez (o que significa que sua probabilidade *a priori* era quase nula). A partir disso, pode-se afirmar que a vida se manifestou, simultaneamente, como sistema-estrutura e como acontecimento-acidente. Na perspectiva de Mbrin, o acontecimento toma parte do movimento já que não se pode pensar em acontecimento dentro de estruturas rijas e estáveis, posto que ele é temporal e ontologicamente circunstanciado, nem se pode entender o movimento se mo inesperado, o imprevisto e o dialético. Vistos por este prisma, creio que acontecimento e movimento são duas realidades indissociáveis e que pelo seus aspectos dinâmicos exigem de quaisquer perspectivas de estudos científicos que pretendam compreendê-los, uma abertura para o inesperado, para o novo e para as múltiplas relações. Não se trata de privilegiar este ou aquele aspecto da realidade, e sim de considerar a possibilidade das estruturas circunstanciadas estarem em processo de evolução e de se levar em conta que certos acontecimentos são de caráter modificador: resultam de encontros, interações entre princípios de ordens, sistemas organizados e perturbações de origens. Considerada essa rede de relações, temos configurado a noção de acontecimento e de complexidade. *Complexus* para Mbrin (2000a, p. 38) ‘significa o que foi tecido junto, de fato há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo e há um tecido interdependente, iterativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto’. O tratamento de uma realidade complexa, híbrida, somente é possível por uma ciência que assim a reconheça e a aborde. Essa forma de percepção da realidade é por assim dizer, uma espécie de tendência, um movimento ainda

nascente se considerada a produção do conhecimento científico como processo historicamente constituído. Os processos de produção de sentido, como coisa aberta e processual, só podem ser alcançados se forem levadas em conta tais considerações.

Freire (1981 p. 28-29), a seu modo, faz referência a esse movimento de abertura e relatividade.

Em um dos seus escritos diz:

O homem é um ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta... A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles sabermos muito mais do que nós. Se eles sabem selar um cavalo e sabem quando vai chover, se sabem semear, et cetera... Não podem ser ignorantes (durante a Idade Média, saber selar um cavalo representava alto nível técnico), o que lhes falta é um saber sistematizado... Por isso não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina a um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo.

O paradigma emergente que vem consolidando uma nova (instituinte) Ciência e trazendo novos ares para a educação escolar funda-se no princípio de solidiedade de modo a procurar incorporar o inesperado, o movimento, o acontecimento, o devir e por que não dizer o popular, o marginal. Esse modo de pensar não se funda, pois na estrutura, na referência, simplesmente, como historicamente se fez. Promove a abertura mediante a pertinência das diferentes situações. As estruturas fixas, os planos delineados e ordenados dão lugar a diferença, ao híbrido e ao inesperado. Em verdade, o movimento intelectual da segunda metade do Século XX, de modo geral, é essa passagem de uma postura científica mais herética racionalmente descontextualizada para posturas mais heréticas, preocupadas em descrever os processos e suas relações. Vale ressaltar que essa nova configuração não nega a existência de estruturas/acontecimentos posto que os acontecimentos se dão no interior de estruturas. No entanto, o fundamento dessa *nova ciência* deve ser o acontecimento e o movimento, pois somente pela abertura e pela escuta dos paradoxos, das contradições, das instabilidades, das ambivalências e do aleatório poderão as Ciências Sociais, sem prescindir

do rigor científico, proceder a uma mudança verdadeira e sair da racionalidade descontextualizada. É nessa conjuntura que desejamos conduzir este trabalho. Do lugar de quem assiste a passagem de posturas epistemológicas/educacionais mais heréticas, no motéticas para posturas heurística mente mais complexas.

Pensar a produção de sentido do imagético-verbal na perspectiva do paradigma emergente é, de certa forma, pensar a complexidade. Por esta razão, tenho por opção conduzir o processo a partir da perspectiva multirreferencial como possibilidade de diálogo epistemológico com a consciência de que não serei multirreferencial como um todo, a todo tempo, até mesmo, pela minha formação fragmentada; o que posso afirmar é que ao optar pelas emergências estarei lidando com diferentes olhares, com as visões periféricas, o que se constitui, sem dúvida, numa abertura ao di verso, ao híbrido etc. No entanto, devo afirmar isso com bastante cautela porque o complexo não exclui o simples, não exclui o velho, não exclui as referências. Cada referência tem seus abismos e segredos. Eu, apesar da busca pelo movimento, pelo emergente, pelo outro olhar possível, trago minhas referências e com elas meus abismos e meus ‘demônios’ - A base linguística de conotação crítica de aspecto pós-estruturalista subjacente ao discurso demonstra isso. Além do mais, sei das minhas limitações e das minhas referências. Não sabemos tudo e não dizemos só o que queremos. ‘‘O que dizemos acerca do que dizemos é sempre mais do que o que sabemos acerca do que dizemos’’ (Santos 2000: 17). Contudo, e em função disso, não há outra saída a não ser avançar no sentido de compreender mais e melhor a realidade que nos cerca com toda sua profundidade e seus abismos. Afinal, não há construção destituída de qualquer referência, nem conquista sem risco.

#### 4 - Mudanças no interior dos estudos linguísticos

Até a década de sessenta, os estudos sobre a linguagem humana tiveram basicamente, como suporte teórico e metodológico os princípios de uma linguística imanente preocupada em observar os fatos linguísticos com base no próprio código, ou seja, voltada para o interior da própria linguagem. Esta tendência de maior tradição entre os linguistas tomou como ponto de partida os postulados defendidos por Ferdinand de Saussure (*apud* Brandão, 1995) que, sobretudo, atentou para as diferenças entre língua e fala numa perspectiva dicotômica, e que acabou por atribuir à fala (pelo seu caráter individual, concreto e assistemático) o status de resíduo dos estudos linguísticos.

Durante muito tempo, a fala foi negligenciada pelos estudiosos que a consideravam imprópria para os estudos, já que a fala é manifestação individual dos sujeitos. Em função disso, os textos que, mesmo escritos, mantinha as características formais e funcionais do texto falado (como são os textos em estudo) foram sistematicamente colocados à margem dos estudos linguísticos, especialmente daqueles ligados às práticas escolares de ensino. A tradição gramatical sempre se preocupou e em ensinar o aluno a aproximar a fala da escrita, já mais fez o contrário.

Embora alguns estudos anteriores já tenham criado espaço, no campo dos estudos linguísticos, daquilo que mais tarde se chamaria de discurso (seja como fizeram os formalistas russos ao buscarem no texto uma lógica de encadeamentos ‘transfráticos’ e superarem abordagens

filológicas ou impressionistas que até então dominavam os estudos da língua, ou seja, por meio de contribuições mais próximas daquilo que é hoje entendido como estudos do discurso, a exemplo da teoria da enunciação que afirmava que ‘o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por índices específicos’ (BENVENISTE *apud* BRANDÃO 1995) é somente em meados do Século XX (década de setenta) que os estudos linguísticos (apoiados nos conhecimentos da História, Psicologia e Sociologia) assumiram (especialmente na França) um caráter mais social, e se debruçaram sobre a exterioridade da língua. Essa mudança de perspectiva muito se inspirou nos postulados defendidos por Bakhtin e afetou definitivamente os estudos linguísticos

Bakhtin (Volochinov) (1929), diferentemente de Saussure - que valorizou em excesso o sistema abstrato da língua - antecipa o que viria, mais tarde, ser um objeto de estudo da Linguística Moderna ao dar especial relevo à enunciação, ao concreto de discurso. Na perspectiva bakhtiniana, a fala é tida como a manifestação concreta da língua e, portanto, passível de análise, e o material linguístico é visto apenas como uma parte do enunciado. A enunciação é, então, concebida como componente necessário para a compreensão e explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal. Dessa forma, Bakhtin ‘diverge de seus antecessores (Saussure e a escola do subjetivismo individualista representado por Vosler e seus discípulos) para os quais o enunciado era um ato individual e, portanto, uma noção não pertinente linguisticamente’ (BRANDÃO 1995, p. 10). Configurava-se assim um novo enfoque, uma articulação entre o linguístico e o social. Conseqüentemente, o foco de atenção passa a ser a relação estabelecida entre a imanência e a exterioridade, entre o concreto e o abstrato. A linguagem não é vista mais, apenas como uma estrutura abstrata. Apresenta, também, uma certa materialidade. Nas palavras do próprio Bakhtin (1929, p. 29):

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto passiva de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (...) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto por mais elementar e evidente que ele possa parecer o estudo das ideologias ainda não tirou todas as consequências que dele decorrem

Na década de setenta, toma corpo, então, esse novo enfoque: a linguagem como um sistema formal ao mesmo tempo atravessado por entidades (informação, sentido, valor etc.) subjetivas e sociais que passa a ser genericamente denominada de análise de discurso.

Esse movimento afastou-se da lingüística imanente e se constituiu, sobretudo, como estudos de caráter lingüístico-social. A exterioridade da língua, aqui, é entendida como as **condições de produção** e assume papel decisivo na produção de sentido dos textos e enunciados. Para Verón (1980) de igual importância são as condições de percepção que, assim como as condições de produção, se encontram na exterioridade lingüística e se constituem em fenômeno de reconhecimento. Um discurso de fundação ou um metadiscurso, por exemplo, só se configura como tal graças ao reconhecimento presente nas condições de percepção.

Mais recentemente, Mingueneau (1987) traz novas contribuições para os estudos sobre o discurso ao afirmar, dentre outras coisas, que, para marcar sua especificidade no interior dos estudos da linguagem e não permanecer numa lingüística imanente, o enfoque dado ao discurso deverá considerar as seguintes dimensões: a) o quadro das instituições em que o discurso é produzido, as quais delimitam fortemente a enunciação, (o lugar sócio-institucional do enunciatador); b) os embates históricos, sociais, etc., que se cristalizam nos discursos e c) o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso.

Estes postulados teóricos representam no interior dos estudos linguísticos uma perspectiva de abordagens dos textos e da produção de sentido, relacionada à filosofia da linguagem e toma os processos produtivos como realidades dependentes da pragmática e do contexto.

O ramo dos estudos linguísticos que se ocupa da pragmática tem como premissa básica o entendimento da linguagem como forma de ação (todo dizer é um fazer) (KOCH, 1998). Os diversos tipos de ações humanas se realizam através da linguagem nos atos de fala, atos de discurso ou atos de linguagem. A pragmática estabelece distinção entre três tipos de atos de fala:

- a) os locucionários: consistem na emissão de um conjunto de sons organizados de acordo com as regras da língua, como por exemplo, um ato de referência, de predicação. Uma proposição.
- b) os ilocucionários: consistem em atribuir à proposição uma determinada força de pergunta, de promessa, de ordem etc.
- c) os perlocucionários: destinados a exercer certos efeitos sobre o interlocutor, como convencê-lo, agradá-lo, assustá-lo etc. Uma intenção, um propósito. Diferem do ato ilocucionário, porque nele a força ilocucionária pode ser explicitada por meio de um performativo (eu te ordeno... eu te pergunto... eu te prometo) o que não ocorre com os perlocucionários. Nesses, não funcionam os performativos (eu te assusto... eu te agrade... eu te convengo...).

É de suma importância considerar nos que todo ato de fala é, ao mesmo tempo, locucionário, ilocucionário e perlocucionário, caso contrário, não seria um ato de fala. Sempre que um indivíduo interage através da língua, profere-se por meio de um enunciado linguístico dotado

de certa força que irá produzir no interlocutor determinado(s) efeito(s), ainda que não aquele(s) que o locutor tinha em mira. (KOCH, 1998).

Essa perspectiva lingüística me faz crer que a linguagem humana não pode ser estudada fora do seu funcionamento e desvinculada da sociedade posto que a palavra e muito é dialógica. O interlocutor não é um elemento passivo na construção do significado. A palavra é arena de luta, de vozes situadas em diferentes posições (BAKHTIN, 1929). A meu ver, é essa perspectiva discursiva/interativa que mais se aproxima dos intentos dessa pesquisa e nos propicia um suporte teórico-metodológico mais adequado para se conhecer o objeto desse estudo, naquilo que ele tem de verbal e/ou discursivo, além de nos possibilitar um diálogo com a perspectiva multirreferencial da produção do conhecimento/discurso científico e nos aproxima da noção de currículo como práxis interativa, já que nos fornece subsídios para a interpretação dos materiais didáticos/pedagógicos e as produções discursivas dos professores e em suas aulas envolvendo os textos.

Esta perspectiva lingüística é central para o entendimento do currículo como prática interativa. Além disso, possibilita vislumbrar análises de práticas pedagógicas centradas no discurso. Ademais, a noção de currículo como realidade historicamente afetada pelo movimento de ressignificação social inscreve a passagem de um modelo empresarial de organização escolar, hermético, sectário, autoritário e reprodutivista para uma perspectiva mais sociológica, mais interativa e mais complexa, ligada à vida, aos conflitos, às crises e às insurgências do mundo contemporâneo. É nesse contexto de abertura para o diverso que o discurso ganha centralidade nas teorias do currículo de modo a tornar-se fator imprescindível para os estudos curriculares de inspiração crítica/interpretativa e multirreferencial.

## **5 - Reiterando conceitos**

Durante todo o processo da pesquisa, desde a elaboração do projeto até o relato dos seus resultados alguns conceitos foram revistos (como era de se esperar) e ampliados. Infelizmente, por mais que me esforce para retratar com fidelidade a itinerância, não poderei retratar aqui, a angústia desse processo, e a aridez dessa caminhada. Entretanto, assim como o caminho metodológico, o relato do lastro teórico escolhido na definição dos conceitos básicos deste trabalho se fez de suma importância para se compreender este trabalho como o é.

Os conceitos centrais deste trabalho são os conceitos de sentido e de texto imagético-verbal, posto que a questão principal do trabalho gira em torno do processo de produção de sentido deste tipo de texto. Outros conceitos, no entanto, estão ligados a esta questão e aparecem aqui congregados ao processo produtivo como forma de marcar o caráter relacional das questões colocadas e pautadas.

### **5.1 - O texto imagético-verbal**

No caso deste trabalho, reconheço a necessidade de uma maior especificação sobre a natureza dos textos a que faço referência, porque sendo o texto audiovisual também resultante da hibridação entre o imagético e o verbal encontra-se na mesma classificação. No entanto, esses textos diferem entre si em função da forma como são produzidos e do suporte em que veiculam. Os textos audiovisuais são produzidos de forma oralizada, gravados e veiculados

através de múltiplos, quando não realizados na convivência concreta dos sujeitos, enquanto os imagético-verbais a que faço referência são produções gráficas socializadas por meio de suportes impressos (palavra escrita e a imagem gráfica). Convém ainda, lembrar que mesmo que se insista na classificação do texto de natureza audiovisual como imagético-verbal é somente do imagético-verbal de natureza impressa que venho me ocupando.

### **5.1.1- A linguagem verbal e a linguagem imagética**

A linguagem verbal é, por excelência, a principal forma de comunicação humana. Tem por base a palavra oral ou escrita. Em função da inquestionável relevância desse tipo de linguagem nos processos comunicativos, inúmeras pesquisas foram desenvolvidas e tornaram a linguagem verbal em todos os tempos e nas mais diversas áreas. A importância da palavra é tal nos processos de comunicação humana que coloca a linguagem verbal em lugar de destaque em relação às outras, a ponto de servir como referência maior, até mesmo nos processos de nomeação das várias outras formas de linguagem. Isso é tão significativo que tendemos a traduzir o que comumente chamamos de não-verbal pelo aparato da linguagem verbal como se fosse possível estabelecer uma correspondência exata entre elas. É importante notar que embora, predominantemente, façamos uso da linguagem verbal nos processos cotidianos da comunicação outras formas de linguagem que tomam parte nos processos interativos, sequer foram denominadas teoricamente, como por exemplo, as formas de entendimentos rudimentares e/ou idiossincráticas, presentes nos movimentos intuitivos, sensitivos e espirituais.

A imagem tem sido o objeto de estudo de vários ramos da Ciência que a têm colocado como problemas tão enigmáticos quanto à realidade. Segundo Leite (1998, p. 41-42):

As imagens podem ser gráficas, óticas, perceptivas, mentais ou verbais, sendo que cada uma delas passou a ser estudada independentemente por uma ciência ou por uma das artes. Assim como a história da arte, e a crítica literária procuraram estudar as imagens gráficas e verbais, a física, a fisiologia, a neurologia, a psicologia, e a epistemologia continuam buscando maneiras de estudar as imagens óticas, perceptivas e mentais.

Em Educação, é cada vez mais crescente a preocupação com o tema, inclusive, na busca de uma forma própria de conceber o objeto nos processos pedagógicos, uma vez que a linguagem imagética ocupa, hoje, em nossa sociedade contemporânea, um espaço cada vez mais significativo nos processos comunicativos, especialmente naqueles envolvendo meios midiáticos. Não é de mais lembrar que certas especificidades dessa forma de linguagem conferem ao texto imagético um caráter plurissignificativo o que o torna de difícil substituição pelo texto verbal. Pode-se dizer ainda, que ‘‘pela imagem o simbólico, o imaginário, volta à cena sendo levados a representar um papel em primeiro plano (...). É bom esclarecer a este respeito (...) a profusão, o papel e a pregnância da imagem na vida social’’. (MAFFESOLI, 1995, p. 89)

A imagem como signo linguístico, uma representação socialmente partilhada se presta a diversos fins e intenções. Além de transmitir mensagens e informações, ela cria uma rede de significados sub-reptícios que permeia e afeta o movimento dinâmico da sociedade. Seus sentidos escapam à mera tradução verbal. Ela cria espaço próprio do dizer, faz transgressões e transmutações. Forja sentidos insuspeitados relacionados ao inconsciente e ao enigmático. Uma cadeia fluante de significados que atravessa e vai além do sentido conotativo e denotativo, simplesmente. Nesse sentido, o verbal é apenas aproximativo do texto imagético não podendo ser traduzido um pelo outro, apesar da coexistência ‘‘pacífica’’ e da relação de

complementaridade que se possa estabelecer. Estas especificidades da linguagem mágica fazem dela uma forma de comunicação bastante eficiente, e em certas circunstâncias, em que se pretende, intencionalmente, promover, criticar, conduzir, induzir etc. Trata-se de um instrumento eficiente e até ‘perigoso’ nas relações sociais, pelo fato de que, pelo seu caráter simbólico, pode conduzir as massas a atitudes e entendimentos insuspeitados. É nesse sentido que a grande mídia atua, quando quer forjar sentidos.

Importante lembrar que nos processos de comunicação (incluindo aí os processos educativos e as manifestações culturais) imagens diversas são construídas e mobilizadas como representações dependentes da identidade e do sentimento de pertencimento dos sujeitos envolvendo aspectos cognitivos, culturais e afetivos, de tal modo imbricados às experiências pessoais e sociais, que se configura como o resultado das sofisticadas relações do ‘eu’ com o ‘outro’ e com o ambiente. São realidades lingüísticas indexadas e por isso, parte indissociável dos processos culturais e comunicativos. Neste aspecto, Maffesoli (1995, p. 107) chega a propor o entendimento das imagens como elemento que tem na sociedade uma função religante. Afirma:

A função essencial que pode ser atribuída à imagem em nossos dias, é a que conduz ao sagrado. É de fato impressionante ver que, fora de qualquer doutrina, e sem organização, existe uma ‘fé sem dogma’, ou antes, uma série de ‘fés sem dogmas’ expressando da melhor forma o reencantamento do mundo, que afeta, de diversas maneiras, todos os observadores sociais. Falei, por meu turno, de religiosidade que conta nada, de um e um toda a vida social. De fato, o que está em causa não é mais o domínio religioso *stricto sensu* mas muitas outras religiões ‘por analogia’ que poderão ser o esporte, os concertos musicais, as reuniões patrióticas ou mesmo as ocasiões de consumo. Ora, de cada um desses casos, e poder-se-ia multiplicar indefinidamente a lista, a ‘religação’ é feita de imagens que se partilham com outras. Pode se tratar de uma imagem real, de uma imagem material ou mesmo de uma idéia em torno da qual se comunga, isso pouco importa.

Importante salientar que, muito embora as imagens mentais possam ganhar materialidade e transformar-se em imagens físicas há um certo distanciamento entre elas já que muitas

realidades do plano mental podem já mais ganhar uma materialidade correlata, apesar das suas relações de proximidade e contingência. Por outro lado, podemos dizer que as imagens concretas correspondem a, pelo menos, um vestígio, um registro (subjetivo) de um acontecimento (concreto ou abstrato) que teve existência no passado, seja ele remoto ou imediato (NOVA, 1999).

### 5.1.2 - Aliquidagem do texto imagético-verbal

Da relação entre o verbal e o imagético nasce um intrincado fenômeno do múltiplo dizer. Ambas as formas de linguagem são afetadas. Um texto verbal que toma parte e num quadro imagético não é o mesmo fora dele. A imagagem assume, por assim dizer, uma função indizível de explicitação e contextualização do verbal que dificilmente seria expresso com palavras. O inverso é muito semelhante: uma palavra pode situar a compreensão de uma imagem por parte do leitor e emprestar-lhe um sentido particular, inusitado. No entanto, a complexidade da imagem e a sua potência discursiva, radicalmente aberta, não comportam nenhum juízo verbal como sendo único, sob pena de se estar reduzindo, artificialmente, as possibilidades de sentidos ou provocar sentidos viesados.

Disso advém que a articulação entre o imagético e o verbal e num mesmo texto, não reduz, necessariamente, a complexidade do visual ou do verbal como era de se esperar. Ao contrário, pode aumentar uma vez que a inscrição do verbal sobre o visual é incorporada pelo todo linguístico no qual cada uma dessas duas dimensões previamente complexas toma parte do todo comunicativo, alterando-se mutuamente e formando uma unidade linguístico-textual

ainda mais complexa, exigindo para sua compreensão um outro tipo de leitura, advinda de interações com o mundo vivido e do reconhecimento desse ‘novo’ texto como reflexo de outros textos, como parte integrante de uma rede de discursos socialmente partilhados.

É fato que a linguagem mágica comporta formas discursivas diferentes da fala e da escrita. Isso advém do conflito, um dualismo quanto aos procedimentos de abordagem da imagem<sup>7</sup>. Apesar da existência dessas controvérsias, quanto ao tratamento metodológico para a leitura das imagens há consenso no que diz respeito à possibilidade de intercomplementação de uma forma de linguagem na outra. No entanto, neste mesmo terreno ainda é pantanoso o posto haver diferentes formas de entendimento para esta relação de complementaridade. Leite (1998, p. 38), ao referir-se a esta questão afirma que em diversos casos o texto escrito e o visual aparecem juntos, e se complementam. Mas, existe aquele em que o diálogo entre os dois é completo. A leitura atenta pode isolá-los, ignorando um e levando em conta apenas outro.

Esta compreensão da relação entre o texto verbal e o mágico faz sentido se considerarmos as possibilidades de que desta relação pode surgir ou não um novo texto. Se não há uma intercomplementação entre as formas de linguagem compreendo que também não há um novo texto, é o caso das montagens grosseiras, ou superposições. No entanto, se essa relação se dá de modo coerente fazendo surgir no lugar do texto verbal e do texto visual um terceiro

---

<sup>7</sup> Há dois pontos de vistas distintos quanto a abordagem das imagens: um de tradição americana (chamado de ponto de vista textual) que concebe a imagem gráfica como um texto possuidor das mesmas características do texto de linguagem verbal, cabendo aos estudiosos descobrir e sistematizar elementos pictóricos da imagem correspondentes aos componentes gramaticais das frases; e um outro, ligado a tradição europeia (chamado de ponto de vista semiótico) que toma a imagem como um signo que deve ser relacionado com o objeto que representa e com outros sistemas de signos utilizados e sociedade. No caso da tradição americana a análise da imagem é feita com base em categorias ‘gramaticais’ classificadas em elementos morfológicos (ponto, linha, plano, textura, cor e forma), elementos dinâmicos (movimento, tensão e ritmo), e movimentos escalares (dimensão, formato, escala e proporção). Na tradição europeia a análise mágica consiste em estabelecer paralelos entre o plano de expressão das imagens (aquilo que elas mostram) e o seu plano de conteúdo (aquilo que elas significam), entre o significante e o significado.

texto, isto é, uma unidade de sentido completa, uma terceira via, não há porque pensá-las de modo isolado, divorciado. Isso não significa apagar as especificidades de cada manifestação linguística, mas sim transformá-las para um outro sentido nascido da articulação entre ambas.

Compreendo esta questão da mesma forma que Macedo (2000, p. 182) quando afirma:

O não-verbal não substitui o verbal, é bom que se diga, mas convive com ele, ou seja, as palavras ou frases que nele podem aglomerar-se perdem sua hegemonia logocêntrica para apoiar-se ou compor-se com o visual, sonoro, numa relação e transformação de todos os códigos.

O imagético-verbal não é o mesmo que o imagético, nem o mesmo que o verbal. É uma terceira forma de linguagem que comporta, de uma só vez, as complexidades e as plurissignificações das formas que lhe deram origem e acrescidas daquelas nascidas da relação entre elas. Portanto, o texto imagético-verbal não é mais simples, menos potente, do ponto de vista discursivo, nem menos importante que o texto verbal ou o visual. É apenas diferente. Uma outra forma de realização linguística.

Esta relação entre o verbal e o imagético é um dos principais fatores responsáveis pela singularidade e complexidade da abordagem/recepção do texto imagético-verbal. A singularidade e a complexidade a que me refiro não podem ser confundidas com o simples, nem com o complicado. Merleau-Ponty, em diversas obras nos leva a compreender que a complexidade nasce dessa relação entre elementos diferentes de que se compõe o todo, de modo inseparável, interdependente, interativo, inter-retroativo e não se confunde com o complicado, posto que, enquanto o que é complicado pode ser reduzido a um princípio simples quando realizadas as reduções, a complexidade está na base dos processos, na associação do que é considerado antagônico. Consiste na irrupção dos antagonismos no interior dos processos. A racionalidade complexa busca, pois, romper com as antinomias, as disjunções, as reduções e os antagonismos. Assim sendo, se considerarmos que o texto

imagético-verbal é uma forma de linguagem resultante de um processo de base complexa não nos cabe pensar e reduzir o não-verbal ao verbal nem obscurecer os sentidos gerados dessa relação. Desse modo, para que possamos administrar a complexidade que a envolve necessitamos reconhecê-la e pensá-la de forma relacional mente analítica.

Embora reconheça ser possível que em alguns casos, a relação entre o imagético e o verbal resulte apenas numa justaposição sem constituir uma nova linguagem entendendo que, no mínimo, constitui-se numa modificação do texto que é preciso reconhecer, compreender as especificidades da linguagem e não correr no risco de obscurecer as articulações resultantes desses arranjos.

### **5.1.3 - Os textos imagético-verbais gráficos**

Os textos imagético-verbais, como aqui denomino, são produções textuais gráficas como as charges, as tiras, as histórias em quadrinhos e alguns textos publicitários (nos moldes dos quadrinhos, feitos para revistas, *out doors* e outros portadores de textos dessa natureza). Esses textos, na verdade, guardam semelhanças entre si que nos possibilitam agrupá-los sob uma mesma denominação ao tempo em que guardam certas peculiaridades, de tal modo, que cada texto pode ser distinguido de outro, sem que isso gere dicotomias e antagonismos desnecessários.

As *histórias em quadrinhos* são textos de uma narrativa de extensão variada. Constitui uma das variedades mais difundidas da trama narrativa de base icônica: combina a imagem plana

com o texto escrito, e os elementos verbais e icônicos integram-se a partir de um código específico. Muitas dessas histórias apresentam uma intencionalidade apelativa e, algumas, um conteúdo humorístico. Não raro, observa-se nelas um predomínio da função literária de linguagem. Esses textos recorrem a combinações pouco frequentes com significados metonímicos e a metáforas originais. São, em geral, palavras ou expressões curtas que remetem a uma pluralidade de significados. Predomina neles uma economia linguístico/narrativa uma vez que condensa o relato em poucas vinhetas. Os poucos personagens dessas narrativas são caracterizados por traços sintéticos. Essas características, levam muitos estudiosos a defender a premissa de que esses textos são mais aptos para transmitir mensagens a leitores pouco treinados na decodificação linguística e justificam o fato de serem empregados com frequência no campo da educação e da saúde. Muitas histórias expressam instruções para melhorar a higiene, prevenir enfermidades, orientar o uso de determinados medicamentos, etc. (KAUFMAN, 1995, p. 39-40)

As *tiras* são textos mais curtos que as histórias e em quadinhos. Por essa razão, algumas características são mais intensificadas a exemplo das expressões condensadas e dos termos plurissignificativos. Compostos, normalmente, de três vinhetas nas quais se dá a introdução, o desenvolvimento e o desfecho, as tiras, geralmente reservam para a vinjeta final, frases de efeito (muitas vezes humorístico ou satírico) que servem para balizar e dar sentido às frases anteriores que, por si, ficariam incompletas.

As *charges*, por sua vez, se constituem em um texto semelhante às tiras e às histórias e em quadinhos, porém é o mais curto dos três. Composta por um único quadro, a charge resume num mesmo evento toda a mensagem do texto. Uma característica própria das charges é que são produzidas em estreita relação com um contexto situacional. Seu entendimento fica

atrelado ao entendimento do contexto imediato de sua produção. Se misso a sua compreensão fica altamente comprometida, uma vez que geralmente critica uma situação, fato ou personalidade do momento histórico. Reporta-se, geralmente, a uma situação de domínio público e invariavelmente faz uso de expressões de sentido figurado como a ironia, a metáfora e a metonímia etc.

Alguns *textos publicitários* também assumem a forma das histórias em quadrinhos, das tiras e, principalmente, das charges. Nesses casos, em lugar da interlocução narrativa/dialógica que caracteriza a historieta em quadrinhos tems, geralmente, uma interpelação ao leitor (instaurado como interlocutor) ou um comentário sobre algo feito de forma intencionalmente persuasiva e apelativa mesclada por um certo caráter informativo. Esses textos têm em comum além da linguagem imagético-verbal, o fato de serem produções socialmente indexadas, de linguagem condensada e termos plurissignificativos. Eles têm seu entendimento largamente atrelado ao domínio de informações prévias não visuais e apesar de escritos, geralmente reproduzem a linguagem verbal na modalidade oral.

As características formais e as semelhanças entre esses textos são, na verdade, razões que justificam o agrupamento deles sob a mesma denominação. A caracterização de cada um deles, em particular, não quer significar uma disjunção, até porque, em muitas circunstâncias torna-se difícil classificar um texto como sendo *tira* ou *charge*, por exemplo. A classificação é meramente dática.

#### 5.1.4 Os textos imagético-verbais e a questão da diferença

Muitas vezes, no decorrer desse trabalho, questionei (e creio que ainda terei muito que questionar) sobre a relação entre os textos imagético-verbais e a questão da diferença. São eles diferentes? Se são diferentes, são diferentes em relação a quê? O que é ser diferente? São diferentes por que contêm diferenças ou por que diferem desde a sua originalidade fundante? Estes e outros questionamentos cingiram minha mente, no decorrer de todo esse trabalho, da mesma forma inquiridora com que Édipo (da mitologia grega) se viu diante da esfinge: ‘Decifra-me ou devoro-te’. Sem nenhuma pretensão de querer dar cabo das questões, e sem estar tão certo de que não serei ‘devorado’ pela mobilidade e complexidade que envolve a noção de diferença procuro, no decorrer desta sessão, estabelecer relações entre diferença e texto imagético-verbal.

Afirmei anteriormente que os textos imagético-verbais são diferentes e falam de diferenças. Como explicar isso? Ora, se a produção textual é a paixão da origem o caminho por entre inúmeros caminhos de uma folha e um branco, gênese, ato inaugural, inscrição como o quer Derrida (1995, p. 75), todo texto, verdadeiramente texto, é diferente porque é precipitação significativa e numa determinada ausência, é originária. Se considerarmos ainda que a inscrição da origem é sem dúvida o seu ser-escrito, mas é também o seu ser-inscrito num sistema do qual não passa de um lugar, de uma função, iremos considerar que todo texto contém diferenças porque todo ato de produção é marcado e deixa marcas. Isto é, contém *uma multidão heterogênea de traços de diferentes origens* (VERÓN, 1980 p. 124). Precipitação irrepetível nas mesmas condições e mesma ordem *São sempre vários, desde sua ‘origem’ os textos possíveis num ‘mesmo’ texto* (ORLANDI, 2000, p. 14). As modificações na

materialidade do texto é que os atualiza como tal e resulta em *m*de diferentes posições do sujeito e diferentes gestos de interpretação. Nesse sentido não haverá texto igual nem haverá recepção ou reconhecimento igual, porque a diferença aqui está na gênese do processo, na possibilidade (nascida da igualdade de condições) de diferentes precipitações, atualizações mediante a *i*mensidão desértica, vertiginosa na qual se dá a *i*nscrição e a produção do texto e de seu sentido.

A questão da diferença é, pois, fundamental para a compreensão dos sentidos do texto *i*magético-verbal, uma vez que, sendo resultante da hibridação de duas formas de linguagem que ocorre na realidade é a *i*nscrição mútua de uma linguagem na outra de modo único. Cada novo vocábulo associado à *i*mage*m* ou cada nova *i*mage*m* associada ao vocábulo gera um novo texto. Cada possibilidade de realização verbal ou *i*magética incide numa diferença. Isso ocorre em qualquer realidade comunicativa. No texto *i*magético-verbal, no entanto, essa diferença é dupla porque é de natureza híbrida a sua origem. Além disso, a diferença do texto *i*magético-verbal precisa ser tomada no próprio modo de dizer. Pelo seu caráter híbrido, bilateral, o texto *i*magético-verbal é prioritariamente relacional e plurissignificativo, não pode ser lido senão pela articulação do *i*magético e do verbal; conseqüentemente, o verbal não é simplesmente o verbal nem o *i*magético é simplesmente o *i*magético. A *i*nscrição mútua dessas linguagens criou uma outra linguagem diferente, nascida das diferenças.

Se, por outro lado, a questão da diferença não for assim entendida; se se tomar a diferença fora dessa diferença fundante, nascida da igualdade fundamental das condições, e lugar da diversidade e da complexidade características das produções sociais teremos nela, causa de fragmentação, desigualdade e classificação. A diferença passa a ser mais distintiva do que constitutiva. Quando agimos assim instalamos o preconceito.

Como consequência de não compreender a diferença como potencialidade é que tradicionalmente, nossa cultura ocidental, rejeitou o que não pôde ser classificado, sistematizado e denominado. O resultado disso é que o diferente, o assistemático, o instituinte esteve sempre em desvantagem em relação ao instituído, percebido, e em muitos casos, como anomalia. Este pensamento dominou as ciências e deixou marcas profundas na Educação. A escola se constituiu e mudou, por excelência, do conhecimento clássico, objetivo e universal; desvinculado da vida. A generalização abstrata e a padronização são a tônica dos processos de ensino escolar. Acaba-se, assim por ignorar um grande número de possibilidades do fazer, do dizer e do ser. Inibe-se uma série de práticas sociais e se instaura outras como modelo. Nestes contextos, se escolhe, incentiva, valoriza e legitima determinados saberes e comportamentos pelo menor grau de dessemelhança com os demais, e pela maior possibilidade de enquadrar o que se possa oferecer. O espaço da diferença fica reduzido a quase nada. Essa perspectiva de redução determina, inclusive, o que é saber e o que é ignorância. Os saberes válidos são, comumente, os saberes das classes privilegiadas. Os saberes periféricos ou de pouca representatividade social são tidos como forma deturpada de entender a realidade. Isto se traduz numa questão de poder. Nidelcoff (1988, p. 45) observa que:

Um indivíduo é aceito e tem êxito na estrutura escolar na medida em que vai assumindo a cultura burguesa. Por isso é tão freqüente que o rapaz ou a moçinha de família operária, que chega aos altos níveis da estrutura escolar, acaba por evadir-se de seu meio. A escola tornou-os gente de outro mundo, diferente de sua origem, do seu bairro, do seu lar.

Nas práticas escolares, essa dificuldade pode ser sentida sempre que entram em cena as opacidades e diversidades; e em lugar de um acolhimento e de uma análise rigorosa o que se tem é uma espécie de antinomia classificatória, discriminatória que nos leva a normatização.

Muito embora essa realidade descrita acima tenha sido a tônica da ação escolar ao longo dos tempos, é bom que se diga que não comungo de uma visão reprodutivista e fatalista de sociedade e de escola. Estou - tão somente - reconhecendo as conseqüências de uma tradição classificatória e normativista sobre a diferença no desenvolvimento do trabalho escolar e, conseqüentemente, a relação disso com as atividades envolvendo os textos imagéticos - verbais. Não quero dizer com isso que a escola como grupo social fatalmente repetirá esse modelo de ação por força da tradição e de outras tantas questões. Isso seria um contra-senso mediante a concepção de diferença esboçada acima. Reconheço tal situação como resultante de um paradigma de organização social que toma a diferença apenas nos seus traços distintivos para classificar, normatizar, e separar, mas sei também que existem formas de resistência, de poder e contra-poder, pois ‘‘sendo múltiplas as faces da dominação, são múltiplas as resistências e os agentes que as protagonizam’’ (SANTOS, 2000, p. 27).

## **5.2- A questão do sentido**

O sentido é em primeiro lugar algo aberto, potencial, não evidente. É o outro lado do aparente e situa-se entre a presença e a ausência. Os sentidos não são nunca acabados, porque o homem está sempre interpretando. Todo ato de comunicação, toda manifestação de linguagem envolve interpretação e todo dizer é aberto. O sentido está sempre em processo, em curso. Trabalha sempre com uma espécie de ausência; com a incompletude e com a abertura. A matéria significativa e tempestividade é plural, por isso, o sentido é da ordem do simbólico. É o abismo da possibilidade incommensurada, por isso, é tão próximo da diferença. A atitude humana de produzir sentido é, por seu turno, como marca deixada na superfície

espelhada da matéria significativa e não se esgota, nem esgota o sentido; ao contrário, é uma forma de fechamento para a potência geradora do sentido, pois coloca em silêncio toda incompletude, toda ausência. Para Derrida (1995, p. 59) as coisas chegam a existência e perdem a existência ao serem nomeadas. A ausência é a alma da pergunta e esta se perde ao dizer-se; ela sabe-se perdedora e perdida, e nessa medida permanece intacta e inacessível. Aceder a ela é perdê-la; mostrá-la é dissimulá-la, confessá-la é mentir. Compreender isso é admitir a inexistência sem fim da possibilidade de produzir sentido mediante a matéria significativa. A possibilidade do sentido que vem da diferença é unívoca, o sentido atribuído é apenas inscrição, risco, traço. É molécula.

Por outro lado, o sentido está sempre à espera de ser dito para poder existir. Procede presumindo um fim abrir-se, transbordar-se. Essa abertura é o que libera a gênese (no sentido de criar), a potência, mas é também o que se arrisca fechar o devir ao informá-lo. Arrisca-se fazer calar a força sob a forma (DERRIDA, 1995). O gesto de atribuir sentido é, pois, da condição da interação comunicativa (não há como fugir a este abismo). Compreender e aprisionar o sentido é perdê-lo, ganhando-o. Em função disso, é lógico dizer que o sujeito se ‘parté’ ao produzir sentido, mesmo porque, o que fazemos ao dar sentido é nos significar. Ao produzir sentido damos direção a uma força, aprisionamo-la (e, conseqüentemente, ela nos posiciona), mas não alteramos a força.

Sendo da ordem do simbólico, o sentido não está preso a uma estrutura, apesar de precisar dela para ser dito. Pensar a gênese, a força do sentido sem um contexto não seria possível. O sentido surge de uma conjuntura transbordante. Há um contexto histórico/estrutural. Há relações mediadas no e pelo contexto. A linguagem é estrutura e acontecimento. Os processos que envolvem a produção de sentido, tanto do ponto de vista da produção de

linguagem como do ponto de vista da recepção dos textos/discursos, se dão sob a forma de acontecimentos situados e estruturas sócio-comunicativas por meio de mediações diversas, representações várias e se materializam nos discursos/textos produzidos no e para o ato comunicativo.

### **5.2.1- Produção de sentido e mediação docente**

Como já afirmamos anteriormente, em toda manifestação de linguagem está presente a produção de sentido como forma do homem se relacionar com o mundo. Essas mesmas relações, no entanto, não se dão de forma direta, e sim mediadas por uma série de elementos significantes e/ou (já) significados.

Mediação é o conceito central para a compreensão das concepções vygotkianas sobre o funcionamento dos processos mentais superiores e pode ser definida em linhas gerais como a intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Há dois tipos de elementos mediadores dessas relações: os instrumentos (no caso do machado que media a relação do homem com a árvore, ao cortá-la) e os signos (representações simbólicas da realidade). Embora, em muitos casos, os instrumentos possam ascender à condição de signo (a cruz, instrumento de tortura, colocada nos templos cristãos) e os signos possam ser utilizados como instrumento (os mapas, representação do espaço utilizado como instrumento de localização) é, especialmente, na condição de signo que a mediação simbólica se dá de forma mais intensa, interpretativa, ao nível do sentido. Isso porque, os signos age como instrumentos de atividade psicológica e

dirige-se ao controle das ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. De qualquer forma, é um instrumento de ação voltado para o interior do sujeito, ao contrário dos instrumentos (de trabalho) voltados para o controle dos processos da natureza, fora do sujeito.

A linguagem e a conseqüente produção de sentido são indissociáveis das relações dos indivíduos entre si e, por isso, são essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores. A mediação por meio dos signos é desenvolvida em sistemas simbólicos nos quais os signos se organizam em estruturas complexas e organizadas. Os processos de internalizações (utilização de signos internos: o indivíduo não necessita mais dos objetos do mundo real para representar) são eminentemente da ordem do simbólico, do significado. A linguagem é o sistema simbólico básico de representação da realidade, a todo grupo humano. Sendo os sistemas simbólicos socialmente dados é o grupo cultural em que o indivíduo se desenvolve que vai fornecer formas de perceber e organizar o real. Desse modo, a linguagem enquanto instrumento psicológico/simbólico faz mediação entre o indivíduo e o mundo, como sistemas de representação da realidade, e se constitui numa espécie de *filtro* através do qual o homem deverá ver o mundo e operar sobre ele (OLIVEIRA, 1998).

As práticas discursivas da mediação docente se constituem como um sistema de representações sociais e ideológicas que operam diretamente no processo de construção de sentido; digo isso, não na perspectiva de uma visão fatalista, reprodutivista da cultura e da sociedade, mas no sentido de reconhecer a mediação simbólica docente como fator influente no processo de produção de sentido. O trabalho docente é essencialmente um trabalho de mediação. O que faz o professor ao ministrar aulas é, na realidade, mediar; é interpor-se entre o sujeito e o mundo. Esta ação é intencional, é planejada (por mais que alguns não queiram) e

prevê um fim. Por essa razão, não se pode pretendê-la neutra, destituída de valores e de interesses. A prática pedagógica do professor traz subjacentes (quando não explícitos) os artifícios do que e como se relacionar com o mundo empírico, e os significados a se atribuir. A atividade docente é, sobretudo, uma atividade de produção de sentido mediada por um sistema de efeitos discursivos e ideológicos. Ideológico não no sentido de que alguns discursos não o são. Isso não, porque o ideológico pode revestir qualquer matéria significativa (VERÓN, 1981) e sim porque é orientado por um interesse de grupo e lugar social. Os processos de ensino e de aprendizagem comportam representações e valores atualizados e em relações e em que estes valores e representações se inter-relacionam reforçando, completando e rejeitando uns aos outros. Um movimento que oscila entre o conflito e a estabilidade, entre a diferenciação e a padronização. São antes de tudo, relações interpessoais e interdiscursivas.

No que diz respeito ao uso pedagógico do texto imagético-verbal é a noção de mediação que vai nos possibilitar promover atividades de leitura (produção de sentido) dos textos de modo interativo e distanciado do ato mecânico da reprodução e/ou decodificação. Isso porque a produção de sentido, neste caso, é um processo mediado, no seio das relações interdiscursivas e que estão associadas diretamente à noção de sujeito, de individualidade e de subjetividade. Em outras palavras, a produção mediada de sentido se dá no seio das relações interdiscursivas.

As relações interpessoais e interdiscursivas são descritas por Glandi (1993), como relações interlocutivas e intersubjetivas. A autora aponta para três possibilidades: uma primeira, em que as relações estão centradas na ideia da harmonia, da troca entre o ‘eu’ e o ‘tu’, esta noção está associada ao princípio de cooperação; uma segunda, em que se passa para a ideia do conflito centrado no outro, na qual as relações intersubjetivas são governadas por uma

tensão básica em que o ‘tú’ determina o que o ‘eu’ diz, e, uma terceira, e talvez a mais provável, em que se abandona o binarismo das possibilidades anteriores, responsável pela polaridade que impede a apreensão do sujeito na sua dispersão, e passa a reconhecê-lo pelo seu caráter contraditório, marcado pela incompletude e pelo anseio de querer ser inteiro. Uma relação dinâmica entre identidade e alteridade, onde o sujeito é ele, mais a relação com o outro. O centro da relação não está no ‘eu’, nem no ‘tú’, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito só se completa na interação com o outro. Esta aceção está associada à concepção de sujeito pós-moderno conceptualizado (HALL, 2001) como sendo o sujeito de identidade formada e transformada continuamente em relação as formas pelas quais é representado e interpelado nos sistemas culturais.

### **5.2.2 - Representação, ideologia e produção de sentido.**

A produção de sentido nas relações intersubjetivas e interdiscursivas está associada a uma série de fatores, que tomam parte do processo, dentre eles, às representações sociais dos sujeitos e à ideologia dos grupos e indivíduos.

Defendi, anteriormente, que a ideologia reveste a matéria significativa. Neste caso, todo sentido, todo discurso é um lugar, um ponto de vista e pode trazer consigo uma representação. Qual seria então a relação entre ideologia, discurso e representação? Que relação isso tem com os processos de produção de sentido?

O discurso é o lugar privilegiado dos processos de semiótica e representação. Assim sendo, os sentidos socialmente produzidos são frutos de inúmeras interações e mediações

situadas. Os sentidos processados na coletividade não podem ser tomados como responsabilidade de um só indivíduo, a voz de um indivíduo é também a voz do grupo ao qual pertence. O Sujeito, neste caso, é entendido como o sujeito social. Ensinar e aprender estão, portanto, assentados na interatividade e na troca simbólica por parte dos sujeitos que dividem o espaço interdiscursivo. A orientação ideológica dos processos sociais de produção de sentido não pode ser atribuída apenas a um dos segmentos do processo. Professores e alunos, dominantes e dominados são orientados por valores ideológicos que se inter-relacionam numa teia complexa de valores e interesses. Todas as ações sociais são, por esta razão, orientadas pela ideologia produzida por indivíduos atuando em sociedade. Entretanto, é bom que se diga que ideologia não é algo exclusivo das classes dominantes e nem os sujeitos são aniquilados pela ideologia do grupo. Há idiosincrasias, particularidades, resistências e contra-ideologias. Os sistemas educacionais fechados, conservadores e homogeneizantes são tão orientados por processos sociais ideológicos quanto os sistemas, abertos e/ou de resistência.

O termo ideologia, ainda hoje, continua a ser empregado por muitos estudiosos do assunto como pensamento estruturado, exprimindo uma falsa visão da história e dos fatos, cuja finalidade é ocultar um projeto social, político e econômico das classes dominantes. Estado e classe dominante, nessa acepção, aproximam-se a tal ponto que chegam a se confundir. Nessa perspectiva, Althusser (1970) distingue Aparelhos (repressores) de Estado - ARE - (Governo, polícia, tribunais, prisões, etc.) de Aparelhos ideológicos de Estado - AIE. Estes últimos compreendem um certo número de realidades que se apresentam ao observador mediadas sob a forma de instituições distintas e especializadas. São exemplos de Aparelhos Ideológicos de Estado: o AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas), o escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o familiar, o jurídico, o político (o sistema político de que

fazem parte os diferentes partidos), o sindical, o cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.) e o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão etc.). Por outro lado, interessa-me lembrar que a teoria de Althusser concebe a ideologia como a representação das relações imaginárias dos indivíduos com as suas reais condições de existência, visto que o homem produz, cria formas simbólicas de representar sua relação com a realidade concreta. Sendo essas relações imaginárias, simbólicas e abstratas, supõe-se um distanciamento entre a representação e a coisa representada, o que pode vir a ser a causa de transposição e deformação imaginária das condições de existência real do indivíduo: a alienação.

Eagleton (*apud* CARDOSO 2003) - diferentemente de Althusser, define a ideologia como luta de interesses antagónicos. A ideologia não é vista somente como mecanismo de alienação. Seu valor consiste em auxiliar no esclarecimento dos processos pelos quais pode ser efetuada a libertação da consciência humana diante de crenças letais. A consciência política pode ser definitiva e irreversivelmente alterada quando homens e mulheres, engajados em formas locais de resistência política, vêm se trazidos, pelo ímpeto interior de tais conflitos, para o confronto direto com o poder, isto é, indivíduos que rompem com uma forma de dominação ideológica não mais se submetendo a ela. Apesar de estarem submetidos a uma nova ordem ideológica, esse rompimento anterior só se torna possível porque indivíduos socialmente agregados passam a confrontar e questionar esses valores, criando novas representações de uma realidade existente. Vista por esse ângulo, a ideologia pode ser entendida como formas simbólicas de construção dos processos sociais; produzidos, defendidos e reconhecidos como ‘constructos significativos’. Neste caso, a noção de ideologia se aproxima da noção de representação social; porém se a ideologia for percebida como algo reificado, pronto e acabado é evidente que não, uma vez que as representações sociais são dinâmicas, não são estáticas, fixas. Para melhor compreensão deste movimento de aproximação e distanciamento

entre as noções de ideologia e de representação, considero pertinente um breve apanhado teórico do conceito de representação social na perspectiva de Moscovici e de seus seguidores.

As representações sociais são, segundo Oliveira e Werba (1998), ‘teorias’, saberes populares e do senso comum elaborados e partilhados coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, levamos indivíduos a produzirem comportamentos e interações com o meio, ações que sem dúvida, modificam os dois. São formas de conhecimento que surgem e se legitimam nas interações interpessoais cotidianas e têm como objetivo compreender e controlar a realidade.

Apesar de que, conforme atesta Sá (1996), Moscovici (e alguns de seus seguidores) tenha optado por não definir representações sociais de forma direta, ele sugere uma tal coleta de variadas noções do campo cognitivo e do campo cultural para compor o seu conceito ou proporcionar-lhe parentescos analógicos:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981 *apud* SÁ 1996, p.31).

Jodel et (1989, p. 36), no entanto, conceitua o fenômeno das representações sociais mais direta e detalhadamente: ‘representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social’. O movimento das representações sociais regula o nosso discurso, à medida que se constitui como o nosso modo de compreender o mundo; uma mediação entre o sujeito e o objeto. Para Oliveira e Werba (1998), criamos as representações sociais porque tendemos a rejeitar o estranho e desejamos tornar familiar o que não nos é

familiar. Para isso, (MOSCOVICI *apud* SÁ 1996) concorrem dois processos básicos geradores de representações sociais:

a) O processo de Ancoragem - o processo pelo qual procuramos classificar, encontrar um lugar, para encaixar o não familiar. Pela nossa dificuldade e aceitar o estranho e o diferente, muitas vezes, percebido como ‘ameaçador’. A ancoragem nos ajuda em tais circunstâncias. É um movimento que implica, na maioria das vezes, juízo de valor, pois ao ancorarmos, classificamos uma pessoa, idéia ou objeto, com isso, já o situamos dentro de uma categoria que historicamente comporta essa dimensão valorativa. Quando algo não se encaixa exatamente a um modelo conhecido, nós o forçamos a assumir determinada forma, ou entrar em determinada categoria, sob pena de não poder ser decodificado. Esse processo é comum em nossa vida cotidiana, pois nos auxilia a enfrentar as dificuldades de compreensão ou conceituação de determinados fenômenos.

b) O processo de Objetivação - é o processo pelo qual procuramos tornar concreto, visível, uma realidade. Procuramos aliar um conceito a uma imagem para descobrir a qualidade icônica, material de uma idéia, ou de algo duvidoso. A imagem deixa de ser signo e passa a ser uma cópia da realidade. Um dos exemplos fornecidos por Moscovici refere-se à religião. Ao se chamar de ‘pai’ a Deus, está se objetivando uma imagem conhecida (pai), facilitando assim a idéia do que seja Deus.

Obviamente esses e outros processos geradores de representações sociais são atravessados pela emergência do simbólico que tem sua força marcada pela propriedade de produzir sentido.

Sentidos têm o poder de referir e expressar. De um lado eles expressam por que objetos se revestem de sentido pela atividade de um sujeito (ou sujeitos) que representa simbolicamente. (...) Por outro lado, o símbolo é referencial - ele evoca uma ausência que o necessita para fazer-se presente. (JOVCHELOM TCH, 1998, p.71)

Para Guareschi (1999), o caráter simbólico e imaginativo das representações sociais traz à tona a dimensão dos afetos, porque, quando sujeitos sociais, se empenham em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram sua base na realidade social. O modo mesmo de sua produção encontra-se nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de comunicação social, nos movimentos sociais, nos atos de resistência e em uma série infindável de lugares sociais. É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de uma sociedade, que as representações sociais são formadas.

A teoria das representações sociais se articula com a vida coletiva de uma sociedade e como processo de constituição simbólica, nos quais, sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar. Isso significa deixar claro como as representações sociais enquanto fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais criam símbolos e se abrem para a diversidade do mundo de outros (JOVCHELOM TCH, 1999).

As representações sociais, assim como as ideologias não se encontram ao acaso. Alguns espaços se constituem em núcleos, centrais das representações sociais e *locus* por excelência

das ideologias; o discurso é o principal deles. As representações discursivas são manifestações concretas das representações. As representações se materializam nos discursos por meio de marcas específicas e de fatores como: a escolha de um termo em lugar de outro, as relações que estabelece com outros textos do intertexto, o apagamento de vozes etc.

As representações discursivas são instâncias linguísticas atualizadoras das representações sociais coletivamente edificadas. As representações sociais são, ao mesmo tempo, atravessadas pelos diversos discursos, que são em suma, o principal *locus* de representação e de ideologias.

Uma questão, no entanto, é preciso ficar clara: a compreensão de que representações são construtos socialmente elaborados e que se processa por meio da ancoragem e da objetivação pode dar margem à compreensão da representação como coisa estática ou quase estática, de movimento lento. Importante lembrar que não é nesse sentido que tomo a teoria das representações sociais para compreender o processo de produção de sentido, até mesmo porque tenho defendido o sentido como processo dinâmico. Tomo a teoria da representação social naquilo que lhe é perceptível e dinâmico na construção partilhada dos sentidos.

### **5.2.3 - Discurso e produção do sentido**

O texto empírico \_ unidade sociocomunicativa - é, na verdade, a materialização da ação de linguagem. Materialização essa que pode ocorrer das mais variadas formas, constituindo-se nas mais diversas tipologias textuais e usos. Independente de sua extensão, os textos, ao se materializarem ou atualizarem, guardam um certo distanciamento daquilo que foi concebido,

fazendo com que nem tudo seja tão claro nas representações discursivas, posto que, uma vez semiotizadas e codificadas, as representações discursivas guardam um certo distanciamento entre as intenções do produtor e a interpretação do receptor dos textos/discursos.

As representações verbais (discursivas) podem ser descritas e, pelo menos, dois aspectos: a atualização do material linguístico - enunciado - e o ato de enunciar, ou produzir enunciados - a enunciação. O enunciado é o produto da interação verbal ou interlocução - repetível - enquanto que a enunciação diz respeito à ação - é irrepetível, tem lugar e hora de ocorrência. Ao lidar com um texto divorciado do seu enunciador, temos no enunciado, apenas uma parte dos fatos, a outra parte ficou na enunciação que pode ser *recuperada*, mas nunca repetida.

Conceber os textos como produções sociais a partir das noções de enunciado e enunciação implica reconhecer um conjunto de parâmetros que podem exercer influência (não mecânica) sobre a forma como esses textos são produzidos. Entende-se por parâmetros da situação as condições de produção dos textos, que são, na verdade, elementos indispensáveis na produção dos discursos. São eles: o locutor (aquele que diz e as suas razões para dizer); o interlocutor (alguém para quem dizer o que se tem a dizer); o referente (o que se tem a dizer); a forma de dizer numa determinada língua (estratégias para se dizer o que se tem a dizer, para quem se tem a dizer, o que se tem a dizer); o contexto e sentido estrito (as circunstâncias imediatas: o ‘aqui’ e o ‘agora’); e o contexto e sentido lato (as determinações histórico-sociais, o quadro das instituições em que o discurso é produzido).

Em relação ao contexto de produção dos textos, cabe-nos, segundo a classificação sugerida por Bronckart (1999), agrupar os fatores condicionantes da produção do texto/discurso em

dois planos: a) um primeiro plano, em que todo texto resulta de um comportamento concreto, desenvolvido por agentes situados nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, resultado de um ato realizado em contexto 'físico', que pode ser definido pelos seguintes parâmetros: o lugar de produção, o momento da produção e os interlocutores. Em se tratando de interlocutores, importa relativizar esta denominação a alguns tipos de textos e situações, posto que, quando se trata de texto impresso, o receptor geralmente não está situado na mesma coordenada espaço-tempo que o produtor. Em alguns casos, esse receptor distante pode responder ao locutor e tornar-se seu interlocutor; e em outros casos, o receptor não dispõe de nenhuma possibilidade de resposta, não se constituindo, portanto, em interlocutor (p. 94). e, b) um segundo plano, em que a produção de textos inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social. Associa-se a noção de formação discursiva (FOUCAULT, 1998) e à noção de representações sociais. É mais precisamente, uma forma de interação comunicativa que envolve normas, valores, regras, e o mundo subjetivo dos indivíduos (imagens que os indivíduos dão de si ao agir). Esse contexto sociossubjetivo também pode ser decomposto em parâmetros, tais como: o lugar social - os modos de interação em que o texto é produzido, a posição social dos interlocutores - o que lhes dá estatuto de enunciador e destinatário e o objetivo da interação - o ponto de vista do enunciador e os efeitos esperados com a enunciação.

Desse modo, uma ação de linguagem pode, portanto, ser definida em dois níveis: um nível sociológico em que é vista como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada e influenciada pelo mecanismo geral dos valores sociais; e um nível cognitivo entendido como conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas da sua própria ação no processo da intervenção comunicativa. Para Bronckart (1999, p. 99) 'descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-

produtor a cada um dos parâmetros do contexto, aos elementos do conteúdo temático mobilizado?.

A ação de linguagem nesse caso, não se constitui num sistema de restrições, mas numa base de orientações a partir da qual o agente produtor ou receptor toma uma série de decisões. O agente-produtor seleciona, inclusive, respeitando-se a sua alteridade, os elementos disponíveis na intertextualidade, aqueles que melhor se adaptam à sua situação na ação específica. O intertexto é o espaço dos conhecimentos que foram elaborados pelas gerações precedentes e se apresentam transformados e reorientados pelas formações sociais. A(re)organização desses gêneros textuais/discursivos, segundo o autor, apresenta-se na forma de uma nebulosa, constituída por conjuntos de textos muito claramente delimitados e rotulados pelas avaliações sociais e por conjuntos mais vagos, compostos de espécies de textos para os quais os critérios de rotulação e classificação ainda são móveis e/ou divergentes. Em todo caso, esses textos são indexados, isto é, portam diversos valores em uso. Essa nebulosa de gêneros indexados funciona como uma espécie de reservatório de modelos ao qual o agente-produtor recorre sempre ao produzir seus textos/discursos. Cada indivíduo, no entanto, foi exposto a um maior ou menor número de gêneros textuais, em função do seu desenvolvimento pessoal. No convívio social, o agente-produtor aprendeu, por um processo de aprendizagem social do tipo ensaio-acerto, a adequar seus conhecimentos sobre os gêneros nas diferentes situações de ação.

As ações produzidas sobre e por meio da linguagem não são, portanto, alheias à vontade dos agentes-produtores, são, na verdade, o resultado dos processos de mediação relacionadas às condições em que se dá a atividade de linguagem. Os agentes-produtores, ao fazerem uso dessas estratégias, sabem que a sua ação está sendo acompanhada - mesmo que não

necessariamente partilhada - pelo interlocutor, ou seja, que eles não são meros receptores passivos, mas elementos constitutivos dessa mesma atividade.

Para Batista (1997, p 25):

Por um lado, aquele que fala prevê as possíveis interpretações de seus enunciados, baseado nos conhecimentos que possui acerca do seu interlocutor. A partir dessas previsões, procura delimitar aquelas desejadas, afastar as indesejadas, e fornecer informações e indicações para seu interlocutor esteja no lugar desejado pelo locutor, com as ‘chaves’ necessárias para a interpretação buscada. O que se diz, portanto, é função do outro para quem se diz. Este não é simplesmente um receptor passivo, mas um elemento constitutivo da fala daquele que enuncia. Por outro lado, porém, aquele que ouve também não o faz passivamente. Pode recusar-se a seguir as orientações do locutor, pode entregar-se a elas, pode apropriar-se - a partir do seu lugar social, de seu conhecimento de mundo e de um conjunto complexo de fatores - daquilo que é dito. Em vez de compartilhamento, de encontro entre um e outro, a atividade de linguagem pode ser, antes, um desvio, desencontro, embate.

Não sendo as ações de linguagem alheias à vontade dos indivíduos, não podemos dizer o contrário: que sejam elas originadas sempre da intenção consciente dos envolvidos no processo. No caso de uma negociação entre sujeitos, pode-se dizer que o que se diz e se faz pode ser analisado por meio do apelo às intenções conscientes e de um acordo tácito entre os interlocutores. Já no caso das produções realizadas no seio das instituições sociais - como, por exemplo, um ser não religioso - estas ações são fortemente restringidas pelo quadro das instituições em que são produzidas (MAINGUENAU, 1997). Nesse caso último, as estratégias do dizer não devem ser compreendidas como um processo de manipulação consciente através da linguagem porque não se pode tomar aquele que enuncia como a fonte mesma da enunciação nem a responsabilidade plena do que se realiza através do que diz. É este um sujeito afetado pela ideologia e age dentro de uma dada formação discursiva que, de certa forma, determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada de uma conjuntura social. É nessa situação de dualidade que os discursos são limitados a uma espécie

de família discursiva, e em função do quadro social em que os indivíduos estão inseridos e, ao mesmo tempo, diferentes em função das suas especificidades e das relações de interdiscursividade que estabelecem. Cria-se uma relação complexa em que os discursos se fundem e se individualizam ao mesmo tempo. Não podemos esperar, por exemplo, que um texto poético traga um discurso exatamente igual ao discurso do texto publicitário e vice-versa. É muito provável que o discurso publicitário faça uso de elementos do discurso poético, mas não é o mesmo discurso. Haverá sempre resguardado o espaço dessa diferença, porque os discursos não são rigidamente constituídos nem facilmente classificáveis. São produtos de uma interação humana, repletos de (inter) subjetividades.

Segundo Cardoso (2003), Foucault desconsiderou a força da idiosincrasia dos sujeitos interlocutores na produção dos discursos ao se reportar à formação discursiva como sendo um conjunto limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (discurso clínico, discurso psiquiátrico, discurso pedagógico, etc.), um espaço de regularidades associadas às condições de produções. Ditado de outro modo, o discurso seria uma família de enunciados pertencentes à mesma formação discursiva. Pêcheux (1997, p. 56), no entanto, sobre esta questão, afirma que:

Não se trata de pretender (...) que todo discurso seria como um aerólio miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma destruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada...

Bronckart (1999), define discurso como diferentes segmentos que entram na composição de um gênero, produto de um trabalho particular de semiotização e de colocação em forma

discursiva. É nesse espaço de semiótica que os indivíduos, ao interagirem com o mundo, como conhecimento, produzem e reproduzem formas de representações que se materializam por meio dos textos e discurso. É por meio das atividades sociais de linguagem que os indivíduos têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou sentido) sobre esse mesmo ambiente.

Nos processos interlocutivos, os sujeitos interactantes, constantemente, recorrem a elementos de representação interna tanto na produção como na interpretação de textos/discursos. Essas representações semióticas se constituem em imagens mentais e são mobilizadas no processo de produção de sentido envolvendo aspectos cognitivos, culturais, afetivos. Nesse processo, são mobilizadas imagens do referente e, inclusive, dos próprios sujeitos interlocutores. Esse processo de produção de imagens não se limita apenas à imagem que um produtor tem de si e do(s) outro(s), inclui também as imagens que se espera e quer projetar, para ambos. Um produtor tanto pode adequar a linguagem aos lugares e papéis implicados, como pode agir ao contrário, realizar uma ação de linguagem que tem por objetivo evidenciar o *inadequado da situação* ou entrar em dissonância com os sujeitos, os valores e os lugares sociais implicados; assim evidencia seu posicionamento crítico e/ou ideológico. Disto nasce o humor e a ironia que é, em muitos casos, uma forma eficaz de crítica e que necessita entrar em dissonância com os parâmetros do contexto de produção para surtir o efeito desejado. O produtor, ao promover para si uma imagem promove concomitantemente uma imagem do *outro*. Por exemplo, se um certo indivíduo (Pedro) se dirige a um outro indivíduo (Maria) e emite o seguinte enunciado: ‘‘ Maria, fale direito!’’, está defendendo para si a imagem de quem fala *correta* tanto que pode corrigi-la, e para o *outro*, a imagem de quem fala errado. Essas imagens são interdependentes: a imagem que cada interlocutor faz de si está relacionada e, de certa forma, dependente da imagem que tem do *outro* e da imagem que supõe que o *outro* tem

*dele*. Além disso, as imagens mentais nos jogos discursivos ficam matreladas aos parâmetros do contexto de produção e aos interesses dos interlocutores. É possível existir casos em que a inversão da regra seja desejada e necessária para atender as contingências contextuais e intenções dos *atores* sociais. Tomemos, como exemplo, um enfoque valorativo sobre uma ação indecorosa de um sujeito que ocupe cargo público. O reconhecimento e adequação de lugares, normas e papéis sociais pode servir para ridicularizar e/ou criticar, ao passo que a não adequação da linguagem a esses parâmetros funciona como confirmação das representações e imagens desejadas.

Todo esse jogo de imagem é parte integrante do processo de produção de sentido e está intimamente ligado à produção discursiva posto que é no discurso que ele se materializa. Isso significa que lidar com os processos de produção de sentido é lidar com os sujeitos, suas histórias e suas subjetividades mantendo interferências diretas nos processos.

### **5.3 - O currículo e a produção de sentido**

No caso mais específico das práticas escolares, ao se falar em produção de sentido está-se falando, de certa forma, do currículo escolar. Estas duas instâncias não podem ser vistas como coisas dissociadas. Se entendermos que o currículo escolar é tudo aquilo que é vivido e vivificado pelos sujeitos do processo educativo e que os discursos são as instâncias materializadoras das ideologias, o *lôcus* das representações, uma espécie de ‘*análgame*’ das relações interpessoais que se apresentam e vividas de sentidos socialmente produzidos, então a

produção de sentido é elemento fundamental do currículo, por que o compõe. Por que o currículo é, sobretudo, uma prática discursiva de produção de sentido.

Em Macedo (2002), o currículo é descrito como práxis interativa e estruturante. Sistema aberto e relacional, extremamente sensível à recursividade e à dialocidade, à contradição, aos paradoxos cotidianos e à indexalidade das práticas. O autor alerta que enquanto grafia, currículo não tem sentido a não ser que se tome em seus aspectos histórico/sociais e suas políticas de sentido para que a noção ganhe vida. É importante questionar o contexto e as ações que forjam as formações; questionar como se fez ou se faz um currículo, como as pessoas fizeram ou fazem o currículo, o que o currículo fez ou faz com as pessoas ou mesmo o tipo de conhecimento e aprendizagens que se instituem no seu âmbito.

Nesse caso, mais importante do que definir o currículo é compreender o seu funcionamento e questioná-lo para poder então descrevê-lo em suas várias realizações e decorrências. Em outras palavras, importa-o, como práxis interativa, estruturante e instituinte e como noção historicamente constituída, pois aquilo que um currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias (SILVA, 2001) e, sobretudo, da forma como ele é vivido e vivifica seus atores.

Na realidade, o que quero com este trabalho, é compreender - do ponto de vista dos processos de produção de sentido - o currículo vivo, real, numa conjuntura de docentes e em situação de formação. A pergunta, e moutras palavras, é: como eles fazem o currículo? Para isso temos que contar com referenciais teóricos que nos possibilite compreender o currículo na sua mais estrita relação com a sociedade e os sujeitos que está formando, caso contrário, a descrição dos modos como o currículo se faz tornar-se-ia estéril. Esta é a razão pela qual opto

pel o tratament o das questões curriculares, pela ótica das teorias críticas e pós-críticas. As noções de ideologia, reprodução e resistência que marca mas teorias críticas; as noções de diferença, poder e identidade que marca mas teorias pós-críticas vêe massociadas a uma série de outros fatores ligados à vida e nos possibilitam perceber o currículo como espaço de complexidade, de relações intersubjetivas e de implicações políticas, sociais e ideológicas e m que as práticas discursivas e a produção de sentido ganha mcentralidade.

### **5.3.1- O texto imagético-verbal, currículo e multiculturalismo**

No bojo das teorias pós-críticas, a noção de multiculturalismo é introduzida, como um dos fatores complexizadores, do campo do currículo, relacionado à diferença e ao poder.

Macedo (2000) defende que ao se assumir a complexidade estamos assumindo a possibilidade de desalijamento de poderes. Neste caso, o currículo numa perspectiva complexa, aberto às múltiplas manifestações culturais e sociais não está atrelado somente às disciplinas aos programas e aos conteúdos, mas, sobretudo às emergências e aos sujeitos que o torna mreal por meio de embates, contradições e ambivalências. A abertura do trabalho pedagógico para a pluralidade de tipologias textuais é um desalijamento de poder. A normatização, a hierarquização do conhecimento se enfraquece na medida em que a escola trabalha com a diversidade de saberes de forma crítica e consciente. Entretanto, não é de mais reafirmar que, o modo como estes conhecimentos periféricos, e emergentes são trabalhados pela escola é tão ou mais importante que o próprio conhecimento posto que os elementos discursivos pode mestar

sendo incorporados sem uma verdadeira mudança de valores e de concepção da realidade plural.

A partir dessas considerações, faz-se importante pensarmos a relação currículo/multiculturalismo numa perspectiva daquilo que convencionamos chamar de currículo real: um conjunto de atividades, tarefas e experiências que engendram ou visam engendrar aprendizagens de forma deliberadamente organizada e mobilizada pelas organizações escolares. Nesse, cabe questionar como o currículo tem percebido e tratado o outro, o diferente. Como o diferente está sendo *incluído* nas práticas escolares. Conforme mencionamos, anteriormente, é importante considerar a existência de um certo horror à diferença que se materializa nos currículos escolares pela sua negação ou dissimulação da discriminação. Veiga Neto (2000, p. 234) nos faz lembrar que o horror à diferença trabalha contra o diferente e não contra a própria diferença. Acrescenta: ‘‘como se não bastasse, nesse ‘parte-e-repartê’ esconde-se o próprio poder que o colocou e o mantém em movimento. É justamente por isso que o horror à diferença acaba funcionando como um regulador social’’.

Muitas formas de inclusão são meramente exposições do outro, numa franca afirmação do ‘eu’, confirmando o que somos e negando o ‘outro’, já que o ‘outro’, o diferente não é tomado naquilo que lhe é legítimo. Silva (2001, p. 85) lembra-nos que ‘‘de uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço’’. Na sociedade, existem saberes e as culturas legítimas. Existem vozes autorizadas e os sujeitos silenciados, o que se traduz numa dificuldade a ser vencida ao se propor um currículo multicultural. Nesse sentido, Santos (2000, p. 78) aponta para o reconhecimento do outro como produtor de conhecimento como a única via de passagem do monoculturalismo para o

multiculturalismo. Segundo o autor, só existe solidariedade e conhecimento multicultural no reconhecimento do outro e da diferença, sem a qual não há inteligibilidade. A incomensurabilidade e a indiferença próprias do não reconhecimento do outro enquanto ser diferente e produtor de conhecimento se associam diretamente como conhecimento-regulação de domínio global da episteme moderna. Para o autor:

A questão é, pois: como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram inpronunciáveis?... como fazer falar o silêncio se aquele que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar?

É bom lembrar da existência de uma perspectiva multiculturalista humanista ou liberal que enfatiza o currículo multiculturalista baseado nas idéias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Da perspectiva crítica de currículo há que se atentar para as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Para Silva (2001), apesar do impulso generoso, essa idéia esconde uma certa superioridade por parte de quem mostra tolerância. Além disso, a noção de respeito implica um certo essencialismo cultural e, as diferenças culturais vistas como fixas. Um currículo baseado na perspectiva crítica não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mais instaura, e em vez disso, uma análise dos processos em que as diferenças são produzidas através de assimetria e desigualdade. A diferença nesse caso, mais que tolerada e respeitada é permanentemente posta em questão. Nessa conjuntura é que se faz necessário pensar a utilização pedagógica do texto imagético-verbal relacionada às questões político-sociais.

### 5.3.2 - A questão do currículo oculto (ou implícito?)

Currículo oculto é uma denominação disponível na teoria do currículo. A que se reporta tal denominação? A uma parte do currículo que foi ocultado, negado por alguém? Por meu turno, defendo que não. Faço uso do termo no sentido daquilo que está implícito, do que não se mostra explicitamente, materialmente localizado. Compreendo que quando Sacristán faz referência às ausências como sendo parte fundamental do currículo, está, de certa forma, fazendo referência a este tipo de conhecimento/aprendizagem presente no currículo. O fato é que o currículo é constituído, em grande parte, pelo que não está explícito. Assim o ambiente escolar, a distribuição de papéis sociais, os não ditos, as relações pessoais propriamente ditas etc. contribuem de forma velada para a aprendizagem e para a formação do educando. Os estudiosos de perspectiva crítica destacam que se aprende fundamentalmente pelo currículo oculto as atitudes, os comportamentos, os valores e as orientações para ajustamento do indivíduo às pautas e às estruturas sociais. Os sujeitos vão aprendendo com isso como ser criança, branco, negro, homem, mulher, homossexual, dominante, dominado, resistente etc. Estas aprendizagens se dão no âmbito das relações sociais sob a forma de rituais, regras, normas, categorizações e toda uma espécie de ação na qual seus reais propósitos não se encontram explícitos (SILVA, 2001). Pensar em currículo oculto é, pois, pensar em um nível implícito do currículo, ou seja, o nível dos processos sociais que moldam nossa subjetividade de forma sub-reptícia. Reconhecer a existência de um nível implícito do currículo não significa, por meu turno, defender uma perspectiva estrutural e abstrata do currículo no qual alguém invisível determina tudo como supõe o termo ‘oculto’ (de ocultado). Significa exatamente isso: há uma parte do currículo que se faz implícita como em toda ação social que envolve a linguagem e a produção de sentidos. Não é possível haver correspondências exatas

ou desvelamentos totais de todos os aspectos de uma determinada produção cultural/textual, do contrário não seria texto/símbolo e o sentido seria algo fechado. Além disso, se a escolha, a seleção de temas e de materiais didáticos é uma questão de poder o que não se explicita ou que se silencia, também o é. Por esta razão, é que compreendo existir uma relação estreita entre a noção de currículo oculto e a produção de sentido sócio-pedagógico do texto linguístico-verbal.

### 5.3.3 - O implícito na produção de sentido e no currículo

Não quero pensar também que o currículo oculto seja oculto no sentido de imperceptível, compreendo-o como o que não está confessado. Grande parte do que se atualiza em matéria de currículo escolar vem de uma informação implícita dos materiais e discursos pedagógicos. Se considerarmos o volume de informações implícitas que vinculam nos processos comunicativos cotidianos compreenderemos que mesmo nos casos de linguagem predominantemente denotativa o sentido literal de um termo é apenas um dentre vários sentidos possíveis ao receptor. Desse modo, torna-se impossível pensar em prática pedagógica, em currículo como prática discursiva, sem pensar na relação deste com o papel dos implícitos nos processos educativos de produção de sentido.

Na concepção interacionista de linguagem o discurso é um meio pelo qual os indivíduos agem uns sobre os outros como forma de obter adesões, reações, comportamentos etc. A linguagem nesta acepção é vista como ação sobre o mundo dotada de intencionalidade (KOCK, 1984) e se caracteriza pela argumentatividade. Ora, se considerarmos que a ação educativa escolar é constituída de práticas discursivas, argumentativas intencionalmente direcionadas sobre/entre

indivíduos então, iremos defender a indissociabilidade do currículo e da linguagem. Não se pode pensar em práticas pedagógicas nem em suas análises, fora da linguagem. Interpretar uma ação educativa é, de certa forma, interpretar uma ação de linguagem é analisar discursos, é fazer contato com valores e com ideologias.

Analisar um discurso é fazer interpretações, é dá sentido aos enunciados a partir de uma série de indicações deixadas na superfície do texto e/ou fornecidas pela situação contextual do discurso. De qualquer modo, o gesto da interpretação consiste em preencher vazios semânticos. No caso da recepção dos textos/discursos, a interpretação, embora seja o processo aberto é, também orientada pelo princípio da intencionalidade, isto é, quem produz discurso tem determinadas intenções e o gesto de interpretação seria justamente a tentativa de captação dessas intenções, por isso, a interpretação é tão plural e ao mesmo tempo tão mutilada em atividades escolares em que a unicidade se sobrepõe à abertura semântica ao se considerar como únicas as intenções do produtor e as interpretações do leitor. Em matéria de produção de sentido, é importante ressaltar que existem fatores de suma importância para este processo. São eles: o contexto de ocorrência e o conhecimento do mundo do leitor.

Sendo que o processo de produção de sentido passa, dentre outras coisas, pelo princípio de intencionalidade, uma distinção deve ser feita: há nos processos comunicativos dois níveis de significação: um nível explícito e um nível implícito. O que está explícito, está confessado e o trabalho do receptor é o trabalho de compreensão/assimilação, enquanto o que está implícito, está subjacente, não confessado e o trabalho do receptor passa então por um processo mental de compreensão muito mais complexo que envolve uma série de fatores e de articulações. Para dar conta de preencher os vazios ou lacunas semânticas deixadas no texto, o leitor tem que trabalhar a interpretação como forma de jogo perspicaz e que se arregimenta

conhecimento prévios e elementos contextuais intuitivos para lidar com a potência interna do texto e a intencionalidade do produtor. Assim o trabalho significativo da interpretação não está em lidar com a dimensão explícita das informações contidas nos textos e sim com a dimensão implícita. É importante lembrar, inclusive, que muito embora a dimensão explícita do texto seja objetivamente posta, materializada, em muitos casos, é a dimensão implícita da informação que é o objetivo da comunicação.

A sala de aula de Língua Portuguesa é o espaço pedagógico por excelência para se trabalhar a interpretação do texto e, conseqüentemente, com a dimensão implícita dos sentidos, caso contrário, a suposta produção de sentido passa a ser mera transmissão de conhecimento e repetição da informação sem o trabalho crítico da reflexão como se pode deduzir de muitas propostas de atividades pedagógicas presentes em certos manuais didáticos. Por outro lado, é bom lembrar que, posto não haver ação interdiscursiva que não seja dotada de subjetividades, a intencionalidade vai estar presente também no gesto da interpretação, por isso, os indivíduos ao explicitar o malgo implícito, por meio do discurso, criam novos implícitos. Nesse reside o trabalho significativo do professor ao lidar com a linguagem manipular uma matéria (discurso) com instrumentos feitos da mesma matéria. Isso exige um alto grau de crítica e autocrítica. Visto por este ângulo, todo currículo é um grande texto composto por discursos de dimensões, muitas vezes implícitas, que não se mostram facilmente, a não ser pelo trabalho significativo de interpretação que pode ser feita por professores e alunos afeitos ao exercício da (auto) reflexão crítica.

Em termos de leitura dizemos que um leitor perspicaz é aquele capaz de perceber e problematizar as informações implícitas do texto, ou seja, ler nas entrelinhas. O leitor desavisado, no entanto, por não ter habilidades de estabelecer relações entre o que está posto

no texto e o seu conhecimento de mundo para realizar as inferências necessárias para o processo de compreensão crítica dos textos deixa de perceber as mensagens do texto, as intenções do produtor e é capaz de aceitar e divulgar idéias que rejeitaria caso pudesse percebê-las e suas reais referências.

Existem dois tipos de implícitos um deles torna a percepção da informação ainda mais complexa e de difícil compreensão ao leitor pouco afeito. Alguns autores brasileiros, a exemplo de Kock (1984), inspirados em Ducrot, classificam os implícitos em relativos e absolutos. Os implícitos relativos são aqueles internos ao que o locutor quer dizer. São pressupostos; idéias decorrentes de certas palavras ou expressões contidas no texto, apresentam marcas textuais que orientam a compreensão a exemplo de verbos como *tornou-se* (antes não era), *continua* (já estava antes) etc. Os implícitos absolutos por sua vez são aquelas informações que se introduzem nos discursos por si mesmas e fogem ao controle do próprio produtor; ele diz, muitas vezes, sem que o queira ou saiba que está dizendo. Este tipo de implícito é chamado também de subentendido. São formas de insinuações não marcadas linguisticamente, encontram-se como que suspensas num espaço cognitivo situado entre a teoria de mundo do receptor, uma informação explícita do texto e outra. A compreensão desse tipo de mensagem é um processo eminentemente inferencial o que faz com que o produtor, quando abordado ou desvelado, possa negar *o dizer* atribuindo ao receptor a responsabilidade da interpretação. É este tipo de implícito que fornece matéria para constituir a parte do currículo que não se mostra facilmente e que alguns teóricos chamam-na de currículo oculto. É nesse espaço da informação que prioritariamente circulam as representações e ideologias.

#### 5.4 - O papel dos implícitos na produção do sentido do texto imagético-verbal

Os implícitos exercem papel fundamental na produção de sentido de todo e qualquer ato comunicativo. No que diz respeito ao texto imagético-verbal essa importância é ainda maior porque está na base mesmo da sua constituição. Venho afirmando neste trabalho que o imagético-verbal tem um modo de dizer específico e que não se traduz pelo verbal e isso se explica, em grande parte, pela noção de implícito. Vejamos como compreendo esta questão.

Distinguímos, dentre as produções linguístico/comunicativas, os textos dos não-textos. Não-textos são aquelas produções que não exercem função comunicativa porque não apresentam unidade de sentido, são incoerentes; um compilado de vozes desconexas. Em se tratando do texto imagético-verbal, esta realidade é muito semelhante, apresenta, no entanto, algumas particularidades. O texto imagético-verbal só forma um novo texto se houver uma conexão tal entre o imagético e o verbal que, de fato, gere um terceiro texto, caso contrário, o que temos é, simplesmente, um texto superposto ao outro o que não implica, necessariamente, e em um não-texto nem no nascimento de um novo texto, isto porque, a linguagem imagética é de uma auto-organização tal, difícil de imaginá-la como não-texto. Em outras palavras, o texto imagético-verbal é uma condição de co-relação entre o imagético e o verbal que pela sua coerência e coesão forma um modo comunicativo. A conexão que faz nascer o texto imagético-verbal se dá justamente no espaço relacional entre a imagem e o verbo, atravessado pelos implícitos sustentados nas informações explícitas e na teoria de mundo, da mesma forma que num texto escrito, a única diferença é que no texto imagético-verbal o elemento discursivo imagético tem características próprias e é irreduzível ao verbal, não podendo ser traduzido por ele. Mais que isso, na maioria dos casos, o imagético já é por si só uma unidade de

sentido. Quando participa da elaboração de um outro texto (imagético-verbal) a sua relação como verbal não pode se dar sem a participação e a criação de subentendidos, devido mesm à natureza mais volátil, de maior fruição que a imagem presta aos sentidos. Em suma, os sentidos do texto imagético são eminentemente implícitos.

O texto imagético por mais que se faça objetivo está radicalmente aberto à fruição e elucubrações de natureza subjetiva e multinível superior ao do texto verbal, isso porque, pelo fato de não existir correspondente no aparato verbal para o texto imagético, o verbal é apenas aproximativo, o imagético sempre escapa à mera tradução criando outras zonas de entendimento e percepção que sai da esfera do cognitivo racional. Não quero dizer com isso que o verbal não se preste a este papel. Não. O que quero deixar claro é que a linguagem imagética, por não ser sistematizada e convencionaada e multisistema de sinais, salvo algumas exceções, como o código de trânsito, por exemplo, não apresenta correspondentes do mundo empírico que a traduza com um certo grau de precisão. É nesse ponto da questão, inclusive que se verifica a dificuldade de lidar com o aparato imagético nos processos de produção de sentido, pois a nossa tendência ao lidar com a imagem tem sido a de traduzi-la pelo aparato verbal.

O fato de os subentendidos não se situarem fisicamente em nenhuma parte material do texto e sim na articulação de suas partes e destas com a exterioridade faz com que os textos imagético-verbais sejam *l'ócus* por excelência de significados implícitos. Difícilmente um texto publicitário, por exemplo, que articula um texto verbal a uma imagem traz toda a informação de que necessitamos para a compreensão da mensagem situada apenas no imagético ou no verbal, separadamente. Comumente a mensagem está situada na articulação dessas duas linguagens associadas ao contexto de sua produção. Um exemplo ilustra bem

isso. Início do ano de 2003, circulou na televisão brasileira uma propaganda da FIAT, montadora de veículos, que se caracterizava pelos seguintes elementos/acometimentos: uma paisagem campestre, uma árvore solitária se destacando na paisagem durante uma tempestade. Um raio cai sobre a árvore que incendeia. Alguns instantes se passa-me outro raio cai sobre a mesma árvore aumentando o incêndio. A voz do locutor anuncia que pelo segundo ano consecutivo, a FIAT foi líder no mercado de vendas de veículos. A informação transmitida por este anúncio não é simplesmente a de que a FIAT foi líder no mercado de vendas por dois anos consecutivos como está explícito no texto verbal (auditivo, neste caso), tampouco a de que uma árvore é incendiada com a queda de um raio, mas sim que a FIAT conseguiu realizar uma façanha comercial contrariando expectativas e regularidades. Isso só é compreensível graças aos implícitos situados na articulação entre o texto verbal, o texto imagético e o conhecimento de mundo do receptor. Articulando as duas informações explícitas do anúncio (o fato de uma mesma árvore ser atingida duas vezes por um raio, e o fato de ter sido a montadora, por dois anos consecutivos, a líder de vendas no mercado de automóveis) ao nosso conhecimento de mundo sobre um ditado popular que afirma: ‘‘um raio nunca cai duas vezes no mesmo lugar’’, temos então a afirmação implícita de que a empresa realizou o impossível, uma façanha.

Este tipo de informação não é perceptível ao leitor que não seja capaz de estabelecer relações, por isso ela é tão importante e constitui a parte mais sensível das práticas e dos currículos escolares porque o fato de não ser de fácil percepção e descrição não significa, necessariamente, que não seja, por algum modo sensível, absorvido pelo receptor. Nesse, aliás, é que está a significância de a escola trabalhar criticamente com este tipo de informação porque as chances de serem elas incorporadas sem nenhum questionamento devido a pouca clareza no entendimento são maiores do que quando se trata de declarações explícitas. O que

para alguns pode parecer detalhe sem muita importância, se configura então, como parte significativa do currículo. É nesse sentido que as ideologias trabalham. De forma implícita, velada, as produções textuais vão construindo representações e papéis sociais para o homem, a mulher, o negro, a criança, o homossexual etc. O trabalho da escola diante destes materiais deve ser o da eleição e condução intencional do processo para que os sentidos deles advindos não lhe sejam alheios. O trabalho de significação ganha então centralidade no processo educativo escolar e atravessa toda atividade comunicativa.

### **5.5 - Heterogeneidade discursiva do texto imagético-verbal**

As práticas discursivas são realidades dinâmicas e inter-relacionadas, de modo que todo discurso se relaciona com outros mesmo pela sua ausência. Teóricos afirmam que a heterogeneidade discursiva é a característica mais fundamental do discurso, e justifica isso, afirmando não haver discurso monológico, discurso não afetado. Isto é, em todo discurso existe mais de uma ‘voz’ presente, mesmo que ele se ‘finja monológico’. Todo discurso é por natureza dialógico. A noção de heterogeneidade discursiva está na base dos processos de intertextualidade, interdiscursividade e hipertextualidade. A noção de heterogeneidade é responsável pela percepção do texto como uma rede de relações. Na condição de rede, de teia, o texto é diálogo, e também repetição.

Guardada a especificidade de cada texto, o irrepetível que cada ocorrência textual encerra em si, a noção de texto como tecido é sinônimo de heterogeneidade, de dialocidade, conforme mencionado. Tomemos a analogia do tecido: quanto mais fino um tecido, tanto mais

imperceptível se apresenta o espaço entre seus fios. Somente um olhar mais depurado perceberá os pequenos sulcos e as formações nodosas do tecido, o que, aliás, possibilita a individualização das diferentes peças e evita a percepção do todo como uma massa indistinta e homogênea. Assim é o texto. Sendo um tecido, o texto é resultado desses dois movimentos: o de aproximação discursiva com outros textos como sendo a superfície 'lisa' dos tecidos e o de diferenciação, formando os 'sulcos' que separa um dito de outro dito. Equivale isso a dizer que o artefato da produção do texto é, ao mesmo tempo, um ato criativo, original, de individualização e de repetição. Isto é, embora haja uma distinção, há ao mesmo tempo uma articulação e, mesmo diluídos e em tempos/espacos diferentes, os textos ancoram-se uns nos outros, formando macrofios de um grande tecido coletivo. É nesse sentido que todo texto é heterogeneamente constituído. Assim como fios isolados não formam tecidos, não existem textos que não estabeleçam diálogos com outros textos de modo a participar do grande texto social. Por outro lado, assim como os nódulos das diferentes formações dos fios do tecido que nos fazem distinguir um tecido do outro, assim também os textos apresentam formações que nos fazem distinguir e produzir sentidos diferentes para cada texto. Essas diferentes formações são representadas pela apropriação discursiva que o produtor do texto faz ao inseri-lo em um contexto, ao fazer suas escolhas vocabular, ao dar este ou aquele enfoque, ao estabelecer relações, analogias etc. e, em suma, todo esse processo de caracterização do texto o individualiza ao tempo que o insere no grande conjunto de textos socialmente produzidos, gerando uma espécie de *link* com outros textos. Daí, tornar-se pertinente a utilização do termo hipertextualidade para as atividades de leitura que tomam o texto nesta perspectiva de rede. Levi (1996), ao fazer referência ao texto como hipertexto, define-o como algo, riscado, esburacado, semeados de buracos; um sistema de endereçamento e de indicações que o leitor obedece e desobedece levantando paisagens semânticas, móveis e acidentadas, viajando de uma margem a outra, realizando dobras, estabelecendo redes secretas de relações, tomando

ca minhos transversais, colocando e mesclando palavras e imagens que já possuímos, de tal modo, que do texto, propriamente, pouco resta a não ser aquilo que ele nos possibilita fazer: o retoque dos nossos modelos de mundo, pois, ‘hierarquizar, e selecionar áreas de sentido, tecer ligações entre zonas, conectar o texto a outros documentos, arriá-lo a toda uma memória que forma como que o fundo sobre o qual ele se destaca e ao qual remete, são outras tantas funções do hipertexto’ (LEVI, 1996, p. 37). É claro, portanto, que a relação de hipertextualidade faz-se da heterogeneidade constitutiva dos textos/discursos uma vez que a heterogeneidade dos discursos é aquilo que eles têm de diferente, mas que os liga a si mesmos e a seu outro, e que não precisa necessariamente, ser mostrada; muitas vezes está no interdito e é sacrificado para que o discurso possa constituir identidade; é ausência, é falta; é a diferença que, justamente, promove a abertura do discurso para outras posições, outras visões de mundo, outras ideologias. (CARDOSO, 2003, p. 58)

Convém destacar que o texto/discurso assim compreendido passa a ser visto como uma realidade complexa. Lajolo (1984) afirma que o texto bom é necessariamente complexo. E para se considerar um texto complexo é necessário se levar em conta a relação que ele permite instaurar entre ele (o texto) e o seu leitor, isto é, os níveis sucessivos e simultâneos de significado que se pode construir para o texto. É claro que essa construção não depende só do texto/discurso, mas é no texto que se alojam elementos e endereçamentos que permitem ao leitor fazer os desdobramentos, as ligações e os percursos necessários para o levantamento de uma relação complexa no e sobre o texto.

Os textos imagético-verbais como práticas discursivas são heterogeneamente constituídas, são realidades linguísticas complexas. São reais hipertextos. A linguagem condensada dos textos imagético-verbais, a relação de interdependência entre a linguagem verbal e a imagética faz

do texto imagético-verbal um texto de leitura em rede ou cria uma rede de leitura, pois comumente ancora o dizer no conhecimento extratextual além do necessário cruzamento deste com o texto imagético e o texto verbal. Estas leituras cruzadas (WALTY, 2001) não são simples colagens de cenas descritas às cenas pintadas/desenhadas. São antes de tudo diferenças que separam e, ao mesmo tempo, ligam tornando-se mais complexas e as conexões mais ampliadas.

## 6 - O caminhar metodológico

Já defendi, anteriormente, que as teorias são, por assim dizer, formas de conceber um determinado objeto de estudo, não só no que diz respeito ao seu conhecimento, sua conceituação/descrição, mas, sobretudo, traz embutido nisso uma perspectiva de organização do trabalho metodológico. Isso significa que a forma como se chega a um determinado objeto faz parte do próprio conhecimento que se tem dele. Sobre esse assunto, Morin (2000b p. 335) afirma:

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo *método* seu papel indispensável

O Positivismo responsável pelos pilares da Ciência da modernidade instalou-se como modo de produção do conhecimento, caracterizado pela busca da verdade estável. A busca dessa ‘verdade’ se deu por explicações nonreferenciadas e autoritárias com base em dados objetivos e mensuráveis. O Positivismo criou uma cultura acadêmica de uma tal racionalidade

dura, um lastro teórico sectário, que perdura até hoje e influencia boa parte das pesquisas, inclusive, nas Ciências Humanas e na Educação. Fez do conhecimento científico algo apartado das questões sociais e subjetivas. Nessa perspectiva, as explicações pretendem-se neutras e as interpretações apenas constatações. Em função disso, tudo que é aleatório, interpretativo, periférico, o que foge as regularidades não interessa à Ciência. É o primado do objeto e da razão e a assepsia da vida. Em resposta a este movimento, novos modos de compreensão da realidade surgiram. Embora esteja ainda muito vivo entre nós, esse modo de produção de conhecimento, não responde mais as demandas sociais da contemporaneidade, porque não atende às emergências. Para compreender os processos de produção de sentido, as complexas relações e idiosincrasias dos sujeitos, desta pesquisa, foi necessário buscar outros referenciais de perspectiva muito mais relacional, muito mais aberta e interpretativa. Daí a aproximação com a hermenêutica.

A hermenêutica se caracteriza como um modo de compreensão da realidade e eminentemente interpretativo e em oposição ao modo explicativo ‘científico’ do Positivismo. O termo hermenêutica vem do grego *hermeneutikós*, de *hermenein* e significa interpretar. Para Ricoeur (1990) a hermenêutica pode ser definida como a teoria das operações da compreensão e sua relação com a interpretação dos textos. A hermenêutica faz parte de um projeto notoriamente antipositivista de compreensão da realidade. Opõe-se ao pensamento nootético, à busca de leis, de regularidades que visam fundamentar descrições, explicações etc. e trata da interpretação numa perspectiva múltipla, polissêmica. O fenômeno e o discurso para a hermenêutica são da ordem do símbolo, havendo, portanto, vários sentidos possíveis e, conseqüentemente, uma incessante necessidade de interpretação (MACEDO, 2000). Considerando que o autor social é um produtor de sentido que ao significar também se significa, ao constituir sentido também se constitui como parte deste mesmo sentido, é nessa

perspectiva, então, que a compreensão do movimento de produção de sentido dos textos não dispensa a participação dos sujeitos atuantes no processo.

Os etnólogos do final do Século XIX e primeiro terço do Século XX, mais precisamente por meio das contribuições de Boas e Malinowski, (LAPLATINE, 2000, p. 75-86) fundam uma perspectiva de produção do conhecimento, também de inspiração notadamente distinta do positivismo: a etnografia, que assim como a hermenêutica toma os sentidos como resultantes de relações contextualizadas numa perspectiva de microsociedade apreendida *in loco* e em sua totalidade; abre novas perspectivas para o processo do conhecer.

A perspectiva etnográfica de descrição da realidade se caracteriza pela descrição das atividades sócio-culturais e tem como desdobramento teórico a etnometodologia que é uma teoria do social e se centra no interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas dos sujeitos, ou seja, através dos etnométodos. Uma vez sendo as ações sociais indexadas, e tendo a linguagem uma centralidade nesses processos, a descrição passa a ser uma das principais formas de apreensão da realidade social e constitutiva daquilo que é descrito. Isso resume, em boa parte, o que foi defendido anteriormente, sobre interpretação da realidade, no que diz respeito ao discurso como forma de materialização dos sentidos e como *locus* por excelência das representações. Embora os discursos limite os sentidos, não há manifestação de sentido se numa forma de linguagem. Daí a centralidade da linguagem nas descrições dos etnométodos, pois é a mesma linguagem que serve para descrever os processos, o elemento possibilitador e perneador dos próprios processos que descreve. Para o pesquisador isso gera um outro desdobramento: a impossibilidade de uma isenção completa do pesquisador/narrador daquilo que descreve. Não há como o objeto de descrição não ser afetado por aquele que o observa. Há uma preocupação lícita e mais praticar

uma espécie de *suspensão* dos conceitos que se traz para poder então se perceber os fenômenos mais próximos da sua realidade, no entanto, é impossível ao descrever esses fenômenos, ao interpretar estas realidades não se situar e mal guimparâmetro de conhecimento e, portanto, inserir nessa interpretação nossas representações. Se isso fosse possível existiria a possibilidade de comunicação sem linguagem e de linguagem sem representações; como as duas coisas inexiste é importante que se tome consciência e se assumam para não se incorrer nos mesmos erros que incorreu o movimento Positivista. Como todo ato de linguagem as explicações, as descrições são interpretativas, reflexivas. O Positivismo insistiu contra isso, pretendia-se neutro, imparcial. Errou grandemente nisso. Ao propor tal neutralidade, pretendia destituir a linguagem do caráter interpretativo tanto no sentido de constituir os fatos sociais como no sentido de descrevê-los. Isso implica numa concepção de sentido e de linguagem que considera os sentidos como que colados à linguagem prontos, irreduzíveis, sem a ação do usuário, sem as interferências do contexto etc. Os sentidos estariam prontos, a linguagem seria um código e a ciência a verdade absoluta. A descrição etnográfica, pelo seu caráter científico requer, um certo rigor metodológico, um compromisso com a legitimidade dos fatos e uma condução ética e responsável dos processos, mas nunca uma esterilização das relações entre os sujeitos ou destes com as pautas sociais e, sobretudo, não se pode prescindir do caráter simbólico e interpretativo da linguagem. Isto porque o que fazemos ao compreender a realidade à nossa volta é dar sentido; é inferir e interpretar o mundo. Merin(2000a) diz que o real não é outra coisa senão a nossa visão da realidade.

A etnografia é a descrição/interpretação das atividades sociais. Nela o pesquisador não é somente narrador numa perspectiva contemplativa. É um ser de linguagem possui representações parciais, faz interpretações, é parte da pesquisa e por isso deve estar sempre em questionamento.

Assim na presente pesquisa de inspiração metodológica qualitativa busquei evidenciar efeitos constitutivos de sentido e de realidade através da atitude articulada dos princípios da etnografia, da hermenêutica e da análise do discurso. Neste processo, compreendo-me como pesquisador/interpretador envolvido no processo ao procurar realizar descrições etnográficas dos processos.

Considerando a impossibilidade de existir uma tal descrição de sentido, de representações, de interpretação, vejo no questionamento constante - a *angústia do método* - a possibilidade de lidar mais consciente e criticamente com as minhas interferências nesta pesquisa. Existe a inegável paixão pelo tema, uma trajetória de leituras e observações que não se pode ignorar, apagar etc. A preocupação com os textos imagético-verbais e com os sentidos nos processos pedagógicos já faz parte da minha história. O que sei e penso sobre o assunto está impregnado em meu discurso de tal modo que falo disso, e desse lugar se percebe. Quantas vezes me repito e maulas, e palestras, se me dar conta?! Por causa disso, o caminho metodológico escolhido me cinge de questionamentos, pois, ao optar por uma pesquisa de observação participante com professores e situação de formação e sendo eu o mediador do grupo, torna-se inevitável a pergunta: saberei eu distinguir a minha voz das vozes dos outros? Onde ter minha e as minhas interpretações e começa as interpretações do grupo? Até que ponto as vozes deles não são também mecos da minha própria voz?

‘Esqueça o medo e lance-se numa experiência criadora’. Disse-me uma voz de incentivo.

‘Faça isso apesar do medo’ Diz-me outra voz, igualmente encorajadora e mais comedida.

Aqui estou eu. Eu e os meus outros. Tantos outros!

## **6.1- Procedimentos e recursos metodológicos:**

Conforme mencionei ao longo deste trabalho, desde o início da minha carreira no Magistério que tenho me preocupado com as políticas de sentido implementadas nas atividades de leitura em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Comecei a me inquietar sobre o assunto quando professor e Coordenador de escola pública de Ensino Fundamental. À medida que chamava a atenção o fato de colegas professores repetir as atividades propostas pelos manuais didáticos sem grandes intervenções críticas. Mais tarde, como professor Universitário (Professor de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Coordenador de Estágio Supervisionado da Universidade do Estado da Bahia), centrei meu trabalho nesta questão. Em função dos meus estudos sobre o tema passei a ministrar cursos para professores das escolas públicas através do trabalho de extensão da Universidade e/ou por intermédio de assessorias particulares (cheguei a fundar e administrar uma assessoria pedagógica no período de 1999 a 2002). Nessa trajetória participei do trabalho de formação continuada de professores e me aproximei e, 20 municípios das regiões do Paraguaçu e do Piemonte da Diamantina. Essa vivência revelou-me uma enorme carência de reflexão, de boa parte dos docentes, sobre o seu fazer cotidiano e sobre os materiais pedagógicos com que lidam. Foi assim que - ligado ao Departamento de Ciências Humanas do Campus da UNEB de Jacobina - propus e venho administrando, até hoje, um programa de apoio pedagógico para professores da Educação Básica das escolas públicas da Região de Jacobina (Uma parceria com a DIREC 16) denominado UNEB- Campo Escola.

O Programa UNEB- Campo Escola tem como propósito criar um espaço institucional de estudo e aperfeiçoamento profissional do professor do ensino público, por meio do apoio

pedagógico e da oferta de cursos de aperfeiçoamento e atualização profissional. Os professores que tomam parte deste Programa o fazem voluntariamente em busca de atualização profissional. O programa tem, dentre outros, os seguintes objetivos:

- Organizar cursos de aperfeiçoamento para profissionais da educação;
- Subsidiar e atualizar professores da Rede Pública de Ensino numa perspectiva da Formação Contínua;
- Criar alternativas para minorar dificuldades práticas de sala de aula;
- Discutir, analisar e refletir o processo de ensino aprendizagem a partir de diferentes perspectivas teóricas;
- Possibilitar a autonomia profissional e intelectual no sentido de organizar e garantir condições para o desenvolvimento da sua própria formação contínua;
- Criar espaço de intercâmbio de saberes entre professores das escolas públicas da região e alunos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelo Departamento (Geografia, História e Letras) por meio das atividades desenvolvidas no Estágio de Observação e dos cursos de extensão direcionados para professores;
- Acolher pesquisadores das questões educacionais.’’ (ANEXO A).

Considerando o caráter interpretativo dessa pesquisa e a indissociabilidade do processo de produção de sentido dos sujeitos produtores, inclusive, o pesquisador, optei por realizar uma **pesquisa de observação participante** por considerar a implicação pesquisador/atores sociais/tema algo legítimo e pertinente para este tipo de trabalho uma vez que o trabalho com os sentidos, as ideologias e o imaginário não se prescinde das historicidades dos sujeitos, seus valores e seus aparatos intelectuais. Com o propósito de dar maior visibilidade ao tema da pesquisa e atuar numa situação real de ensino e aprendizagem optei por criar um dispositivo de pesquisa dentre as atividades do Programa UNEB- Campo Escola, por considerar esse um

espaço por excelência de reflexão e estudo das questões pedagógicas por parte de professores e msituação de formação. Elaborei, então, e executei no ano de 2003, um curso de extensão universitária para professores de Língua Portuguesa denominado *Leitura e Produção Textual: Fundamentos teóricos e perspectivas metodológicas*. O curso foi organizado de modo a atender os objetivos do Programa de extensão e os propósitos da pesquisa. É dessa vivência que vêm os resultados deste trabalho.

Por ter sido pensado como dispositivo de pesquisa o curso teve o seu enfoque voltado para as práticas leitoras e escritoras envolvendo o texto imagético-verbal: nele os professores leram e escreveram, sobretudo, discutiram o uso pedagógico do texto imagético-verbal e msala de aula. O curso teve a sua duração prevista para 60 horas, tendo sido alterado, no decorrer dos trabalhos para 80 horas, a pedido dos participantes que desejaram ampliar as reflexões e m torno do tema. (ANEXO B).

O grupo de professores se constituiu como um público misto. Foram oferecidas 20 vagas preenchidas por professores oriundos de diferentes escolas indicadas pela DIREC, como sendo as escolas menos beneficiadas pelos programas do governo com cursos de atualização profissional. No entanto, apenas 02 professoras participantes não tinham curso de licenciatura, 04 eram estudantes do Curso de Letras, 10 participantes haviam concluído a graduação e 04 professores haviam feito algum curso de Especialização. Dos 20 professores participantes do curso, 13 tinham mais de 10 anos de experiência no magistério, 02 tinham entre 5 e 10 anos de experiência, 02 tinham entre 01 e 5 anos. Apenas 01, contava com menos de 01 ano de experiência docente. 02 professores não informaram. Dos 20 inscritos, 02 não compareceram às aulas e 03 desistiram no início das aulas. Participaram efetivamente do curso 15 professores.

Com esse conjunto de docentes com formação e experiências variadas é que se constituiu o grupo de sujeitos participantes da pesquisa. As atividades do curso se organizaram desenvolvendo em 4 etapas distintas, aqui descritas:

**Pri meira etapa:** Uma fase introdutória, uma espécie de formação geral sobre leitura e escrita - Iniciamos as atividades do curso lendo, discutindo e debatendo sobre concepções de leitura, práticas escritoras, os processos de significação etc. Nesta etapa não fiz referências específicas ao processo de leitura dos textos imagéticos-verbais; a ênfase foi dada na perspectiva teórica interacionista de leitura e escrita, visando garantir um certo consenso em relação a alguns conceitos básicos, uma vez que se tratava de um grupo de professores com formação distinta.

**Segunda etapa:** caracterizada pela apresentação e apreciação das propostas de atividades para os textos imagético-verbais extraídos de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, na condição de materiais didáticos de leitura. - Embora o propósito desta pesquisa não tenha sido discutir a influência dos livros didáticos no desempenho docente, reconheço que é neles que estes textos vêm figurando com mais insistência e por isso considere importante perceber como os professores lidam com os textos e as propostas dos manuais.

**Terceira etapa:** Fase de especulação dos sentidos pedagógicos do texto imagético-verbal.

**Quarta etapa:** Fase de elaboração de propostas pedagógicas de utilização dos textos imagético-verbais pelos professores participantes do curso.

Em função dos seus objetivos e dos conteúdos escolares, em suas salas de aula, os professores dividiram-se em 3 grupos e passaram a elaborar unidades de estudos a partir

dos textos imagético-verbais. Nesta fase, os professores utilizaram-se dos textos que havíamos analisado durante o curso e introduziram outros de seu interesse. Procurei realizar o mínimo de intervenção possível nesta fase, num esforço para me colocar como incentivador e esclarecedor da formação técnica da proposta, procurando não intervir nas escolhas e nas posturas políticas.

Nessa etapa do processo uma ocorrência chamou-me a atenção e, de certa forma, levou-me a operar mudanças nas estratégias de coleta dos dados e, por isso mesmo preciso relatar: Trata-se de um projeto temático sobre histórias e quadri-nhos que me foi entregue por uma das professoras participantes do curso (Prof<sup>a</sup> Cleide) - mais volumoso que os outros todos, por sinal - como tendo sido elaborado e aplicado no ano letivo de 2003, por uma professora da escola em que Cleide trabalhava, e que, por questões de incompatibilidade de horário não pôde participar do curso. O Projeto foi-me apresentado como a solicitação de que analisasse e desse um parecer à professora, que interessada no assunto vinha acompanhando os debates do grupo, à distância por intermédio dos relatos da colega de trabalho. Considerando que, dentre outros fatores, o curso fora montado como dispositivo para coletar dados de uma situação de uso pedagógico real dos textos imagético-verbais, além de dar um retorno à professora, não pude deixar de incluir este projeto intitulado ‘ ‘ O Mundo das Histórias e m Quadri-nhos’ ’ (vide anexo) entre o material de análise da pesquisa, até mesmo porque, indiretamente, ele chegou como resultado do dispositivo: o curso de extensão.

A observação participante que caracterizou esta pesquisa foi acrescida de recursos/estratégias, de coleta de dados como: entrevistas, (ANEXO E) conversas informais, grupo focal e análise documental. Fiz uso, durante toda a pesquisa, de um diário de itinerância de onde vem grande

parte das informações resultantes de observações diretas e se constituem em informações centrais ao desenvolvimento do trabalho.

Compreendo que não pode haver uma homogeneidade de sentido das matérias significantes, pois, quem as significam são os homens e mulheres a partir dos seus lugares históricos, ideológicos etc. das cadeias de relações que estabelecem e pela força das contingências contextuais; mais de todo modo essa compreensão da realidade é uma construção social pela linguagem resultante de uma espécie de compreensão consensual. Desse modo, o caminho construído para a realização desse trabalho é de responsabilidade de um grupo que assim o conduziu pelos processos de negociação, negação, avanços e permanências.

## IV - SOBRE PALAVRAS E IMAGENS!

### 1- Na palavra, uma imagem...

As palavras que proferimos, sob a forma de discurso são como espelhos. Refletem de alguma forma, imagens nossas, do mundo, e da nossa forma de pensar. Refletem uma imbricação da realidade do nosso ‘eu’ com o mundo. Os limites e os contornos dessas duas realidades aparecem pouco definidos. Fato esse, reforçado por uma constante retroalimentação entre o sujeito e o mundo e vice-versa. Desse modo, constitui-se em um sério risco enunciá-las, pois cada enunciação traz consigo e emite uma série de imagens da realidade externa, sem que a reflita em seu todo potencial. As nossas concepções, involuntariamente, afloram nos nossos discursos; são confessadas sem que de fato o façamos. Assim como o espelho, as palavras retratam mas também produzem imagens opacas, sombrias, confusas e/ou camufladas. As imagens das palavras são realidades aproximadas, atravessadas por subjetividades, políticas e circunstâncias contextuais. São imagens geradoras de outras imagens. São transbordantes de sentido e por isso mesmo impossíveis de permanecerem caladas, quietas, mas, ao mesmo tempo, são insuficientes. São precipitações e repetições. Dizemos o novo, inauguramos uma nova/nossa imagem e reafirmamos outras. Assim agimos e nos projetamos por meio da linguagem. Linguagem é ação. É ação social repleta de imagens. Imagem é linguagem.. Linguagem e imagens são projeções nossas sobre outras imagens que estão no mundo. São contribuições que recebemos e damos ao mundo. Calar quando se tem o que dizer é como morrer. Por isso, precisamos tanto nos mostrar, nos expressar. Por isso, fazemos tanto para garantir a nossa forma de expressão, lutamos, gritamos, choramos, desenvolvemos teses,

promove nos encontros etc. Sofremos para garantir alguma forma de expressão, porque o que precisa ser dito ‘coça’, ‘incomoda’ precisa sair, mesmo que ao ser dito seja rechaçado, refratado e retorne como desejo, em dobro. É a vida!

## 2- Relatos e reflexões sobre a vitória

Falar nete- nê nê do  
porque, nunca dizendo o suficiente,  
sempre digo também de mais. (DERRIDA)

Não devíamos escrever artigos e fazer passeatas apenas contra a guerra,  
a violência, a corrupção e a pobreza, mas, proclamar a importância  
do que se neara em nós, indivíduos. De como devemos cuidar  
no tempo que nos foi dado para essa jornada singular.  
(LYA LUFT)

Acredito que assim como as nossas palavras são nossas sem o ser, porque são de muitos outros, assim também a nossa história é nossa sem que os episódios que a compõem sejam e particular, exclusividade da nossa trajetória. Em seqüências e situações distintas, muitos outros viveram e vivenciamos nossos fatos que compõem a nossa história, cada um com seu requinte próprio e sua forma de percepção. Essa forma de vitória diferenciada de cada um é um dos fatores que faz com que cada história seja única e é, ao mesmo tempo, isso, o que aproxima a ficção da realidade e faz com que as pessoas se projetem nas obras de arte, porque nelas, muitas vezes, vêem suas histórias e seus sentimentos refletidos. Talvez, seja por isso, que o artista (Milton Nascimento) afirma que certas canções cabem tão bem dentro de si que carece até perguntar como não foi ele que fez? Isso porque, as histórias dos homens, mulheres e crianças se encontram, se distanciam e se entrecruzam formando um grande mosaico caleidoscópico.

A minha história de leitura do texto imagético-verbal tem muita relação com a história de leitura de Sônia, Edna, Fábio, Analúcia (*sic*), Cleide, Nádian, Andréa, Luíza, Grleide, Ana Maria, Carmandeia, Ednailde, Lindaura, Suelly e Rivalda - as incansáveis professoras e o heróico professor que, comigo, resistiram a oitenta horas de leitura, reflexão e debate, na tentativa de compreender nos nossas próprias impressões, limitações e representações acerca dos sentidos e do uso pedagógico do texto imagético-verbal nas aulas de Língua Portuguesa. A minha história e a delas/dele apresentam tantos pontos em comum no que diz respeito a trajetória das percepções e inquietações envolvendo o sentido dos textos imagético-verbais - sobretudo nesse intervalo de tempo em que nos dedicamos a uma espécie de comunhão intelectual por meio da leitura - que, por muitas vezes, durante o curso me perguntei: até que ponto a voz dele/delas não é a minha voz? Será que enquanto professor impri-me a minha voz na voz dele/delas de tal modo que enquanto creio ouvi-lo/las o que ouço, na verdade, são apenas os ecos da minha própria voz? Essa angústia só foi minorada quando recobrei a consciência de que ninguém repete, simplesmente, o outro. Por mais que a minha voz esteja nele/nelas. A voz dele/delas guardará sempre uma marca, um lugar particular na esfera da compreensão da realidade, e estará também falando em mim de modo que os sentidos que produzi nos, o que cada um produziu e compartilhou passa a ser *nosso* e não mais de um sujeito e particular. A autoria, nesse caso, não é mais como uma paternidade; não é algo que possa ser patenteado.

O que se faz ao criar é, na verdade, um processo de resignificação, recontextualização. Os textos de circulação social são partilhados e, então, passam a ser de todos aqueles que os significam. Cada nova enunciação traz um novo sentido inscrito. Vi isso, recentemente, nas minhas andanças de educador itinerante: Certa feita, para trabalhar com um grupo de professores as concepções que eles tinham dos processos de ensino e de aprendizagem fiz uso de uma dinâmica que alguém me ensinou, na qual a educação escolar era associada a um armarário

(guarda-roupa) e as peças de roupas eram representadas por palavras-chaves dos processos de ensino e de aprendizagem como por exemplo, avaliação, planejamento, construção etc. O armário fora marcado em suas partes pelo grau de importância e centralidade. Os/as professores/professoras deveriam distribuir estas palavras-chaves dentro do armário privilegiando-as, de acordo com seu grau de importância para o processo educativo ou, lançá-las fora, caso se tratasse de algo que julgasse pertinente abolir da dinâmica escolar. Para que esse trabalho não fosse mera repetição do já praticado em outros espaços; para que não caísse numa atitude mecânica resolvei escrever um texto introdutório à dinâmica, falando da educação brasileira. Assim fiz. Surgiu, então um novo texto, uma nova enunciação. Compartilhei o/ do enunciado. Passaram-se dois anos, aproximadamente, quando fui convidado para realizar uma palestra sobre uma outra questão ligada ao processo educativo pelos dirigentes de uma escola numa cidade distante 110 Km da primeira ocorrência do meu texto. Antes do meu pronunciamento, dentre os vários rituais comuns a esse tipo de evento uma professora pediu licença para ler uma mensagem que, segundo ela, representava bem o sentimento que movia aquele encontro. Leu um texto com diversas proposições sobre a educação e sobre a vida. Lá pelo meio da sua leitura, o texto que eu escrevera, há dois anos atrás, estava lá, introduzido, ‘colado’, no texto dela, com as mesmas palavras, porém naquele novo contexto assumia uma outra conotação: a que ela absorvera; a que ela queria dar. Fim da leitura não mencionou nada sobre a autoria daquele texto. Com certeza nem desconfiava que eu tinha alguma participação naquilo que acabava de ler. Inicialmente fiquei incomodado, inquieto, tomado por uma sensação estranha. Comecei, então, a refletir sobre a questão da autoria: por quantas ‘retextualizações’ aquelas ideias não haviam passado para chegar aquele novo texto que se mostrava agora diante de mim como coisa nova? Quantos novos textos não haviam sido ‘colados’ ao longo da trajetória? Como o que parece ser nosso torna-se estranho a nós quando ganha outra dimensão e autonomia?! Mas o que era mesmo meu? O que eu

chamava de ‘‘meu’’ já nascera de uma ‘‘reconfiguração’’! Minhas idéias não partiam do nada; resultavam das minhas vivências e experiências de leituras. Concluí, ali mesmo, que aquele texto era do último leitor e escritor se mo ser. Porque a autoria é também coletiva. De algum modo estamos participando de uma intensa produção de texto, de uma esteira de sentidos articulados, revistos e ampliados. Assim como diz Veron (1980), o que temos são apenas discursos de fundação. O meu nemisso era. O que fora meu, exclusividade da minha produção, fora apenas a organização discursiva; a materialidade textual das idéias organizadas em vocábulos. Tranquilei-me então, sobre o assunto e prossegui no trabalho, construindo novos textos com eles/elas; interagindo com textos passados e prevendo outros textos futuros.

Qual é então minha voz diante das vozes dos outros? As vozes são individuais e coletivas, ao mesmo tempo. Não podemos simplificar as coisas a ponto de crer que só exista a coletividade. Isso seria igualmente absurdo, mas o fato é que estamos no outro e o outro está em nós. Assim sinto-me mais à vontade para relatar a aventura da leitura dos textos magético-verbais do professor Fábio, das professoras Sônia, Cleide, Edna etc. como sendo também aventuras minhas até mesmo porque ‘‘nos aventuramos’’ juntos. Não quero simplesmente distinguir as vozes de cada uma, sem reconhecer que, embora, as palavras sejam proferidas individualmente, as vozes são, de fato, nossas. O Professor Joaquim Barbosa da Universidade Federal de São Carlos - SP, em Setembro de 2002, por ocasião da minha qualificação do Projeto dessa pesquisa, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, já me aconselhava a administrar e, sobretudo assumir a minha participação nessa produção de sentido coletivo apesar do ‘‘receio’’ que eu demonstrara de não conseguir distinguir os limites da minha voz e da voz dos sujeitos participantes da pesquisa. A alternativa que me apresentou e que eu procurei seguir foi a de romper o binômio ‘‘eu-eles’’ substituindo-o por ‘‘nós’’, uma vez que ‘‘eles’’ não foram simplesmente sujeitos da minha pesquisa nem o ‘‘eu’’ foi

simplesmente um pesquisador. ‘‘Nós’’ fomos os construtores dos significados/sentidos atribuídos aos textos imagético-verbais incluídos na nossa vivência acadêmica sob a forma de curso de extensão universitária. Os processos, as interpretações e as conclusões, a seguir, são resultantes dessa parceria de sentido em que, ora partindo do professor/pesquisador, ora partindo dos professores/alunos, conduzimos sempre ao lugar das nossas práticas e vivências pedagógicas, levando em conta os consensos, as diferenças, as várias possibilidades de ocorrência de sentido e, sobretudo, a nossa condição de aprendizes da linguagem.

Considerando o propósito - maior dessa pesquisa - de responder ao questionamento sobre a forma de produção e organização dos sentidos pedagógicos dos textos imagético-verbais, dispomos nossas observações e reflexões, neste capítulo, em torno de três estruturas narrativas categorizantes que nos possibilitam vislumbrar a nossa trajetória e criam condições para o cumprimento dos nossos objetivos de pesquisa. Estas três estruturas categorizantes que dão título aos próximos capítulos traduzem as nossas vivências e nos possibilitam de modo articulado, apreender os sentidos potenciais dos textos imagético-verbais e discutir as políticas de sentido implementadas pelos docentes e pelos livros didáticos. São elas:

- a) *A visão da cegueira ou a confissão da ignorância* - Nesta seção ocuparei-me da análise dos livros didáticos, no que diz respeito à fragilidade (e/ou intencionalidade) das propostas de leitura dos textos imagético-verbais e do trabalho de apagamento das ideologias em nome das propostas pedagógicas gramaticalistas, supostamente neutras. Procurarei discorrer também sobre como nós, professores do curso de extensão, nos percebemos detentores de uma visão limitada; influenciados pelas políticas de sentido implementadas nos livros didáticos e do processo de conscientização do caráter sócio-lingüístico e discursivo dos textos.

- b) *O potencial linguístico-discursivo dos textos imagético-verbais* - Apresento, nesta seção, os textos imagético-verbais utilizados durante o curso de extensão - extraídos dos livros didáticos - e os sentidos deles apreendidos; as conclusões do grupo sobre os sentidos e seus modos de produção. Incluo, nesta seção, reflexões advindas de estudos desenvolvidos, anteriormente, e em outras pesquisas sobre os textos imagético-verbais que serviram de base para o nosso trabalho e que foram incorporados à produção do grupo durante o curso.
- c) *Um novo olhar sobre os textos* - Dedico-me a relatar as perspectivas de uso pedagógicos dos textos imagético-verbais presentes nas propostas de atividades elaboradas pelos docentes durante o curso para uso pedagógico dos textos.

## **2.1 - Visão da cegueira ou a confissão da ignorância**

Morin (2000a) lembra-nos da cegueira do conhecimento. Enfatiza que o conhecimento pertinente sabe-se incompleto, inacabado, e em processo. Tenho tomado esta ideia como crença norteadora de atos e atitudes em minha vida acadêmica; por isso, ao iniciar o curso de leitura dos textos imagético-verbais a minha primeira preocupação foi proporcionar uma tomada de consciência das nossas próprias limitações e das interferências sofridas pela nossa visão. O trabalho no grupo de docentes foi esse constante exercício. No primeiro momento das atividades duas professoras admitiram que havia feito inscrição no curso porque não haviam compreendido a proposta. Acreditaram que seria um curso de Redação escolar e que iríamos discutir as formas (fórmulas) de montagem e decodificação do texto. Não se interessaram pela

proposta em torno da produção de sentido. Três professoras desistiram do curso nesse momento. Para elas o saber instituído, formatado, tomava o espaço de um saber instituinte gerado no próprio grupo. Com os quinze professores que resistiram e admitiram a necessidade de buscar, de ressignificar o já visto, realizamos reflexões em torno dos nossos saberes sobre leitura, sobre sentido e sobre os livros didáticos.

Havia no grupo de professores uma predisposição para entrar no sentido dos textos e uma cultura, uma tradição de muitos anos de vida escolar, como alunos e como professores, que os atraía para uma forma mais cômoda e superficial de abordagem dos textos. Numas das primeiras atividades desenvolvidas no curso isso ficou evidente: ao analisarmos a meu pedido, textos de propagandas e tiras dos livros didáticos confrontando-os, criticamente, com as propostas dos respectivos manuais ficaram inquietos. Concorde com algumas propostas do livro didático, discordaram de outras e confessaram estar incomodados por não conseguirem superar aquelas propostas, por não atingirem o sentido mais profundo daquilo que os textos querem dizer, ao mesmo tempo em que sentiam que aquela forma de abordagem daqueles questionamentos propostos pelos manuais era insuficiente. Confessaram perceber que os textos tinham muito mais sentidos que aqueles que as propostas pedagógicas dos manuais abordavam e embora não conseguissem explicar nem penetrar neles. Uma espécie de conflito entre a tradição e a possibilidade, entre o que estava posto e o vir a ser. Passariam adiante sem uma compreensão mais aprofundada dos textos, sem uma exploração maior dos sentidos, não fosse a minha intervenção com novos questionamentos. Os muitos anos de práticas escolares deram-lhes um formato para as atividades de leitura e abordagem dos textos enquanto a capacidade humana de atribuir sentido resistia latente como um substrato negando-se a desaparecer. A Professora Analúcia traduz, em uma de suas entrevistas, insiste

naquilo que foi a voz mais geral do grupo, e em relação às experiências vividas na escola com os textos imagético-verbais:

Estabelecer relações de sentido a partir de textos imagético-verbais<sup>8</sup>, para mim nunca foi uma prática comum em sala de aula. Jamais presenciei, como também não proporcionei nas aulas de Língua Portuguesa qualquer exercício que fizesse alusão às relações de sentido de tais textos. Ao contrário, sempre era visto na condição de pretexto, nunca se buscava debater seus temas. Funcionava quase sempre como ‘‘piadas’’ mais ou menos engraçadas, as quais os alunos deveriam se ater, corrigir, refazer ou desvendar regras gramaticais. Jamais serviram como ponto de partida de discussões. (Entrevista concedida em 19/08/2003).

Os cursos de formação de professores, as constantes práticas docentes e o livro didático de Língua Portuguesa têm forte participação na formação dessa cultura escolar de abordagem dos textos. Quanto a isso, a Prof<sup>a</sup>. Grlei de (em 02/09/2003) declarou: ‘‘Os textos imagético-verbais eram por mim vistos como de fato são propostos pelo livro didático: textos menores, ilustrativos, utilizados como mero pretexto para a análise linguística.’’ A Prof<sup>a</sup>. Sônia complementou:

Não recorro de na minha formação docente ter utilizado esses textos para discussão e análise; no exercício do Magistério utilizei pelas propostas oferecidas pelo livro didático. Exercícios meramente gramaticais! Confesso não ter me dado conta da riqueza e da intencionalidade desses textos. (Entrevista concedida em 02/09/2003).

Para conhecer a forma de abordagem dos textos das tiras, charges e propagandas pelos livros didáticos, fizemos uma incursão investigativa por três coleções de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Série (*ALP: Análise, Linguagem e Pensamento* de autoria de Maria Fernandes COCCO e Marco Antônio HAILER; *Palavra Aberta* de autoria de Isabel CABRAL e a coleção *Palavras e Ideias* de autoria de José de NICOLA e Uisses INFANTE, doravante mencionados pelas iniciais, ALP, PA e PI respectivamente) - a escolha das

<sup>8</sup> Os/As professores/as cursistas também adotaram a denominação de textos imagético-verbais e é desse modo que farão referências aos textos das tiras, charges, quadros e propagandas e muitos dos seus depoimentos e entrevistas.

coleções, além de contar com a orientação de estudos meus, desenvolvidos em outras pesquisas nos permitiu, por amostragem, uma visão dessa abordagem desde meados da década de noventa até início dos anos dois mil. No desenvolvimento dessa atividade apresentei aos docentes uma coletânea de trinta e sete textos extraídos dessas coleções com seus respectivos exercícios diáticos propostos pelos manuais. Por acreditar que as propostas diáticas dos manuais teria interferência na percepção dos docentes sobre os textos, dividi o grupo de professores em dois outros grupos e recomendei procedimentos diferentes para cada um: ao primeiro grupo de professores solicitei que lesse e interpretasse os textos, ao segundo grupo solicitei que apreciasse as propostas de atividade dos manuais diáticos. De todo modo, tive a preocupação de apresentar, conjuntamente, os textos e as atividades dos livros diáticos. Fiz isso por duas razões: a) retratar o contexto pedagógico de ocorrência dos textos; b) possibilitar o confronto entre as formas de abordagem oferecidas pelo manual diático e as possibilidades de construção de sentidos. Constatei que o grupo para o qual havia sido atribuída a função de ler e interpretar os textos fruiu e em suas leituras; tornou-se um grupo, agitado, ativo, inquieto e produtivo, ao passo que, o outro grupo que deveria analisar as propostas do livro diático foi mais reticente. Parecia tentar justificar as propostas do livro diático, mas, esbarravam nos seus próprios discursos que reconheciam os textos como portadores de muitos outros dizeres que não aqueles abordados nos exercícios. Concluímos depois, com essa atividade, que as propostas de interpretação dos livros diáticos quando apontam apenas para questões estruturais da língua ou para sentidos superficiais, no mínimo, desvia a atenção do leitor para aspectos menos importantes do texto; percebemos também que a análise interpretativa dos textos nos permitiria agrupá-los em temáticas sociais contemporâneas, embora seja nessas temáticas inúmeras e inter-relacionadas. Questão esta retomada na próxima seção. Para tornar mais reflexiva esta incursão pelas propostas do livro

didático e possibilitar, uma visão mais detalhada das condições de uso dos textos pelos manuais passa mos aos textos e exercícios como foram post os.

Os livros didáticos não utilizamos textos imagético-verbais com a devida atenção. Fazem um trabalho dissociando imagem e palavras, função e sentido, exercitando, ora o estudo linguístico separado do sentido, ora o sentido separado do estudo linguístico. Eu penso que no estudo da língua portuguesa, os aspectos linguísticos estão sempre em função do sentido e da informação que se quer transmitir. Isso requer no trabalho com os textos imagético-verbais um estudo que integre o entendimento, o sentido e o uso das formas linguísticas. (Depoimento da Prof. Maria Sônia em 02/09/2003)

A percepção que a professora Sônia revelou ter dos livros didáticos foi facilmente partilhada pelo restante do grupo de docentes mediante as atividades propostas pelas coleções didáticas, diante do potencial discursivo dos textos: as abordagens didáticas apresentaram muitas limitações, no que diz respeito à percepção dos sentidos potenciais dos textos que, por si, extrapolam a mera organização gramatical. Sobretudo, inexistiram articulações entre a estrutura e o sentido; entre o verbal e o imagético. Vejamos a seguir:

### **2.1.1 - Os textos imagético-verbais e as propostas de atividades dos manuais**

Disponho, a seguir - intercalados com nossas reflexões - os textos que foram apresentados aos docentes com suas respectivas propostas de trabalho do modo como foram post as no livro didático.

Muito embora, o discurso dos textos seja matéria de análise da próxima seção, e não desta, devem ser considerados até o ponto de poder mos analisar o teor das propostas oferecidas pelos livros didáticos:

Texto 01<sup>9</sup> (O mundo doente)<sup>10</sup>:



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
ALP, 8ª SÉRIE, P.116.	Questiona sobre quem é o doente e não sobre a doença. Solicita que se estabeleçam relações com um texto anterior que traça uma visão panorâmica do planeta mostrando maravilhas geográficas e misérrimas humanas.

Texto 02 (Progresso atrasado):



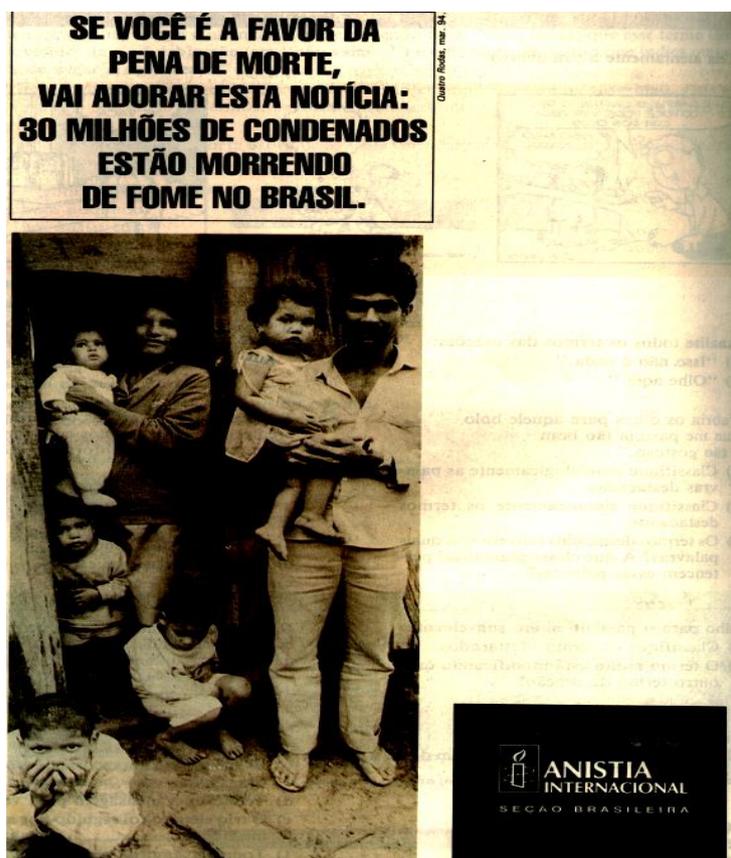
FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
ALP, 8ª SÉRIE, P.140.	Propõe que se compare o texto com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com a opinião dos alunos e do professor.

<sup>9</sup> Os textos que não contêm informações sobre o autor foram colocados desta maneira no livro didático que serviu de fonte.

<sup>10</sup> Os nomes (títulos) atribuídos aos textos desse trabalho são uma criação minha para facilitar a identificação.

Como sinalizou a Professora Maria Sônia, as questões linguísticas foram desprezadas e sua relação com o sentido. Embora as propostas de trabalho docente sinalizem para uma produção de sentido por parte do aluno, não considera a estrutura do texto naquilo que o particulariza e gera possibilidades de novos sentidos. No texto 01 há uma forte relação entre as palavras e as imagens (O último evento da tira suprime os verbos; as imagens - contextualizadas no discurso verbal dos eventos anteriores - sintetizam toda a mensagem do texto). Essa relação compreende boa parte do mecanismo de alojamento dos sentidos do texto, no entanto, foi ignorada pela proposta didática. No texto 02, o trocadilho ‘‘progresso atrasado’’ constituiu-se num mote gerador de sentido de crítica e também foi menosprezado pela proposta. A atividade proposta embora se volte para a produção de sentido, trabalha-o como coisa ‘‘descolada’’ dos textos. Embora sejam considerados, não são trabalhados. É como se sentido e estrutura fosse dissociáveis.

### Texto 03 ( Condenados à fome):



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 7ª SÉRIE, P.186	Solicita que o aluno aponte os adjuntos adverbiais e classifique-os. Solicita que classifique gramaticalmente também o termo 'de fome'.

**Texto 04 (Preta de listras brancas):**



Fernando Gonsales. 'Niquei Náusea'. Em *Folha de S. Paulo*, Ilustração, 22/1/1994.

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 7ª SÉRIE, P.142	Propõe a elaboração de um texto narrativo a partir da mensagem da tira. Detalhe: A unidade de estudo tem como tema central o preconceito

**Texto 05 (Homens iguais):**



Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 1991

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
ALP, 8ª SÉRIE, P. 140.	(Idem ao texto 02) Sugere que se compare o texto com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com a opinião dos alunos e do professor.

Embora as propostas de atividade dos textos 04 e 05 apontem para questões temáticas que envolvem a produção de sentido não fazem referência à estrutura linguística verbal ou imagética dos textos. A noção de preconceito expressa no texto 04, por exemplo, ganha uma conotação maior quando articuladas as expressões: ‘‘preta de listras brancas’’ e ‘‘branco de listras pretas’’. O sentido dessas expressões e das imagens não foi explorado nem mesmo no caso do texto 03 e mesmo que as imagens ocupam um papel central na elaboração da mensagem do texto da Anistia Internacional posto que empresta novos sentidos para os termos que utiliza como, por exemplo, ‘‘condenados’’ e ‘‘morrendo’’.

Muitos livros didáticos utilizam esses textos, apenas para explorar os aspectos gramaticais. Desperdiçam o que eles têm de maior valor que é o jogo de palavras e de imagens que dizem de modo implícito. Este recurso pode ser explorado para trabalhar os diferentes aspectos da língua (PROFª EDNA Entrevista concedida em 09/09/2003)

#### Texto 06 (As ratazanas gostam):



Fernando Gonsales. ‘‘Niquel Náusea’’. Em *Folha de S. Paulo*, Ilustrada, 27/1/1994.

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 8ª SÉRIE, P. 82	Solicita que o aluno identifique e classifique a oração substantiva presente no texto.

## Text o 07 ( Osí ndi co)



LEBRE: Em *Cartões & Condomínios*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA 6 SÉRIE P. 115.	Introduz uma unidade de estudos. Faz breve comentário sobre insistir ou não numa ideia quando se tem um objetivo.

Cabe aqui uma retomada das concepções de leitura, com vistas a explicitação, da concepção de leitura subjacente às práticas de texto apresentadas nestes exercícios.

A teoria da leitura descreve, em linhas gerais, duas concepções básicas de leitura - duas linhas gerais porque cada uma dessas concepções descrita aqui pode ser desdobrada em várias acepções mais restritas a depender da ênfase que se queira dar ao processo. Grosso modo, podemos falar de leitura como decodificação e leitura como interação social.

A leitura como decodificação diz respeito ao ato mecânico de ler, de decifrar o código, atividade cognitiva sem a necessária interação. Ler nesta condição praticamente não requer conhecimentos prévios outros que não sejam sobre o próprio código escrito e a estrutura da língua. Nessa concepção de leitura dá-se ênfase nas atividades a serem desenvolvidas como, por exemplo, a repetição, a citação, a localização etc. Isso decorre que muitas dessas atividades de leitura servem para exemplificar, identificar, conceituar etc. os sujeitos (da aprendizagem escolar) agem em sistemas fechados, onde o que deve ser feito vem de alguma forma

prescrita. Há uma hegemonia, uma normatização que deve ser seguida. Não pode se dizer, nesses casos, que o sujeito leitor tenha espaço para criar. Em função disso, o processo de produção de sentido dá lugar à busca de um significado pré-existente e localizado na esfera do conhecimento legitimado pelo grupo social. As atividades de cunho gramaticalistas fazem esse papel e transformam o ato de ler numa atividade episódica, ou seja, uma atividade mecânica, despolitizada, fragmentada, descontextualizada, desindexada e ingênua.

As atividades de leitura inspiradas numa concepção interacionista de leitura, ao contrário da primeira, considera o ato mecânico da decodificação apenas como requisito para o ato crítico de ler. Expressão essa que a própria concepção interacionista considera redundante por julgar improcedente pensar num leitor que não seja crítico. Todo leitor é um leitor crítico, caso contrário, não seria leitor e sim *mledor*, uma espécie de decifrador de códigos. O ato de ler é considerado aqui, sobretudo, como uma forma de participação social, um meio de interação entre indivíduos por meio do código escrito. Concorre para fundamentar os princípios desse conjunto de teorias de cunho interacionista diversos ramos da linguística moderna a exemplo da linguística textual, a teoria da enunciação, a psicolinguística, a sociolinguística e, sobretudo a análise de discurso. Os processos de ensino inspirados por essa concepção tomam a atividade de leitura como um sistema aberto e em que se priorizam os sentidos e os processos. Os textos (qualquer matéria significativa de sentido ‘completo’ (lógico)) são entendidos como construtos sociais elaborados em um dado contexto histórico e que são, por isso, portadores de marcas que falam da presença dos sujeitos, dos valores, de um tempo e de um espaço. A leitura, portanto, passa a ser um gesto histórico, político e ideológico, porque deve ser contextualizado, articulado e analisado em relação às suas condições de produção. Além disso, ao focar os processos cognitivos envolvidos na leitura como os processos de inferência, previsão e conhecimento prévio, essa concepção de leitura empresta ao ato

cognitivo uma perspectiva psicossociológica ao processo que o diferencia daquele gesto mecânico anteriormente mencionado.

Do que foi exposto até aqui, duas coisas ficaram bastante delimitadas: a) os textos imagético-verbais apresentam um caráter linguístico, discursivo e social de uma complexidade relevante; b) as propostas de atividades dos manuais didáticos apontam para uma concepção de leitura predominantemente mecânica.

Ao propor atividades mecânicas, utilitaristas e gramaticais, como as que foram apresentadas acima, os livros didáticos cumprem um papel de despolitização do conhecimento; reduzem a força das questões sociais que os textos abordam e bestificam o sentido das expressões. O conhecimento por elas proposto é de uma tal especificidade e limitação que poder-se-á dizê-lo *cego* como o fez Mbrin (2000a), porém defendo que não é esse conhecimento cego, simplesmente por ignorância, e sim por opção política de grandes empreendimentos. As palavras, os discursos têm o poder de conduzir, de orientar o raciocínio das pessoas, de realçar e/ou apagar outros sentidos etc. Isso se dá dessa forma, tanto que durante todo o nosso curso - quando nos propusemos analisar criticamente os textos e as propostas didáticas dos manuais - os participantes indignavam-se com a despolitização do conhecimento, não se cansaram de escandalizar-se (esse é o termo exato) com as propostas superficiais dos livros didáticos, no entanto, confessaram por diversas vezes que nunca haviam percebido esses textos com outros sentidos a não ser aqueles explorados pelos livros didáticos que, aliás, foram recolhidos das mesas das escolas públicas e em que ele/elas trabalhavam. A experiência adquirida pelo docente através do livro didático constitui-se assim numa espécie de formação para o trabalho mecânico. A Prof<sup>a</sup> Nádiolan confirma isso:

Sim com certeza, antes eu já apreciava bastante os textos imagético-verbais, porém os via de forma ingênua, e hoje, a partir das nossas discussões

pautadas e em pesquisas e análises de como os livros didáticos trabalham percebi que os textos se constituem em material riquíssimo. No entanto, é necessário que haja uma preparação docente. E tem que ser um leitor proficiente, tem que perceber as informações implícitas para ter condições de transformar as propostas do livro didático que são tão superficiais! (Entrevista concedida em 16/09/2003)

### Texto 08 (Olap-top):



Lacerda. In: Zé da Ilustrada, 16/4/94.

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA 8ª SÉRIE, P.203.	Solicita que se classifique a oração e destaque. (que leiam minha revista CD-ROM no meu lap-top por cima do ombro!)

### Texto 09 (Opunk):



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 5ª SÉRIE, P. 85.	Tomar o pronome este da expressão ‘este é o Mbaci’ e classifica-o como pronome demonstrativo

Fica evidente que outras formações mais críticas são necessárias aos docentes para que eles possam melhor se conduzir e burilar o conhecimento escolar como resultado de um trabalho político de seleção e organização. O que se realça, o que se apaga ou o que se ignora não se faz por mero acaso, faz-se orientado por princípios e valores nem sempre confessados. Precisamos construir/desconstruir/reconstruir o conhecimento para não nos tornarmos reféns de propósitos e interesses alheios e escusos. O currículo é, em grande parte isso: o conjunto das atividades desenvolvidas e também aquelas propositamente caladas, silenciadas, já que os silenciamentos também são formas potentes de linguagens. O currículo elege, seleciona e exclui. A atividade docente é que dá vida ao currículo. Por isso, não se pode pensar nestas questões sem se pensar na formação do professor. Do mesmo modo, os materiais didáticos que participam do processo devem ser tomados em sua relação com a atividade docente.

#### Texto 10 (Shakespeare):



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 8ª SÉRIE, P. 176.	Faz referência ao fato de o jovem Mongo desconhecer o dramaturgo inglês e dá ênfase ao fato de dominar a concordância correta de ‘obrigado’, no masculino.

Os textos imagético-verbais, do ponto de vista semântico, não são, em princípio, bons nem ruins, o trabalho docente de atribuir sentido a esses textos é que irá atender este ou aquele interesse e, conseqüentemente, tornar o currículo mais ou menos adequado para uma determinada realidade. Considerada a questão por este ângulo, o lugar da atividade docente e a conotação política dos materiais didáticos que são utilizados na prática pedagógica ganham uma centralidade no processo formativo dos sujeitos por se constituir numa espécie de 'arma' empotencial, que pode ser usada 'disparada' em qualquer sentido, desde que programada e orientada por um sujeito capaz de manuseá-la. Feitas as devidas ressalvas, no que diz respeito à nossa relação com o mundo ser também limitada pela própria força e idiosincrasia do outro, a formação docente está na base dessa autonomia política e intelectual para brilhar com os recursos de que dispomos. Diferente disso, o que se dá é o inverso: o mercado editorial, as políticas hegemônicas passa a fazer uso da força semântica e ideológica dos materiais e da ação dos docentes para legitimar os seus valores. O docente perde, assim, sua autonomia política e intelectual, passa a ser instrumento, meio de execução de um projeto que na maioria das vezes desconhece. Parece ser isso o que acontece com as propostas dos livros didáticos para com os textos imagético-verbais, até aqui analisadas. Possigamos!

**Texto 11( Mãe al da: bolas... doem):**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 8ª SÉRIE, P. 176	Solicita explicações para o fato de o adjetivo ‘suficientes’ encontrar-se no plural.

O processo de despolitização dos textos imagético-verbais se dá associado a um outro comportamento similar: a descontextualização. Os textos quando utilizados para a análise de categorias gramaticais sem atentar para os sentidos sociais que eles abordam cumprem pela descontextualização, um projeto político de alienação, confundido com os processos interpretativos. Ao realizar exercícios e atividades gramaticais sobre os textos, professores e alunos têm a sensação de que trabalharão o sentido dos textos sem de fato fazê-lo. Isso ocorre com os vários tipos de texto de circulação social, ditos textos plurais, diferentes das tradicionais tipologias utilizadas pela escola. No caso mais específico do texto imagético-verbal, essa descontextualização se dá desde o momento da introdução/citação do texto nas atividades do livro didático que não situa o leitor quanto ao contexto em que esses textos foram retirados, até a interpretação propriamente dita dos sentidos das expressões verbais e planos imagéticos. No caso dos livros didáticos analisados, foram desconsiderados:

- a) a historicidade e o contexto em que se situamos fatos e as personagens - Mal da, por exemplo, é uma criação de Quiroga, num período de conturbação política da Argentina: um país repleto de contrastes sociais e uma personagem incômoda, paradoxal e resistente à integração, ao mundo de desigualdades. Estas informações repercutem no sentido dos fatos, das falas e do comportamento das personagens. Embora faça completo sentido no contexto brasileiro que passou por situações similares as da Argentina, no mesmo período (década de sessenta), essas informações são necessárias para tornarmos sentidos situados e mais coerentes.

- b) o contexto político e que foram produzidas as charges - se modo mínimo do contexto histórico e político o entendimento das charges fica fortemente comprometido ou até incompreensível. Como são elaboradas dentro de um contexto político imediato, ao serem colocadas num livro didático e utilizadas como material de leitura (interpretação), as charges devem ter seu contexto histórico e político recuperado, caso contrário, os sentidos produzidos a partir delas podem se constituir em verdadeiras distorções.
- c) a situação social a que fazem referências as propagandas - os textos publicitários são também situados em um contexto social, em um determinado espaço e tempo; possuem uma intencionalidade, um público-alvo e um discurso específico. Considerar essas especificidades é oferecer ferramentas que possibilitem uma construção de sentido contextualizado, mais crítica e menos superficial.
- d) o contexto interno das expressões verbais e dos eventos imagéticos - o sentido de um enunciado é fortemente delimitado pelo contexto interno e que figura. Assim como o contexto externo, o contexto interno, ou contexto, exerce forte influência no sentido dos enunciados. O trabalho de leitura é também o de percepção dessas configurações e arranjos linguísticos. Nesse se evidencia a indissociabilidade entre sentido e estrutura.

### Texto 12 ( Gente conhecida):



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 8ª SÉRIE, P. 179.	Solicita que se dê a classe gramatical de ‘‘meio’’ na expressão ‘‘meio inquieto’’.

**Texto 13 (Dúvidas da economia):**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 8ª SÉRIE, P. 133.	Explica o uso do pronome quê tônico da frase interrogativa ‘‘com quê’’

**Texto 14 (A inflação):**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 5ª SÉRIE, P. 73.	Solicita que se identifiquem os adjetivos existentes na frase.

**Texto 15 (Oequilibrista):**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 6ª SÉRIE, P. 53.	Solicita que se identifiquem os adjetivos existentes na frase, distinguindo os primitivos dos derivados.

A despolitização das propostas dos livros didáticos - até aqui relatadas - para o trabalho com os textos imagético-verbais concorre para a sedimentação de uma espécie de conhecimento obtuso, restrito, às questões estruturais da língua. Essa cegueira, essa despolitização conta, além da descontextualização, com a fragmentação. Os textos não são percebidos no seu todo, mas apenas por um termo, ou uma expressão de interesse imediato, ilustrativo do conteúdo linguístico estrutural que está sendo abordado. A partir do texto 08 nenhuma referência, mesmo que superficial, foi feita ao conteúdo dos textos. Todas as atividades se voltam exclusivamente para questões específicas da Gramática da Língua Portuguesa. Isso advém do questionamento suscitado durante o nosso curso. Por que os textos imagético-verbais estão sendo introduzidos nos livros didáticos com tanta profusão já que os sentidos que eles

abordagem frequentemente desconsiderados e em nome das atividades de cunho gramatical? Seria uma pseudo-inclusão como forma de atender uma demanda contemporânea de abertura da escola para a pluralidade cultural sem proceder a uma reforma do pensamento político; sem promover a conscientização. O resultado disso se nota nos livros didáticos cada vez mais ilustrados e as propostas de trabalho, muitas vezes fragmentadas, descontextualizadas e desarticuladas. As atividades linguísticas estruturais não se articulam com as atividades interpretativas. Os textos imagético-verbais não dialogam com os outros textos, pelo menos na mesma condição de texto, quando o fazem na condição de complemento. Quanto a isso, a Profª Cleide comenta:

Observamos nesta análise dos diversos textos imagético-verbais dos livros didáticos que sua abordagem é feita de forma isolada, ora somente a análise linguística, ora uma reflexão social. Ainda não existe uma exploração como um todo desse tipo de texto (...) pude observar que é ainda muito pouco explorado e as abordagens são vagas. (Depoimento de 09/09/2003).

Além de vagas as abordagens de alguns exercícios, na verdade esmaleciam e enfraquecem sentidos que se abordados com maior propriedade, proporcionariam a formação de juízo crítico. É o caso do texto seguinte.

**Texto 16 (Mfal da Presidente):**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DÁTICO
PI, 7ª SÉRIE, P. 19.	Considera incorreto o termo presidente aplicado à mulher e faz menção ao uso correto, como sendo, a presidente ou a presidenta.

Mediante um discurso contundente e nentemachista e conservador a proposta do livro dático se ateve ao artigo ‘ó’ no masculino, o discurso verbal e as cenas representadas inclusive pelo tamanho das letras não foram tomadas para nenhum tipo de análise. Embora crie uma abertura para se discutir o papel da mulher na sociedade, há verdadeiramente, na proposta um silenciamento ou apagamento do valor ideológico do sentido do texto o que se traduz numa espécie de reforço das crenças expostas nele posto que o silenciamento funciona como mecanismo de naturalização dos fatos. Se num texto há a divulgação de uma crença, um preconceito, uma ideologia e essa idéia não é relativizada, problematizada para que o estudante perceba como uma questão que divide opiniões, uma verdade relativa ou uma construção de um determinado grupo social, movido por interesses políticos, históricos e sociais, assim o aluno tende a naturalizar a idéia. Quer que todos pensem assim. Torna-se natural. Aumenta a cegueira do conhecimento ao se traduzir e minoralização.

As afirmações trazem pelo seu avesso, a negações de outras possíveis evidências. Quando afirmamos o que algo é, informamos também e em boa parte, o que não é. As formas culturais explicativas de verdades únicas criam uma espécie de conformismo intelectual sustentado nos estigmas, que eliminam o que poderia contestá-las. Desse modo os discursos dáticos e os discursos científicos que não percebem a matéria de estudo por diferentes ângulos e perspectivas concorrem para a formação de uma visão estreita, estigmatizada, determinista e cega. Morin (2000a, p. 27) enfatiza:

Ao determinismo de paradigmas e modelos explicativos associa-se o determinismo de convicções e crenças, que, quando reinam em uma sociedade, impõem a todos e a cada uma a força imperativa do sagrado, a

força normalizadora do dogma, a força proibitiva do tabu (...) O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos, as idéias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não-contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências e em nome da evidência, e faz reinar em toda parte os conformismos intelectuais.

Esse processo de naturalização/normalização das ideologias foi uma constante nas propostas analisadas durante o curso; as vozes não-hegemônicas, que pululam a superfície dos textos não foram afirmadas. Foram silenciadas pela ênfase dada a outras questões mais hegemônicas mesmo que de outra natureza. Por exemplo: num texto com diferentes formações discursivas evidenciadas na fala das suas personagens - como os textos seguintes - não se tem estas formações discursivas problematizadas, embora seja feita uma filiação ao pensamento hegemônico, não pela defesa explícita do discurso conservador, mas pela abordagem de natureza meramente cognitiva-estruturante e gramaticalista do texto. Uma forma sutil de opção pelo hegemônico que dificulta inclusive a nossa percepção já que o que de fato há em relação a matéria discursiva é o silenciamento. A adesão ao hegemônico se dá por outras vias. Em outro plano. Observe mos o que se dá nos textos seguintes:

#### Texto 17 (Panela de pressão):



Glauco Casali Neuras. Em *Folha de São Paulo*, Ilustrada, 22/12/1994

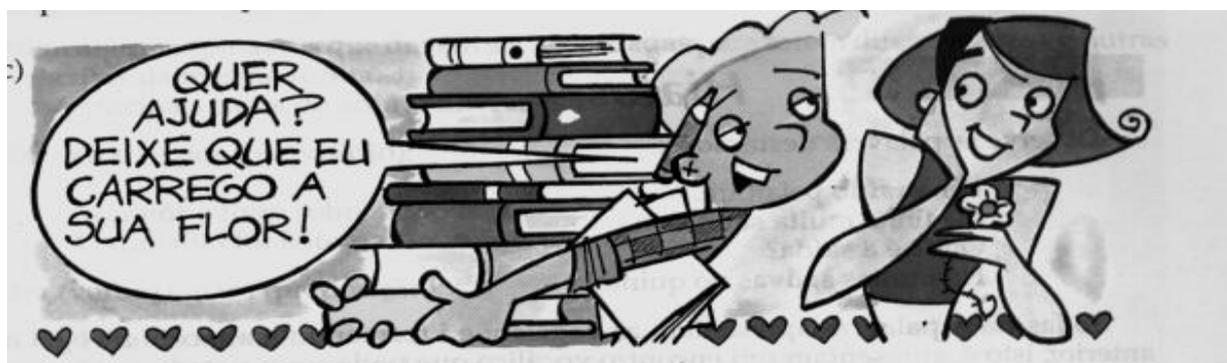
FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA 6ª SÉRIE, P. 88	Questiona se o tratamento dado pelo marido à mulher faz uso do pronome tu ou do pronome você.

**Texto 18 (Navio limpo):**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 7ª SÉRIE, P. 170.	Solicita que se classifiquem os pronomes do texto. Converte a expressão 'Limpe os pés' para 'Limpe-os' e solicita que o aluno classifique os dois 'os'.

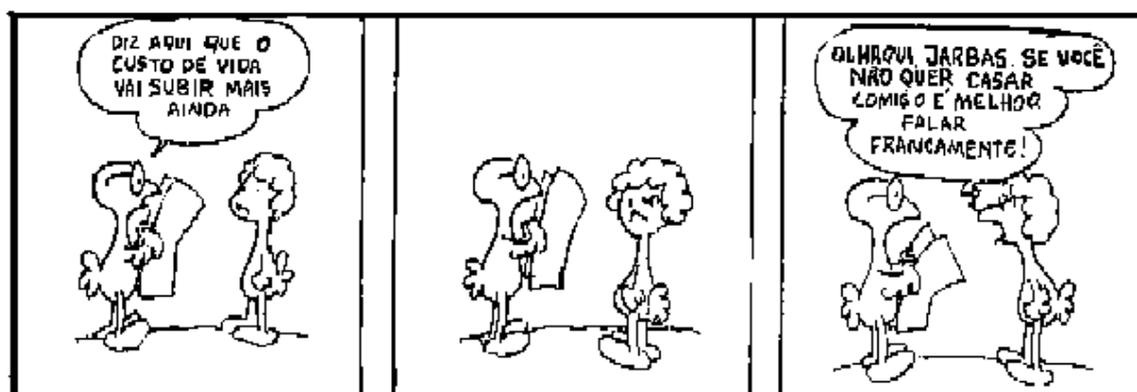
**Texto 19 (O peso da flor):**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA 6ª SÉRIE, P. 135.	Solicita que se identifique e corrija o verbo e o predicado de forma incorreta no texto.

Certamente, o leitor tem notado que as propostas didáticas tomam esse material cultural numa perspectiva descontextualizada, fragmentada. Efeitos estes resultantes de um processo de desindexalização. As abordagens das atividades descritas acima se encontram fortemente marcadas por uma preocupação e um trabalho cartesiano. Uma postura positiva, objetiva, herética que prima por uma hegemonia dos saberes formais e tradicionais engendrados de práticas pedagógicas estereis e alienantes. As questões sociais que gestaram as demandas refletidas nesses textos são sistematicamente ignoradas.

#### Texto 20 (A noiva de Jarbas):

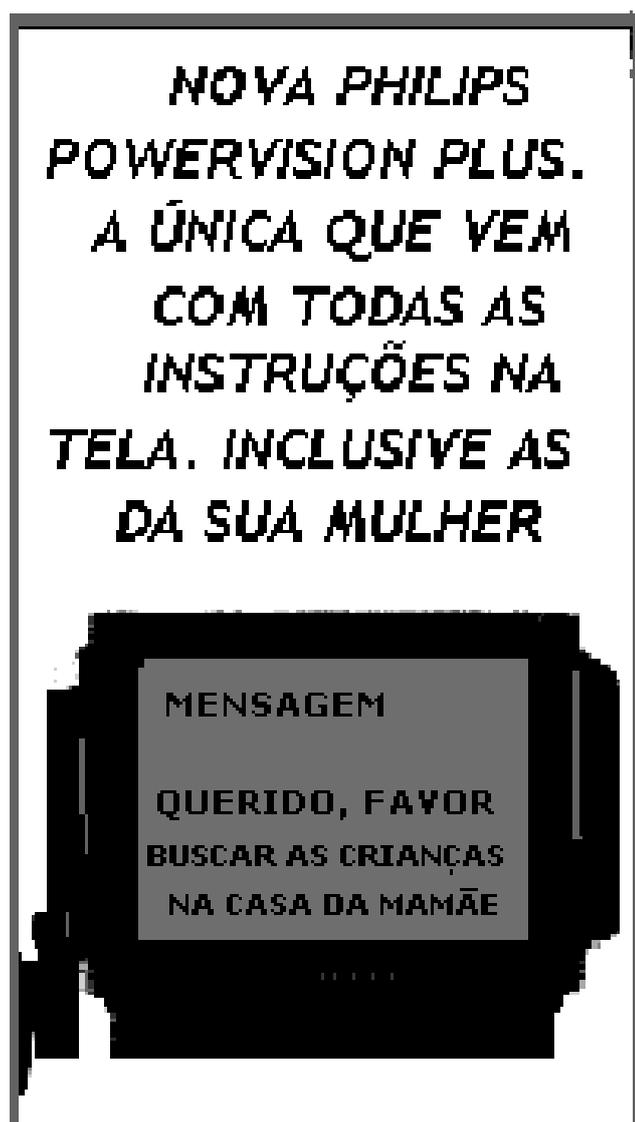


FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 6ª SÉRIE, P. 19.	Solicita que o aluno indique o processo de formação da palavra ‘d aqui’.

Alguns professores/cursistas, durante o nosso trabalho de interpretação, chegavam a se inquietar com a superficialidade das abordagens dos textos assim que percebi a meus sentidos potenciais e a conotação social que eles emprestam aos temas. Por que sistematicamente o sentido social do texto vem enfraquecido nas propostas? Por que construções discursivas ideologicamente tão marcadas são desconsideradas nas propostas de atividades? Foram questões mentos reveladores de uma inquietação coletiva e que nos levou a buscar respostas

mais racionais. Compreendemos que sendo os textos portadores de temas sociais diversos, e, por outro lado, abordados numa perspectiva mecânica, fragmentada e desindexalizada, certamente não o são assim tratados por desconhecimento do seu caráter discursivo e ideológico, mas por uma opção política que assim o fez. A inclusão destes textos, tratados como silenciantes daquilo que eles têm de mais significativos para o processo educativo (o discurso) certamente, os enfraquece.

**Texto 21 (Nova Philips):**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 6 SÉRIE, P. 56	Classifica o verbo vir da expressão ‘a única que vem com todas as instruções...?’.

**Texto 22 ( Afresca):**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 7 SÉRIE, P. 141.	Reflete a função modificadora do substantivo, assumida pelo numeral multiplicativo dupla

Embora as atividades propostas para os textos 21 e 22 (acima) apontem para uma reflexão do sentido das palavras em contexto, isto é, em contexto interno da própria linguagem do texto, não podemos dizer que se tratam de atividades relacionadas às questões sociais que o texto traz. Esses textos (do texto 16 ao texto 22) vêm ora de forma implícita, ora explicitamente,

apontando para uma discussão e mt orno da questão de gênero de tal modo que a questão não pode ser abordada com propriedade se não for possibilitada ao aluno a reflexão, a informação e o conhecimento das condições sociais que o envolve m. O contexto de produção desses textos, em sentido amplo, precisa ser retomado, uma vez que são esses textos como uma célula enraizada num conjunto, num tecido, de modo que como células isoladas, atomizadas, podem significar pouco ou quase nada. Por exemplo: o texto 21 tomado sem a devida indexação como social pode ser ingenuamente entendido como uma mulher e mparticular que dá instruções ao marido nas atividades domésticas. Uma compreensão contextualizada desse texto vai nos re mter a uma discussão e mt orno dos novos papéis sociais do homem e da mulher na contemporaneidade e mque gradativamente a mulher passa a desenvolver papéis sociais fora do lar.

Essa relação dos sentidos feita em *contexto* é necessária, porém insuficiente para a compreensão mais geral dos textos. Vejamos isto no texto seguinte. Se mo contexto social os termos ‘ladrão’ e ‘estudar’ manteria m uma relação semântica ilógica.

### Texto 23 ( O Ladrão):



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
ALP, 7ª SÉRIE, P. 74.	Propõe um debate e em que se discute a por que os adultos questionam as crianças sobre o que querem ser e, por que, é preciso estudar para ser ladrão.

**Texto 24 ( Cachimbo do papai):**



Quino. *Mafalda*, nº 3. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p. 6.

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 8ª SÉRIE, P. 204.	Solicita que se retirem do texto orações subordinadas a saber: substantiva objetiva direta, adverbial condicional, adjetiva restritiva, adverbial final reduzida de infinitivo.

**Texto 25 ( Osom do sovaco):**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 6ª SÉRIE, P. 50	Solicita que o aluno transcreva os substantivos próprios e os substantivos comuns existentes no texto.

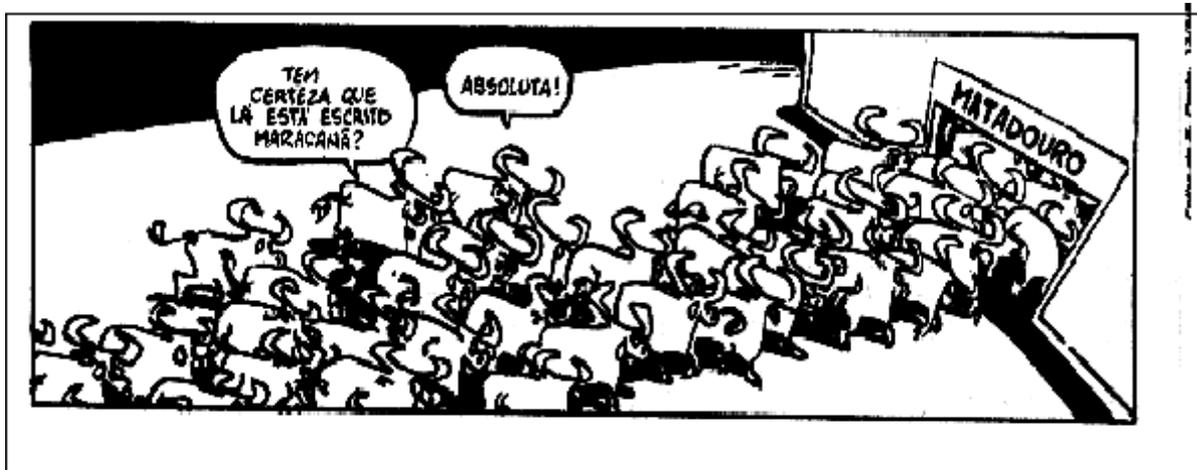
A Professora Analúcia em uma de suas entrevistas disse-me:

A presença dos textos imagético-verbais nos livros didáticos não possui objetivos próprios, definidos. São utilizados na maioria das vezes como textos complementares ou pretextos. Não são devidamente explorados e nem comentados, perdendo assim o que lhes é mais peculiar, que é o seu caráter crítico-social e cômico. (entrevista concedida em 19/08/2003).

À primeira vista, este comentário da Professora Analúcia parecia não fazer muito sentido. Como dizer que os livros didáticos não tinham objetivos ao introduzir neles os textos imagético-verbais se a todo instante propunha atividades gramaticais? Não seria para isso? Pretexto, portador de categorias gramaticais. A própria professora não diz isso em seu depoimento!? Perguntei isto a ela no encontro seguinte após seu pronunciamento. ‘‘Não. Não é isso’’ Respondeu-me ela ‘‘É porque ora é uma coisa, ora é outra’’.

As propostas dos manuais oscilam entre abordagens extremamente abertas, sem nenhum parâmetro para o entendimento dos temas dos textos e atividades meramente mecânicas. Um confronto entre as propostas do texto 23, como o texto 24 e 25 ilustra bem isso. Enquanto a proposta do texto 23 é completamente aberta, as propostas dos textos 24 e 25 não apresentam nenhuma preocupação com a crítica e a interpretação. Essa falta de parâmetros para as análises associada à aridez das propostas gramaticais é que são percebidas pela professora Analúcia como falta de objetivos; o que, na verdade, se traduz por uma visão dicotômica do trabalho com a linguagem que não concebe articular estrutura e sentido.

**Texto 26 ( O mat adouro):**



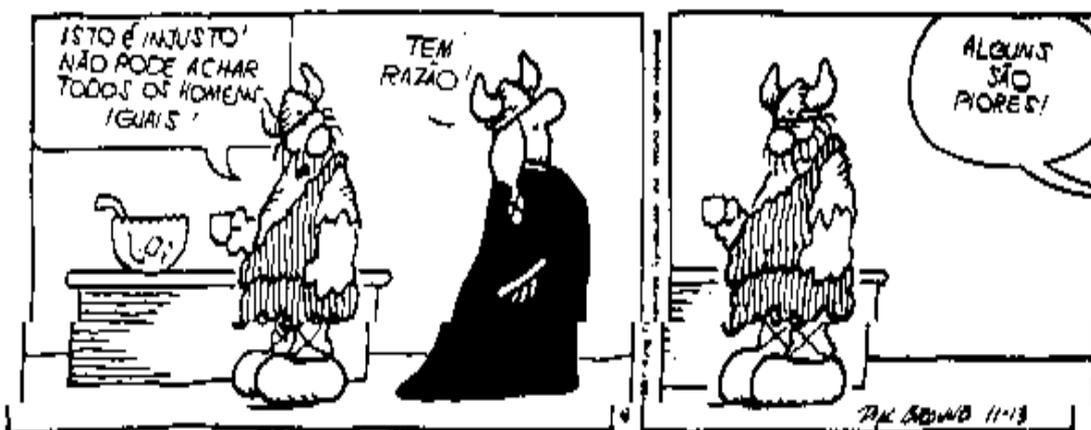
FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 5ª SÉRIE, P. 26	Afirmar que o humor do quadrinho está diretamente relacionado a uma falha no processo de comunicação. Solicita que o aluno explique qual é essa falha.

**Texto 27 ( Olhares fatais):**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 7ª SÉRIE, P. 21	Ilustra a formação do plural dos seguintes vocábulos: pés, meninos e perfeitos.

Texto 28 ( Os piores homens):



D.I.K. BROWNE

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 7ª SÉRIE P.167	Solicita ao aluno que aponte e classifique os pronomes do texto.

Texto 29 ( Cortando lenha):



Dik Browne. 'Hagar'. Em Folha de S. Paulo, Ilustrada, 25/9/1993.

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 8ª SÉRIE P.182	Solicita ao aluno que localize e classifique as orações subordinadas do texto.

**Texto 30 (Fessora, zero):**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 5ª SÉRIE P. 98	Solicita ao aluno que classifique gramaticalmente a palavra zero.

Dizer que as propostas dos livros didáticos, até aqui apresentadas, para o estudo dos textos imagético-verbais são superficiais é quase redundante, porque têm sido esta a tônica dessa reflexão neste trabalho, e talvez a constatação mais evidente do grupo de professores na vivência pedagógico-formativa que busco aqui relatar. O que cabe, no entanto, enfatizar é a forma como esses textos são tomados como pretexto para introdução de outros assuntos/temas tradicionalmente utilizados pela escola. Não são tomadas como unidades de sentido e sim como complemento. Isso explica a fragmentação, a descontextualização e despolitização de que temos falado.

Porque os textos são tomados não como unidade e sim como complemento é que as propostas de atividades assumem um caráter obtuso diante da força dos sentidos dos textos ou assumem uma proposta exclusivamente estruturalista. A proposta do texto 26 quando confrontada com o sentido crítico que nos possibilita a articulação dos termos ‘maracanã’ e ‘matadouro’ parece um absurdo a proposta enfatizar a questão da ‘falha no processo de comunicação’

simplesmente. Uma análise do contexto diático de ocorrência dessa proposta nos revela, no entanto, que esse absurdo tem uma lógica: o texto da tira figura no livro diático como parte de uma unidade de estudo que apresenta a teoria da comunicação e explica os conceitos de emissor, receptor, canal, mensagem e código. O texto tem massimamente a função de exemplificar, constitui-se num exemplar do mundo empírico em que se aplica a teoria. O problema está justamente aí, pois, ao ser percebido nessa condição apenas, passa a ser somente isso. Nada mais. O mesmo se pode observar no texto 27, 28, 29 e 30 - como de resto, na maioria das atividades aqui apresentadas - que há um conteúdo gramatical expresso na atividade e subrepticamente justificando a presença do texto na atividade.

Os textos não são introduzidos pelo que dizem pelos discursos, mas pelas categorias gramaticais que portam pronomes, numerais, plurais, subordinções etc. Por essa razão é que as atividades são descontextualizadas, despolitizadas etc. Ao aluno, no tratamento com o texto, cabe tão somente a atividade de classificar, localizar e repetir conforme os modelos.

### Texto 31 (Réptil de ano):



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DI DÁTICO
PA, 5ª SÉRIE P.38	Solicita ao aluno que corrija a grafia da frase de Joãozinho.

Texto 32 (O peso das costas):



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DI DÁTICO
PI, 6ª SÉRIE P.85	Ilustra o pronome demonstrativo <i>este</i> e o possessivo <i>nossas</i> .

Texto 33 (O preço da natureza):



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA 6 SÉRIE P.206	Solicita ao aluno que escreva o que entende por lixo e o que se pode fazer com ele.

Nas atividades em que os textos são tomados pelos seus dizeres é importante questionar: o texto interessa enquanto discurso ou enquanto conteúdo? No caso do texto 33 a proposta apresentada pelo livro didático faz referência ao assunto do texto e não ao discurso. Trata-se de uma atividade de escrita em que o aluno deve produzir um texto. O texto interessa pelo conteúdo, pelo que porta e não, necessariamente, pelo que diz. Portador de categoria gramatical ou portador de temas, nas, sempre portador de alguma coisa. Sempre pretexto

#### Texto 34 (A notícia e japonês):



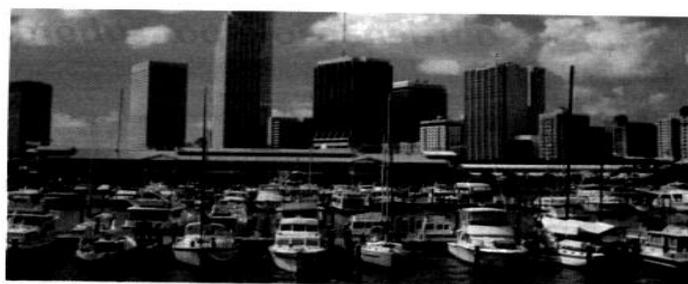
FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 5ª SÉRIE P. 172	Introduz oração sem sujeito a partir dos verbos haver, fazer (frio) e nevar.

**Texto 35 (A água na TV):**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 7ª SÉRIE P. 40	Solicita ao aluno que identifique o sujeito e o predicado das frases: 'A água provoca câncer' e 'Eles fazem um anúncio provocativo'.

**Texto 36 (Programa de primeiro mundo):**



**UM PROGRAMA  
DE PRIMEIRO MUNDO,  
AGORA TAMBÉM  
PARA BRASILEIROS.**

Dia 1-6, às 10h30 da noite, estreia Flórida On Line na Rede Record. Um programa que vai mostrar o que esse estado americano tem de mais interessante.

Epnot Center, Universal Studios, Sea

e dicas imperdíveis. A Flórida é o único

brasileiro e bem tratado. Então, aprofunde para retribuir a hospitalidade e receba Flórida On Line em sua casa.

**FLÓRIDA  
ON LINE**

Estreia dia 1-6, às 22:30h,  
na Rede Record.

Ou seja, tudo: Miami, Disney World,

World, lojas, hotéis, passeios, entrevistas

lugar do mundo fora do Brasil onde

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA 8 SÉRIE P.199	Questiona a quem o anúncio é destinado. Instiga se todos os brasileiros podem ir aos lugares que estão sendo mostrados e solicita ao aluno que escreva uma redação falando das desigualdades sociais no Brasil.

**Texto 37 (A buzina):**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI. 7 SÉRIE P. 218	Confronta o <i>se não</i> , da expressão ‘Se não for Bosch..?’ com <i>senão</i> .

Do ponto de vista da leitura, a análise das propostas didáticas dos manuais revela-nos uma concepção de leitura de cunho mecânico, como já foi dito anteriormente, creio que isso esteja suficientemente claro para o leitor. A trajetória analítica feita acima confirma o que temos defendido neste trabalho sobre o fato de que, em grande parte, os textos são introduzidos nas atividades didáticas em condições que não promovem a autonomia linguística, ou seja, não são

entendidos como uma unidade de sentido. São colocados ao lado de outros textos na condição de exemplo, complementando ou integrando alguma atividade de análise linguística. Não que os textos devam ser percebidos isolados, já sabemos disso, mas é necessário percebê-los também em sua autonomia. No caso dos textos abordados, sempre ao lado de outros textos ou atividades há um apagamento do valor textual, posto que aparece como complemento e não como unidade. Além desse reducionismo a que esses textos estão submetidos nos livros didáticos, podemos constatar que os sentidos que deles emanam foram largamente negligenciados para dar lugar a uma abordagem linguística, predominantemente, classificatória e estruturante.

Podemos constatar que do total de textos analisados (37), apenas sete (textos 01, 02, 04, 05, 07, 33 e 36) foram abordados de modo a possibilitar alguma reflexão e mtorno dos conteúdos semânticos que veiculam. Mesmo assim como já vimos, essas abordagens pouco contribuem para o ‘diálogo subjetivo’ do leitor como texto porque, além de se apresentarem relacionados a outros textos ou atividades, as propostas de leitura interpretativa que os seguem são, de certa forma, limitadas e condicionadas.

Nessas abordagens, sutilezas e valores ideológicos são sistematicamente ignorados, e em lugar de serem mtomados como fator preponderante para a construção do sentido dos textos. Há por assim dizer, uma espécie de voz silenciada; uma opção pelo silenciamento frente às marcas ideológicas expressas nos textos. Isso nos autoriza falar de uma confluência ideológica que prima pela aceitação. Orlandi (1996, p. 30-31) chama a atenção para esse mecanismo avesso de filiação discursiva ao afirmar que:

Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a um outro discurso, presente nele por sua ausência necessária. Há o primado do interdiscurso (a memória do dizer) de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros sentidos e é daí que eles tiram sua identidade. (...) É

ai deol o g i a que produz o efeito de evi dência, e da uni dade, sustent ando sobre o já dito os senti dos institucionalizados, admi tidos como ‘naturais’.

Prioritariamente, as atividades analisadas tomaram os texto como portadores de categorias gramaticais como pronomes, substantivos, advérbios etc. A conotação mecanicista dessas atividades é revelada pelos verbos que as enunciam localizar, classificar, distinguir, reconhecer etc. Verbos, que pela sua próprio significado, indicam atividades que limitam a ação do aluno ao fazer mecânico e não criam condições para a reflexão crítica e interativa com os textos e as temáticas neles presentes. O texto em si, no que diz respeito ao seu conteúdo semântico e social, desaparece para dar lugar às estruturas.

A guisa de resumo é possível afirmar que as formas predominantes do uso pedagógico dos textos imagético-verbais nas atividades analisadas foram de três naturezas:

- a) uma perspectiva lingüístico-estruturante: na qual o texto é tomado apenas como pretexto para o estudo de categorias gramaticais. Essa perspectiva foi a predominante;
- b) uma perspectiva ilustrativa: em que os textos complementam e/ou exemplificam os sentidos de outros textos;
- c) uma perspectiva pseudo-interativa: na qual há uma possibilidade limitada de produção de sentido: pela imitação e condicionalmente da interpretação a outros aspectos abordados na unidade de estudos ou pela condução do raciocínio do aluno/leitor.

A construção do significado de um enunciado vai além do seu significado descritivo. Assume um caráter contextual explicado pelo contexto de sua produção pelo papel do leitor e dos processos mentais cognitivos envolvidos no processo. Não obstante isso a concepção mecanicista de leitura - predominante nessas atividades - considera o significado inerente ao próprio texto, cabendo ao leitor apenas decifrar a mensagem. Dá ênfase no conhecimento da

estrutura lingüística como base para se processar o texto por meio de predições, confrontações, confirmações etc. decifra-se para depois entender. Nesse negam-se as experiências vividas pelo leitor.

Por outro lado, há um movimento intersubjetivo do leitor como texto em um dado contexto sócio-cultural, por isso, a leitura tem um papel político inquestionável. Leva a transformações sociais, pela formação da mentalidade dos sujeitos leitores, assim como, reflete o contexto histórico e o que é produzido. A atividade de leitura como atividade histórica reflete, não só as concepções que se tem do referente - matéria dos textos - mas também dos sujeitos leitores, das demandas sociais de uma época e do contexto sócio-cultural e o que se inserem. Assim sendo, as atividades escolares de leitura são reveladoras das concepções dos sujeitos do ensino e da aprendizagem dos processos didáticos e cognitivos. Subjacentes às práticas de leituras, vislumbra-se os sujeitos que se pretende formar, os modos e o porquê da formação, os saberes instituídos, os saberes emergentes etc. e em outras palavras, vislumbra-se aí a concepção de currículo que norteia o trabalho docente.

### **2.1.2 - A perspectiva de currículo subjacente às atividades dos livros didáticos**

Concluímos que os textos imagético-verbais, analisados no curso (e relatados na seção anterior) não foram abordados nas propostas dos livros didáticos pelas suas diferenças, e sim pela diferença que os marca como portadores de ‘novidades’, mas que não traduzem como ‘capazes’ de proporcionar discussões e sentidos sociais. São incluídos nas atividades didáticas porque estão no movimento da sociedade. São marcas dos tempos atuais, mas são excluídos como produções adequadas para desenvolver saberes válidos à Educação, a não ser,

no caso da exemplificação e da análise da estrutura linguística. É um saber advindo de outra fonte.

De toda sorte imperou o silêncio pelas diferenças e o reforço aos modelos anteriores. As atividades propostas reforçaram os modelos/padrões de linguagem pela repetição e categorização impostos pelo silenciamento diante das vozes antagônicas e das forças contrahegemônicas. Nelas os textos podem até funcionar como exemplo, como matéria para aplicação de uma regra gramatical, mas não falam por si, não têm regras próprias de organização, nem voz. Esse silenciamento sistêmico é uma forma de silenciamento do ‘outro’; do diferente. Uma postura político-pedagógica de omissão das diferentes formas de ser e estar no mundo. Nessas abordagens as coisas, as verdades, simplesmente são. Não se evidencia uma preocupação em relativizar as verdades e sua complexidade. Os pontos de vista são extraídos como sendo únicos e, portanto, soberanos. Isso, já sabemos. Certo que ficou evidente em nossa trajetória analítica. O que pretendemos aqui, no entanto, é compreender, numa perspectiva teórica/histórica, do ponto de vista do currículo, as razões desse processo. O que impulsiona uma abordagem de texto e que os conteúdos, os temas são a coisa mais importante? Por que as diferenças são negligenciadas e os processos são basicamente atos mecânicos? Encontramos nas teorias convencionais do currículo a explicação para estes questionamentos.

Na visão de Silva (2001), as teorias do currículo podem ser compreendidas em três grandes grupos: a) as teorias convencionais, formalistas (que o autor denomina de tradicionais) que se traduzem pelo primado dos saberes clássicos, pela inspiração no modelo fabril, no fazer técnico e mecânico: preparação das massas para o mundo do trabalho e conhecimento dos saberes das classes dominantes. b) as teorias críticas que se ocupam dos aspectos sócio-

políticos e ideológicos dos processos educativos e c) as teorias pós-críticas que atentam para a diferença, a pluralidade e as emergências como forma de descentralização, fragmentação e rompimento com as hegemonias e reconhecimento da legitimidade dos processos identitários. O currículo tradicional (convencional) se define pela finalidade, pelo contorno e pelos objetivos da escolarização de massas tal qual Bobbitt e mais tarde Tyler (*apud SILVA*) - 1918 e 1949 - descreveram em suas obras. Estas teorias explicam ainda hoje, certos comportamentos didáticos como as propostas de trabalho apresentadas anteriormente.

A perspectiva formalista do currículo foi herdeira das chamadas ‘artes liberais’ advindas da Antiguidade Clássica (as grandes obras literárias e artísticas latinas e gregas). Reforçados pelo Renascimento esses saberes se traduzem no domínio de um repertório de gramática, retórica, dialética, astronomia, geometria, música e aritmética. Supostamente saberes que encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano. Assim para a escola tradicional existem os saberes válidos e os não-válidos. Romper com essa dicotomia não é mais do fácil, porque para isso não basta a mera utilização do saber, do material cultural não-clássico, mas, sobretudo compreender ‘para que’ e ‘por que’ esse saber está sendo ou não utilizado, já que na perspectiva tradicional a principal pergunta a ser respondida sobre a educação escolar é sobre ‘como’ ensinar. Importa a técnica, pois, ‘o que’ ensinar é previamente dado pela cultura hegemônica. Não importamos outros saberes. Utilizá-los pode ser até possível, desde que os saberes válidos estejam sendo reforçados. Assim se constitui em uma espécie de ‘não-saber’ ou um saber inferior; exemplo de negação. Isso explica porque nas atividades dos livros didáticos que analisamos só interessam as categorias gramaticais ou os temas que os textos abordam seus dizeres não.

A ênfase nos saberes clássicos se explica pelos objetivos últimos da educação na perspectiva formalista: a) desenvolvimento das habilidades básicas de ler, escrever e contar; b) acesso ao

conhecimento científico; c) preparação para o mundo do trabalho e d) ajustamento à sociedade tal qual ela requer. Por isso, estabelecem-se os padrões de comportamento, as posturas mecânicas, a técnica e a burocracia. Tal qual na indústria, buscam-se parâmetros e fazem-se fragmentações. Em matéria de comportamento do aluno durante o processo de aprendizagem isso se traduz em atividades repetitivas e pouco reflexivas. Os conteúdos são dados *a priori*. Repetir, dominar técnicas, introjetar informações são os propósitos básicos do trabalho escolar. Por mais que isso pareça ultrapassado, distante dos nossos discursos é o que evidenciam as atividades dos livros didáticos, aqui, analisadas. É essa a concepção de currículo subjacente.

Uma das razões para que, hoje, nos consideremos distantes das práticas convencionais sem que, de fato, assim o seja, pode-se encontrar numa das características da própria teoria tradicional do currículo. Para Tyler (*apud* SILVA 2001), existem três fontes nas quais se deve buscar os objetivos da educação: a) os estudos sobre os próprios aprendizes, b) estudos sobre a vida contemporânea e c) os saberes dos especialistas de diversas áreas. Essas três fontes em conjunto proporcionam à perspectiva tradicional de currículo o poder de legitimar práticas autoritárias, condutivistas, travestidas de atividades democráticas contextualizadas e atelúdicas. A meu ver, é isso que explica a presença dos textos imágético-verbais nos livros didáticos abordados de forma tão mecânica sem despertar a indignação da maioria dos docentes. São textos e assuntos da contemporaneidade, são do interesse de professores e alunos e falam de saberes das diversas especialidades. A natureza mesma do material já pressupõe uma abertura do processo educativo. Isso ofusca a percepção dos reais modos de uso do material cultural.

A diferença rejeitada na perspectiva formalista de currículo ganha centralidade nos processos educativos contemporâneos filiados às teorias críticas e pós-críticas. No caso mais específico da leitura e da produção de sentido, a diferença, entendida como possibilidade, gera condições para que os saberes periféricos circulem pela escola e que os sentidos sejam construídos a partir da interação dos sujeitos com o meio e com o outro. Os conhecimentos prévios, os processos inferenciais e, sobretudo, as contingências contextuais são fatores determinantes no processo de construção de sentido. Fundados no princípio da diferença e do sentido como possibilidade incommensurável é que durante a vivência pedagógica com os professores da rede pública de ensino da região de abrangência da DI REC 16, tomamos os textos imagético-verbais para a partir deles produzir sentidos sócio-pedagógicos. Nessa mesma perspectiva é que passo, na seção seguinte a relatá-los.

### **2.1.3 - O potencial linguístico-discursivo dos textos imagético-verbais**

Conforme mencionei anteriormente, as vozes que atribuímos sentidos aos textos nesse trabalho são predominantemente, vozes coletivas. Na condição de observador participante, e, sobretudo, na condição de docente do curso de extensão universitária que gerou esta pesquisa, tive também meu papel na negociação dos sentidos atribuídos aos textos. Sendo os textos analisados neste trabalho (e no curso), matéria de pesquisa e de estudos teóricos anteriores, como já mencionei (Pesquisa de Mestrado), foram esses estudos, sobre os sentidos dos textos, introduzidos em nossas aulas, para análise e debate, com o propósito de incitar a reflexão, reavaliar os sentidos atribuídos por mim anteriormente, e incorporar novas possibilidades de sentidos, nos seus múltiplos dizeres. Desse modo, os juízos feitos sobre os textos e seus

sentidos nesta e na seção seguinte resultam da fusão dos estudos anteriores, acrescidos do ponto de vista dos docentes que rejeitaram alguns sentidos, implementaram outros e conservaram muitos. Por essa razão (por tratar-se de uma espécie de sistematização teórica dos sentidos) o discurso, nesta seção, assume uma conotação formal e solitária, muito embora a minha voz que anuncia, na verdade, reúne diversos dizeres.

Cabe lembrar, no entanto, que precede à reflexão sobre o potencial linguístico dos textos imagético-verbais como a que fizemos, a compreensão das teorias do currículo que possibilitam avançar de uma perspectiva mecânica como a realizada pelos livros didáticos para uma abordagem mais contextualizada da produção de sentido. Passemos a refletir, inicialmente sobre as teorias críticas e pós-críticas do currículo e na produção de sentidos, como o fizemos durante os estudos.

As teorias críticas do currículo rompem com a teoria tradicional ao deslocar o foco da técnica de ensino, para o questionamento do poder e da ideologia que corporificam o conhecimento escolar. Os interesses de classe, a dominação política e a resistência cultural são enfocados nessa perspectiva como formas legitimadoras desse ou daquele modo de organização curricular. Embora em conformidade com as teorias críticas em muitos aspectos, as teorias pós-críticas apresentam um diferencial significativo e radicalizante para a ruptura com o tradicional; colocam em questão a concepção estruturalista da realidade e fazem emergir a noção de diferença como categoria reitora (SILVA, 2000).

As teorias pós-críticas do currículo filiam-se ao pós-modernismo e pós-estruturalismo linguístico, que por sua vez são uma espécie de reação ao modernismo e ao estruturalismo de Saussure, respectivamente. Para o estruturalismo as instituições, os costumes são governados

por uma estrutura subjacente que lhes impõe formas e conteúdos que se generalizam. A linguagem é considerada um sistema com uma base metodológica firme, um sistema de leis internas - estáticas ou dinâmicas. A centralidade da noção de diferença, nas teorias pós-críticas, ocasiona um movimento de reforma do pensamento que passa de uma perspectiva estrutural e hegemônica para uma perspectiva relacional, rizomática e multirreferenciada. Esse movimento - que se traduz numa espécie de abertura para as emergências e de reconhecimento da legitimidade das diferenças culturais - é ocasionado em razão: a) das demandas/emergências sociais, b) do questionamento e embates constantes, c) da fragmentação e descentralização das identidades que estão sempre em processo, d) da inevitabilidade do caos, e) da existência de narrativas múltiplas e interrelacionadas etc. Em Educação isso se traduz na abertura da escola para a pedagogia diferenciada, para os temas periféricos e emergentes. A história oral, a literatura popular, a pluralidade textual, o discurso oral etc, passa a ser objeto de estudo na academia, e matéria de ensino escolar no bojo desse movimento.

As teorias críticas se opunham às teorias tradicionais sustentadas na noção de dialética. Segundo os teóricos pós-estruturalistas, a dialética dos mestres hegelianos não chega a romper com a ideia de fatalidade e de determinismo estruturalista. Constitui-se apenas numa força negativa; predisposição puramente reativa. Diferentemente da força puramente positiva da diferença, a dialética é a negação da negação. Deleuze (*apud* PETERS, 2000, p.34) afirma:

A dialética hegeliana consiste, na verdade, em uma reflexão sobre a diferença, mas de imagem invertida. No lugar da afirmação da diferença como tal, ela coloca a negação daquilo em relação ao qual ela difere; no lugar da afirmação do eu, ela coloca a negação do outro; e no lugar da afirmação da afirmação, ela coloca a famosa negação da negação. Em suma a dialética reflete uma falsa imagem da diferença.

A linguagem é central para o pós-estruturalismo. O sujeito sob a influência da filosofia de Nietzsche é descrito em sua complexidade histórica e cultural - um sujeito descentrado e dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais. Contra o trabalho da dialética hegeliana Nietzsche privilegia os 'jogos de vontade de potência'. O significado, embora dependente da pragmática do contexto, é uma construção ativa (PETERS, 2000).

As teorias pós-críticas do currículo consideram o currículo uma questão de identidade e poder. Nos processos de formação nós nos tornamos o que somos, ou melhor, o que nos constituímos enquanto ser de discurso - por que para o pós-estruturalismo,

A diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural; ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação não se pode ser 'diferente' de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente, 'não-diferente'. Mas essa 'outra coisa' não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação (...) Na medida em que é uma relação social o processo de significação que produz a 'diferença' se dá em conexão com relações de poder (SILVA, 2000, p. 87).

Considerando a crítica que se faz à visão pós-estruturalista pelo excessivo textualismo e ênfase nos processos discursivos de produção da diferença; sem desconsiderar os processos institucionais, estruturais e econômicos aos quais as teorias críticas dão ênfase, optei por conduzir esta seção de relato das práticas de leitura sob a ótica predominante das teorias pós-críticas do currículo, pelo fato de que foi a inspiração pós-estruturalista que nos permitiu transcender as estruturas, afrouxar a rigidez estabelecida, dar centralidade ao processo de significação numa perspectiva de fluidez e indeterminação. Nessa perspectiva teórica os sentidos não são dados, pré-existent; são culturalmente constituídos. São transcendentais. Em função do caráter emergencial e instituinte da matéria significativa com que lidamos e do

trabalho de interpretação desenvolvido neste trabalho consideramos essa perspectiva a mais aproximada para se ler os textos imagético-verbais com os quais lidamos, uma vez que ler o instituinte, o emergente, pelas mesmas práticas do hegemônico, do instituído, corre-se o risco de calar o que há de mais significativo: o caráter inovador, e emergencial. Mesmo porque, por outro lado, como disse Serpa (2004, p. 166),

A diferença enquanto fundante gera, e impotência, a igualdade, possibilitando um processo político que se caracteriza por hegemônias localizadas, múltiplas e instáveis, o que gera a necessidade de conviver com múltiplas subjetividades e vencer múltiplos contextos, pois originariamente somos iguais na diferença e impotência.

A produção de sentido dos textos na perspectiva do pós-estruturalismo (por associação, das teorias pós-críticas do currículo) assume esse caráter plural e inusitado herdado da noção de diferença. A interpretação nessa perspectiva, como já foi dito, não pode ser prescrita, limitada, nem desvinculada do sujeito e sua historicidade. Por assim ser, a interpretação, ao tempo em que é marcada pelas suas condições de produção, é imprevisível, ilimitada e incontratável pela exterioridade. É eminentemente libidinal, contextual e idiosincrática. As práticas de produção de sentido, não podem ser confundidas com o reconhecimento do significado - este seria estável (jogo jogado, como diria Serpa) - mas sim como os processos individuais ou coletivos de atribuição de significado que nascem da cultura e das idiosincrasias dos sujeitos. José Sarango, poeticamente, fez essa distinção, de modo bastante claro:

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado e, sim, mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros, e quartos de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo e ramamos e ramalhos, até se perdere de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar raios visíveis pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições. (*apud* SPINK, 2000, p. 7),

Neste trabalho em que focamos os processos de produção de sentido dos textos imagético-verbais entendidos como elementos portadores/potencializadores de sentidos sócio-pedagógicos, não poderíamos deixar de assumir nas práticas desenvolvidas durante a nossa vivência pedagógica os princípios da crítica criadora dos sentidos possíveis e inusitados mediante o contexto sócio cultural e educativo da contemporaneidade nossa e dos nossos alunos. Assim os sentidos atribuídos aos textos imagético-verbais, como se segue, resultam de um trabalho de significação coletiva e/ou individual dos membros do grupo de docentes que participaram do curso de extensão em resposta às especulações, instigações, e estudos previamente elaborados e sistematizados com este fim. Não se trata, portanto, do sentido último dos textos, mas de **um sentido possível** para os textos: o sentido produzido pelo grupo situado num tempo-espaço pedagógico e interpretativo.

#### **2.1.4 - Atribuindo sentido aos textos**

A primeira pergunta que nos fizemos para nos conduzir pela leitura dos textos imagético-verbais extraídos dos livros didáticos foi sobre quais temáticas os textos abordam. A resposta a essa pergunta veio logo pronta e surpreendente: diversas. Como produto das interações sociais, os textos imagético-verbais abordam tantas temáticas quantas sejam as possibilidades de ocorrência em nossa sociedade. Muito embora não haja nenhum tema específico de abordagem assim como nas demais produções culturais, (e por que não dizer artísticas?). Esses textos veiculam temáticas de circulação social que fazem parte do dia-a-dia e do imaginário social de um povo. É comum nestes textos que além de se informar a mensagem preterida ou anunciar um produto, apresente-se, como pano de fundo, uma realidade social

vigente ou temáticas fundadas no contexto sócio-histórico. Assim, esses textos acabam por deixar marcas linguísticas e seus enunciados que nos possibilitam vislumbrar as condições históricas em que se deu a enunciação. Em suma, por mais variadas que sejam as temáticas abordadas por esses textos, estão sempre retratando formas de o homem conviver e de se relacionar uns com os outros, com os fatos, com as coisas e com as demandas sociais. Mais ainda, adequa-se a várias temáticas e interesses da contemporaneidade. Chegamos a essa conclusão de várias maneiras.

Na manhã de dois de Setembro de 2003, a professora Nádia ao entrar na sala diz:

‘O senhor viu a prova do ENEM professor?’

‘Não. Por quê?’ Respondi.

‘Na prova do ENEM que aconteceu semana passada, caiu uma tirinha da Mafalda com uma pergunta para os alunos responderem. A questão trazia o termo ‘índice’ usado com um duplo sentido. Lembra do curso...’

‘Ah! É mesmo. As tirinhas estão em todas...’ - Concluí.

Li vro didático, Exame Nacional do Ensino Médio, vestibular, panfletos etc., tudo isso faz uso das tiras, charges e similares pelo fato de que mediante a variedade de temas abordados esses textos se adequam a diversas situações e contextos. Concluímos logo no segundo encontro e m que analisávamos os textos imagético-verbais que, do ponto de vista do discurso, estes textos são similares aos textos literários; são produções artísticas, têm a mesma dimensão de uma crônica, um conto, uma narrativa etc. A linguagem do texto imagético-verbal é metáforizada e cheia de dobradas, por essa razão, são versáteis e polifônicos. Talvez por isso, e pelo fato de não dispormos de um suporte teórico-metodológico adequado é que o trabalho pedagógico deixa tantas lacunas.

As mesmas características/ marcas dos textos imagético-verbais que nos permitiram visualizar eixos temáticos e em seus dizeres também se revelaram interconectados, interligados numa relação de intertextualidade. Melhor dizendo, se caracteriza como hipertextos. Devido a sua linguagem condensada, as palavras e as imagens contêm dobras geradoras de novos sentidos que funcionam como *links* que nos remetem a outros textos e discursos. A compreensão do texto está fortemente ligada ao domínio do contexto. Sabemos que ordinariamente a compreensão do sentido de um texto depende do conhecimento prévio que o leitor tem do referente, da própria estrutura linguística e do contexto situacional da sua produção. No caso do texto imagético-verbal, essa relação é ainda mais acentuada porque, pelo fato de ser um texto de linguagem metafórica, nascida da articulação entre o imagético e o verbal, e ao mesmo tempo condensada no que diz respeito às referências que faz a sua exterioridade, essa relação só se torna possível pela relação de intertextualidade num movimento em duplo sentido: marca linguisticamente/ materialmente a superfície do texto com um elemento explícito e ao mesmo tempo cria dobras em seu sentido que uma vez levantadas/exploradas acessam outros textos, outros discursos e sentidos. Em função disso, o arranjo dos textos e temas é mera organização didática do material, já que ao entrarmos no sentido de um texto podemos ir a diferentes lugares mentais. É preciso saber que, na exploração do sentido desses textos, não se tem uma trajetória certa. Embora o texto deixe pistas do rumo por onde caminhar, esse destino tem vários caminhos e descaminhos, tem reentrâncias, desvios e retornos insuspeitáveis. Cabe ao caminhar fazer seu caminho. As possibilidades são incomensuráveis, porém sem a construção de um caminho torna-se impossível caminhar. Assim o fizemos.

Na condução dos trabalhos no curso, organizamos os textos e temáticas como crise social, gênero, educação, meio ambiente etc., para construir nosso caminho interpretativo, nos dando

o direito de construir, desconstruir, reconstruir. Ligar, religar e desligar. A seguir, dispomos a nossa leitura desses textos sob a forma de temas enunciadados em Tema I (Reflexos de uma crise ou as marcas de uma mudança) Tema II (Um novo sentido imanente da Crise) II. A (A questão do gênero) II. B (O ensino) e II. C (Outras demandas). Esta organização temática é um arranjo que nos possibilita remeter aos textos apresentados na seção anterior e organizar nossas reflexões em torno dos textos com um certo grau de clareza, coerência e organização didática.

**a) Tema I: (*Reflexos de uma crise ou as marcas de uma mudança*)**

Incerteza, instabilidade e dificuldade são sinônimos de crise, é a alteração do fluxo regular das coisas. A crise, geralmente, provoca uma nova configuração, uma nova ordem. Nesse sentido, a sociedade vive uma constante crise. No entanto, há um tipo de crise mais generalizada e em que forças distintas e, às vezes, antagônicas, rivalizam entre si para ver qual estabelecerá uma nova ordem. Parece ser esse o tipo de crise à qual nossa sociedade contemporânea está submetida. Segundo Carlson e Apple (2000), até certo ponto todos os tempos são incertos, pois o desenvolvimento cultural nunca é fixo, imóvel, ao contrário, a cultura é sempre emergente, contestada, construída e reconstruída, no entanto, alguns tempos são mais incertos do que outros; tempos esses em que os acordos sociais estabelecidos começam a desgastar-se, e não são capazes de prover respostas ou fazer frente às forças da crise e do desmantelamento social.

Esses são tempos nos quais novas formas de organização das comunidades estão surgindo, e nos quais os grupos marginalizados estão ganhando mais controle sobre a formação de suas próprias identidades. É um tempo de quebrar silêncios, cruzar fronteiras e rever o modo pelo qual nossas instituições estão organizadas e os interesses e propósitos aos quais elas servem (CARLSON e APPLE, 2000, p. 11)

A crise social a que se refere m Carlson e Apple (2000), é uma constante em nosso contexto social brasileiro e parece ter imprimido marcas no discurso dos textos analisados, independente da natureza das abordagens realizadas pelos livros didáticos. Dos trinta e sete textos selecionados para análise, quinze deles estabeleceram relação direta com uma espécie de crise, por meio de uma espécie de conflito entre visões e tendências distintas e, às vezes, rivais. Os demais estabeleceram relações de modo indireto, algum tipo de relação com a mudança e o movimento. Várias são as formas de manifestação das mudanças ou dos conflitos; seja por meio da crise econômica, da divisão de classes sociais e, ainda, pela crise de paradigmas que revelam diferenças nas formas de pensar e agir. Além disso, a crise aparece, de forma tão generalizada, que torna possível proceder a interpretação de questões mais específicas, pelo prisma da transformação social: pelo prisma da crise propriamente dita. É perfeitamente coerente afirmar que as noções de gênero, de classe social, de meio ambiente, por exemplo, só são vistas, assim como conhecemos hoje, em função dessa crise. Se a crise, essas questões seriam tomadas, apenas, por um olhar hegemônico. Retornamos aos textos<sup>1 1</sup>, ligeiramente ordenados em função dos temas:

- Texto 01 (O mundo doente), texto 02 (Progresso atrasado) e texto 03 (condenados à fome):

Compreendemos que a crise refletida nesses textos vai desde uma crise mais geral, associada ao subdesenvolvimento, a uma doença mundial denominada, até questões mais localizadas, como a fome e a pena de morte no Brasil. A noção de crise, nesses casos, apresenta-se de modo global. Algo que toca a conta do mundo ou do país. No primeiro texto, temos a imagem do globo terrestre, representando todo o mundo habitado pelos homens. É ele o doente. O

<sup>1 1</sup> Os textos serão referidos pelo número e pelo título atribuído.

espaço habitado agoniza como um bebê. No Segundo e no terceiro textos, a representação da coletividade está expressa pela questão numérica (setecentos milhões de analfabetos e 30 milhões de condenados). Importante notar que, nos dois casos, a linguagem não-verbal assume papel preponderante e, no primeiro texto, imprescindível. É a imagem responsável pelo desfecho e pela consternação.

O jogo linguístico-discursivo do segundo e do terceiro texto é também, nesse caso, significativo. Como espanto da personagem ao enunciar: ‘‘Como o progresso está atrasado!’’, o texto nos possibilita pelo antagonismo das expressões ‘‘progresso’’ e ‘‘atraso’’ relativizar o desenvolvimento das nações do mundo. Do mesmo modo, o texto da Anistia Internacional, ao fazer uso da condicional se (na expressão: ‘‘se você é a favor da pena de morte’’), mostra a existência de, pelo menos, duas formas de se posicionar em relação à pena de morte: contra e a favor. A expressão ‘‘condenados’’ também pode ganhar outra conotação, se considerado o lugar institucional em que o discurso está sendo produzido, e a historicidade da miséria e do exílio no Brasil. Faminhos são também excluídos.

Um aspecto significativo da crise social refletido nos textos analisados é que o movimento de incertezas e instabilidade a que ‘‘as verdades’’ contemporâneas estão sendo submetidas advém sobretudo, de uma crise das formas de pensar e conceber a realidade, a qual chamaremos aqui, de crise de paradigmas.

Chamamos de crise de paradigmas a passagem da homogeneização para a diferenciação nas formas de concepção, organização e convívio social. Uma crise de paradigmas se configura quando, pelas diferentes formas de se perceber as coisas, as estruturas conceituais e socioculturais dominantes entram em colapso ou passam por um processo de redefinição e

fragmentação, devido à coexistência das outras formas de pensar. Esse aspecto da crise é, por excelência, o espaço das organizações alternativas, da construção da identidade dos marginalizados e, conseqüentemente, de aceitação da diferença e da afirmação dos valores democráticos. Vejamos os reflexos disso, nos textos seguintes:

- Texto 04 (Preta de listras brancas) e Texto 05 (Homens iguais):

Nos textos acima está em destaque a própria noção de identidade dos seres, associada à igualdade e à diferença. Há neles, um questionamento fundamental; uma pergunta que não quer calar: até que ponto os seres da mesma espécie são iguais ou são desiguais?

Os seres de uma mesma espécie são iguais em alguns aspectos e diferentes em suas identidades. Rouanet (*apud* SANTOS e LOPES 1997) propõe para a discussão da identidade e da diferença os conceitos de ‘diferencialismo’ e ‘igualitarismo’. Enquanto para o diferencialismo existe uma distinção entre o alter e o ego, para o igualitarismo não existe esta distinção. Há pelo menos duas formas de percepção de cada um desses conceitos. Vejamos:

a) O diferencialismo:

- Repressivo: Quando o outro se constitui em ameaça a ser combatida.
- Crítico: O reconhecimento da distinção entre o ‘eu’ e o ‘outro’ é orientado por uma intenção emancipatória.

b) O igualitarismo:

- Abstrato: Todos os homens são iguais. O ‘outro’ é anulado e a função do ‘eu’.  
Há aí um antropocentrismo cultural;

- Concreto - Partilha a idéia da igualdade fundamental entre os homens, reconhece as diferenças reais e a importância de se considerá-las nos projetos de emancipação humana.

A diferença entre o igualitaris mo concreto e o diferencialis mo crítico reside no fato de que este último possibilita, em última instância, a instauração de um *apartheid* de esquerda. Comumente pode, ainda, ser interpretado como o reforço positivo da diferença negativa incentivada pelo opressor.

Feitas as ressalvas acima a respeito do diferencialis mo crítico (como propósito de evitar o incentivo aos processos identitários e separatistas, tal como fazem por uma lógica contrária, o igualitaris mo abstrato e o diferencialis mo repressivo) consideramos o igualitaris mo concreto e o diferencialis mo crítico como proposições coerentes e adequadas à nossa reflexão, já que consideramos a existência de uma igualdade fundamental entre os seres humanos, e uma racionalidade e uma moralidade básica, comuns a todos sem no entanto, desconhecer a importância das diferenças nos processos de emancipação e construção da identidade.

No texto 04, a crise de identidade, e do próprio conceito de identidade se instala com as distinções ‘‘branco de listras pretas e preta de listras brancas’’. Não desconhecemos que a ordem dos termos de um enunciado altera o sentido dos discursos. No entanto, reconhecemos que, nesse caso, tal distinção se faz mais por uma necessidade social e política de diferenciação do que pela existência de uma diferença real. Desse modo, o que sobressai não é a diferença física, mas a imagem que um personagem do colóquio faz sobre o seu ‘‘eu’’ e o seu ‘‘outro’’. O discurso se assemelha, inclusive, ao discurso da divisão racial; um reforço às filiações étnicas e à propagação de grupos identitários. Essa divisão se materializa no discurso pelas expressões ‘‘vamos nos casar nes mo você sendo... e eu...’’; uma espécie de concessão

pouco comum nessas circunstâncias, até mesmo porque ‘preta de listras brancas’, coincidentemente, pode simbolizar a mulher de raça negra duplamente discriminada enquanto que ‘branco de listras pretas’ representa a masculinidade branca, historicamente, valorizada. Essa situação torna-se mais evidente com a confirmação da verdade do enunciado por parte da personagem macho e branco: ‘‘Claro’’. É o lado contundente do diferencialismo crítico.

O segundo caso (texto 05), diferente do primeiro, articula, nas falas das suas personagens, a existência das diferenças inevitáveis, mas acaba por focar a igualdade fundamental entre os homens assim como o quer o igualitarismo concreto. Importante notar que há uma diferença entre a expressão ‘igualdade entre os homens’ (como aparece no questionamento que desencadeia o diálogo) e os ‘homens são iguais’ (presentes na argumentação). Dizer que os homens são iguais é o mesmo que dizer que não se diferenciam nada. No entanto, afirmar que há uma igualdade entre os homens significa reconhecer aspectos coincidentes, iguais, sem negar as peculiaridades. Tanto é assim que no texto em questão, o mesmo Manolito que diz ser bobagem afirmar que ‘os homens são todos iguais’, contradiz-se ao opinar sobre os homens na condição de pais ao afirmar que ‘são todos iguais’.

Essa tentativa de explicação e compreensão dos processos de formação da identidade dos indivíduos, a nosso modo de ver, toma parte no movimento maior da perda da hegemonia de certos paradigmas. Significa pensar a identidade dos sujeitos como resultado dos processos de interação social, envolvendo igualdades e diferenças, atrações e repulsas. É uma visão própria dos nossos tempos e revela a emergência de um pensamento mais complexo e em lugar da concepção simplista do ‘eu’ e do ‘outro’, do individual e do social, como coisas simplesmente distintas.

Conceber o homem como ser complexo, ao mesmo tempo e aquele que reconhece único - porque detentor de características e comportamentos próprios que o singularizam - é o mesmo que o reconhecer múltiplo e largamente relacionado. A verdade não é mais uma verdade universal. O discurso tem que ser repensado e re-significado e a função do discurso dos vários ‘outros’ que nos circundam. As vozes de um dado discurso ecoam com outras vozes similares, mas também coexistem com discursos antagônicos.

A relatividade passa, então, a ocupar o lugar antes ocupado pela hegemonia. Não há mais espaços para as grandes narrativas. O poder e a verdade, antes, localizados, centralizados convivem com forças de resistência.

- Texto 06 (As ratas não gostam) e Texto 07 (O síndico):

No texto 06, até Deus (uma força considerável) convive com forças de resistência, do mesmo modo, aliás, que, a classificação da oração ‘papai do céu não gosta de quem joga com a bola fora!’ proposta pelo livro como sendo uma oração subordinada substantiva convive com uma resistência lógico-semântica de uma oração adjetiva.

Nos textos 06 e 07 a realidade dos fatos está sendo pensada de formas distintas e marcada pelos lugares sociais ocupados pelos sujeitos envolvidos nos discursos. O lugar de dona de casa responsável pela economia do lar e o lugar de ratas, animal malquistado pelos homens (pelo menos em situações domésticas) e que se alimenta de restos, o lugar de síndico que ordena, administra, e o lugar de zelador que obedece e efetivamente cuida. Em ambos os casos, os discursos encontram resistência e o lugar de ressonância, mesmo tendo que se calar

e externamente concordar, como acontece no segundo caso (texto 07), e em que o lugar social do zelador e as circunstâncias e em que o diálogo se dá (presença da arma) silenciam o discurso de resistência. Nessas circunstâncias, as verdades deixam de ser únicas e absolutas e passam a ser múltiplas, variadas, a depender das várias condições de ocorrência e dos diferentes olhares que incidam sobre elas, advindas de diferentes sujeitos e em diferentes conjunturas sociais. Não há uma verdade; existem verdades.

Pela presença da crise, da contradição e da relatividade, esses textos vão gradativamente construindo representações das diferenças como parte integrante dos processos de relação humana e em que esteja envolvidas as identidades, os lugares sociais e as crenças de sujeitos situados em uma dada conjuntura histórica e sócio-cultural. A diferença é responsável por novas filiações identitárias; pelo rompimento de antigos padrões e instauração de novos, pelo movimento e pela resistência, já que gera processos identitários.

Essa diferença a que estamos nos reportando e situando-a na manifestação da crise social, como sendo a crise de paradigmas, obviamente se estende aos comportamentos e aos saberes privilegiados em cada grupo social. Diferentes formas de pensar acarretam em diferentes posturas frente ao mundo e à cultura. A diferença, nesse sentido, quando transposta para a organização e para a vivência social, pode gerar pequenos cortes no processo iterativo dos indivíduos como pode criar verdadeiros fossos e distinções na relação.

- Texto 08 (Olap-top), texto 09 (Opunk) e texto 10 (Shakespeare):

No episódio expresso pelo texto 08 há uma grande diferenciação das classes sociais, acarretando em formas díspares de comportamento e de visão do mundo. O mesmo objeto (o

*laptop*) e o mesmo lugar (interior do ônibus) são vistos por perspectivas diferentes, de sujeitos oriundos de classes sociais distintas. O movimento de cada indivíduo nessa conjuntura social e a visão que tem dela são, de certa forma, influenciados pela posição social que cada um ocupa e determinam os diferentes comportamentos. Isso fica latente, no texto, até mesmo porque o abismo existente entre essas duas classes sociais não se expressa, somente, pelo discurso, mas também pela linguagem corporal presente no texto e pela situação inusitada que o discurso põe e evidencia: usar um *laptop* e em um ônibus coletivo e aborrecer-se com a curiosidade dos miseráveis. Estamos convivendo novamente com uma crise nascida das diferenças. Mas, o distanciamento entre grupos sociais não nasce apenas em função das diferenciações de classes econômicas, nasce também das diferenças culturais, conforme ilustramos textos 09 e 10. O distanciamento existente entre os interlocutores destes textos se apresenta sob a forma de um distanciamento cultural e de valores associados à ideia de geração. O efeito humorístico dos textos vem inclusive, desse distanciamento. Podemos dizer, nesse ponto, que os textos, no conjunto, apresentam uma geração detentora de valores e saberes tradicionais, (a valorização da ascendência familiar e o conhecimento de produções artísticas clássicas como a produção Shakesperiana) e uma outra geração que desconhece esses valores e saberes. A própria aparência física (*image*) das personagens, a forma de vestir-se e de portar-se corporalmente (ver a forma de sentar-se do pai e do jovem Mongo no texto 10) marcam a distinção entre essas duas gerações. No conjunto, esses dois textos mostram o saber como coisa relativa. A geração jovem de comportamento alternativo, aqui, aparece na condição de ignorante dos saberes tradicionais enquanto que a geração de adultos ignora a existência de grupos sociais, a exemplo dos *punks*.

Podemos, ainda, dizer sobre esses textos que eles apresentam a família como instituição responsável pela manutenção das tradições e, ao mesmo tempo, como entidade em

transformação, pressionada pela dinâmica das culturas que impõem um novo paradigma de família, influenciada, inclusive, por novos padrões de comportamento advindos de outras culturas, como é o caso da moda *punk*. É uma espécie de reconhecimento de que a crise por que passamos grandes hegemônias afeta diretamente a família.

- Texto 11 (Mafalda: Bolas... doem):

No texto 11 a quebra da hegemonia cultural e familiar se faz, dentre outras coisas, pela diferenciação linguística e discursiva entre as gerações. É o discurso como instância social. Discurso e identidade, neste caso, se fundem. O texto, de certa forma, reflete uma organização tradicional da instituição familiar, constituída por aqueles que ordenam e pelos que são ordenados, fato questionado pela protagonista do evento, mas é pela coexistência do registro formal culto e do registro coloquial distenso, inclusive, pelo uso de gírias, que o texto evidencia a existência de mundos distintos e de uma espécie de resistência. Interessante notar que a mudança brusca de um registro para outro contribui, não só para ironizar o uso indevido da linguagem formal em situações familiares e o desagrado com que muitos percebem a linguagem formal, mas, sobretudo, evidencia o paradoxo cultural entre as gerações, os lugares ocupados por elas no discurso e a existência de um desejo de mudança. O próprio texto da tirasumê e essa distinção: se confrontada a fala do primeiro balão com a do último, não sabemos se o que incomoda (dói) é a lista de requisitos a ser desenvolvida para chegar aos autônomo, se é a obediência ou se é a utilização do dialeto formal (utilizada pela protagonista no primeiro enunciado). É um texto escrito que reproduz uma situação de fala indexada ao contexto de uso informal, distenso, mas que introduz uma linguagem formal para alcançar uma espécie de ironia por meio de um processo de metalinguagem.

A crise social associada à heterogeneidade é uma noção que se pôde depreender dos textos analisados, não só no que diz respeito à crise de paradigmas, como se fez até então, mas também no que concerne a uma crise política e econômica geradora de instabilidades e incertezas. Por mais que se propague um potencial progressista, democrático, em nossa sociedade contemporânea persiste a crise. É preciso perceber continuidades e descontinuidades (CARLSON e APPLE, 2000). Assim sendo, todas as esferas da sociedade estão sujeitas à crise. Nos textos analisados, a dúvida e a incerteza são os indícios dessa instabilidade na política e na economia.

- Texto 12 (Gente conhecida):

O texto 12 partindo do pretexto da crise na política ilustra, além da crise social já instalada - ‘Eu sempre fico meio inquieto com um novo governo...’ - a existência de outras crises que nascem dentro da crise geral. É isso que se depreende do trocadilho ‘... esse (governo) está cheio de gente conhecida’ e ‘Se eu não conhecesse você...’. O próprio conhecer que, aqui, representa segurança e estabilidade é colocado em dúvida. Conhecer a incerteza gera mais instabilidade. No plano econômico, propriamente dito, essa instabilidade se fez sentida e em pelo menos três textos analisados (abaixo):

Vejamos:

- Texto 13 (Dúvida econômica), texto 14 (A inflação) e texto 15 (O equilíbrio):

No caso desses textos vemos refletida a crise a que está submetida boa parte da humanidade. No texto 14, a crise é situada, especificamente no Brasil (... famosa inflação brasileira) e em um longo intervalo de tempo (chegou a ficar famosa) sob a forma de inflação alta. Para fazer

referência aos altos índices inflacionários, o cartunista lança mão do recurso da linguagem imagética associada ao verbal a dobrar-se mântica gerada pela relação do imagético-verbal se fosse possível traduzi-la em vocábulos seria algo mais ou menos assim. Não vemos o fim da inflação porque ela é muito alta. Para vê-la, precisamos nos dobrar de costas como o rosto para cima. É como se dissesse que a inflação está no teto.

O texto 15, por sua vez, parece refletir, também, uma crise de contornos bem definidos. Uma crise política e econômica que tem como consequência a miséria e a violência. Parece se tratar de um texto que não só anuncia a existência da crise, como também denuncia seus efeitos. Historicamente, os espetáculos circenses de equilíbrios no ocorrem com a utilização de cordas e não de arame. ‘Equilibrar-se no arame’ é uma expressão metafórica que quer dizer conviver com dificuldades, conviver em situação de crise e instabilidade; assim segundo o texto, vive o ‘calor brasileiro’ que encontra sua segurança (de não ser assaltado) na própria insegurança (de não ter dinheiro). Visto por outro ângulo, o texto também retrata a insegurança (as chances de serem assaltados) e quem vive naqueles que têm a segurança (econômica) para sobreviver. A segurança aqui é uma noção completamente móvel e relacional. Estamos diante de uma espécie de síntese da crise e que todas as diferenças estão sendo afetadas. Estamos diante, também, de uma irônica igualdade (situação de risco para ambas as classes, ricos e miseráveis) provocada pela divisão. Um ciclo de interações com duplo sentido. De modo mais simplista, podemos dizer que tal separação conduz a uma igualdade que é sinônima de nova separação.

***b) Tema II - (Um novo sentido imanente da crise)***

Optamos por dar continuidade à nossa interpretação dos textos imagético-verbais considerando a crise como categoria reitora, primeiro porque, associada a noção de diferença ela perpassa os significados de todas as produções sócio-culturais dos nossos tempos, segundo, porque percebemos que outras questões sociais que ascenderam a condição de temáticas desses textos, no nosso processo interpretativo, eram apenas formas mais sutis de manifestação dessa mesma crise, ou transformação social. Esses temas são abordados, na realidade como um novo ato de significar. Um movimento que só se tornou possível mediante a crise ou a mudança.

***Tema II. A) A questão do gênero***

As mudanças sociais produzem efeitos tais que podem afetar todas as esferas e sentidos da organização social. Um dos sentidos mais afetados pelas mudanças sociais dos últimos tempos, talvez, seja a própria consciência do homem como ser sócio-histórico-cultural. Nessa conjuntura de mudanças, ganha especial relevo a questão do gênero. Homem e mulher, mulher e homem, instâncias que, outrora se apresentavam com contornos e limites bem definidos, chegam ao Século XXI, passando por constantes reformulações de seus conceitos e de seus papéis na sociedade. Não obstante isso, o movimento de emancipação da mulher, na nossa cultura ocidental, não se fez sem embates à resistente cultura machista. Seja no cotidiano ou em acontecimentos pontuais, o movimento de emancipação feminina, apesar da resistência da cultura machista, tem ganhado corpo e tomado as ruas, as fábricas, as escolas e os lares, na condição de força emergente que abre novos horizontes, inclusive para outras formas alternativas de sexualidade.

A mulher que, ainda no Século XIX tinha sua participação social limitada aos afazeres do lar, termina o Século XX ocupando espaços sociais, antes reservados apenas aos homens. O impacto de tais mudanças pode ser notado em vários textos imagético-verbais com os quais lidamos e deles se depreende a existência de forças opostas.

- Texto 16 (Mafalda presidente):

A fala da mulher (representada por Mafalda) ‘Sou o presidente’ desencadeia a fúria e a indignação do homem (reveladas pelo tamanho das letras e pelo movimento da boca de Manolito) que não vê igualdade de direitos entre os sexos ‘...que absurdo! Mulher não pode ser presidente!’. Esse enunciado, seguramente, inscreve o discurso de seu produtor (Manolito) na formação discursiva machista e conservadora. Uma espécie de resistência mantenedora das hegemônias e tradições. Fato confirmado e seguido pela argumentação: ‘nem de brincadeira a gente deixa alguém que quer inovar ser...’. Pelo dito, vê-se que a cultura machista expressa nesse texto, não só nega as capacidades e possibilidades das mulheres ocuparem certas funções nos diversos escalões sociais, como considera, o ato de inovar, uma ameaça à segurança estabelecida. Duas visões, aliás, muito próximas e interrelacionadas.

Outro aspecto interessante do movimento de emancipação da mulher que se pode depreender deste texto é que, como toda cultura dominante internalizada, o machismo deixou marcas de concordância com a dominação entre os próprios indivíduos dominados. Não é difícil ainda hoje, encontrar mulheres que defendam tal dominação, principalmente quando essa dominação vem associada a valores outros como, por exemplo, a obediência religiosa, respeito familiar etc. Nesse caso, essas mulheres reagem negativamente, às propostas de emancipação ou são insipientes no gesto libertário e de autonomia. No caso do texto 16, o

que podemos dizer é que a mulher (Mafalda) está impregnada por esses valores e só consegue conceber e pleitear tal inovação no nível simbólico do brincar. ‘Por que não inovar? Afinal, estamos brincando!’.

Essa constatação de que a própria mulher pode construir visões discriminatórias da sua condição e sociedade é muito importante para essa nossa reflexão, pois nos possibilita traçar reflexões sobre a questão, e pelo menos, dois sentidos: um em que as ações da mulher aparecem como resistência à cultura machista hegemônica e passa a exigir para si uma condição de igualdade (ver igualitarismo concreto), incluindo outras formas de relação e de tratamento, consequentemente, outras funções na estrutura familiar e social que não sejam as de mãe e doméstica, conforme se vê retratado nos textos 17 e 18, a seguir, e outra postura menos crítica que veremos mais adiante.

- Texto 17 (Panela de pressão):

No texto 17 há, por trazer da negação, uma afirmação. Ao refutar a imagem mirônica e perversa de ‘rainha do lar’ a personagem feminina está construindo outras representações de si e para si que vão desde os papéis ocupados e sociedade até o tipo de tratamento merecido. Nessa imagem que porventura a mulher pode criar para si, há embutida nela a imagem do homem. Num postura assim crítica, homens e mulheres são fundamentalmente iguais (com suas peculiaridades) e, por isso, merecedores dos direitos e deveres que competem ao ser humano. Não há necessidade de se construir um mundo feminino (lembramos que há hospitais e delegacias exclusivamente femininas) separado do mundo dos homens. Homem e mulher são, antes de tudo, humanos. Insistir nessa divisão ou reforçar a masculinização, ou instalar o

feminismo opressor. Nessa acepção, a ideia de igualdade e direitos, deveres e condições não se confunde com inversão.

- Texto 18 (Navio li mpo) e texto 19 (O peso da flor):

No texto 18 há uma voz que reivindica igualdade de direitos e deveres para homens e mulheres, mas estando cada um em posições e funções diferentes (ainda que estereotipada). O mesmo não se dá como texto 19. Na situação expressa (ironicamente) pelo texto 19 a figura feminina é colocada - por meio de um cavalheiro estúpido (ou talvez galanteador) - na condição de incapaz de carregar o peso de uma flor (ainda mais porque pelo que nos revela a imagem ela não carrega nada além da flor enquanto ele 'o cavalheiro' está sobrecarregado). Posturas assim exageradas, são posturas acríticas e tão prejudiciais quanto o machismo. Se incorporadas tais posturas pela mulher incorre-se no risco de se ter, simultaneamente, num mesmo ser, o agente e a vítima de sua própria discriminação. A apropriação do sujeito é conduzida no sentido de colocar o outro no controle da situação, uma vez que lhe atribui a responsabilidade pelo processo sob o disfarce da proteção ou do cavalheirismo.

- Texto 20 (Anoiva de Jarbas):

Situações como a do texto 20 podem funcionar como uma espécie de acordo e de troca de bases materialistas: a um é dada a responsabilidade e provido e controlar a situação, enquanto para o outro, a comodidade e a dependência. O jogo de imagens estabelecido no interior da interlocução do texto acima nos revela uma representação feminina contaminada pela ideologia machista contra a própria mulher. Num primeiro plano, pode se dar sentido ao texto relacionando-o às questões econômicas do país (custo de vida, inflação) e o orçamento

familiar. (motivo da contenda, pois, no entendimento da morada, trata-se de pretexto para a não concretização do casamento.) Nesse mesmo nível, é possível ainda refletir sobre conflitos amorosos já que se fala em fim de noivado, no entanto, este mesmo aspecto nos possibilita construções de sentidos que estão em outro nível de significação: a representação social da figura feminina. Nesse texto, o homem foi percebido como o provedor de recursos materiais; aquele que trabalha, que detém as economias, o único a quem a inflação diz respeito diretamente, a quem cabe preocupações (leitura do jornal) com a economia, a quem cabe inclusive a iniciativa de romper com o relacionamento, e, numa, detém o poder econômico e o querer. A mulher, ao contrário, não detém poderes econômicos nem poder de decisão no relacionamento. Cabe ao homem a manutenção do lar e a opção pela continuidade ou rompimento da relação; a mulher fica a mercê do homem. Importante notar que todo esse jogo de imagens é projetado pela própria mulher; uma espécie de olhar viciado que ao mesmo tempo causa um efeito humorístico e de crítica.

Estabelecer diretrizes, tomar decisões não é, no entanto, garantia de reconhecimento do direito. Pode acontecer de se admitir que alguém tome atitudes, trace diretrizes, ordene etc. não para valorizá-la, mas, para admoestá-la. As mulheres que administram o lar tomando decisões que envolvem o homem não são bem vistas pela cultura machista. São tidas como inconvenientes. Observemos o texto seguinte:

- Texto 21 (Nova Philips):

O texto 21 coloca a mulher na condição de quem estabelece as diretrizes e, inclusive, orienta as ações do homem, mas associa esta atitude às instruções de funcionamento de um equipamento eletrônico. Isso pode ser reconhecimento da efetiva participação da mulher nas tomadas de decisão na sociedade, ou pode também se constituir numa espécie de

discriminação e admoestação velada. Consideremos as seguintes razões: está se associando a mulher a um objeto de consumo, mecânico e programável. As instruções (neste caso, um pedido: ‘Querido, favor buscar as crianças na casa da mãe’.) da mulher são colocadas no mesmo nível das instruções de uso do aparelho, porém como coisa não prescrita (atenção para a conotação do termo: ‘inclusivo’). Em lugar de reconhecimento, podemos ter aí a representação de coisa inesperada ou pouco desejável.

Assim sendo, o texto do anúncio poderia estar mostrando avanços (tecnológicos e culturais) ou reconhecendo a participação da mulher nas tomadas de decisões como também poderia estar depreciando-a. Aliás, essa atenção ao duplo sentido que a linguagem desses textos assume deve ser uma atitude constante do leitor, pois inúmeras são as vezes em que elogios podem se converter em críticas; de outro modo, não existiria a ironia.

Os textos publicitários normalmente fazem uso da figura feminina neste sentido. O que seria elogio ou reconhecimento de qualidades acaba por fazer da mulher um símbolo sexual comercialmente consumível. O elogio pode virar agressão ou desrespeito à sua diferença. Passemos a um outro texto que ilustra isso:

- Texto 22 ( Afresca):

Nesse caso, os predicativos de ‘ser fresca e simpática sem ter dupla personalidade’ são apresentados como qualidades desejadas pelas mulheres de modo geral. Isso não seria problema se a ideia de frescor, nesse contexto, não tivesse o seu sentido enviesado para uma noção pejorativa principalmente porque vem seguida da ideia da dupla personalidade. ‘Como ser... sem ter...’ é uma expressão que traz subentendida a ideia de que toda mulher fresca e

simpatia tem dupla personalidade. Difícil perceber num caso desses até onde vai o reconhecimento das peculiaridades e onde começa a depreciação.

Além dessas formas de percepção da relação homem e mulher mencionadas até aqui, uma outra forma de representação da figura feminina esteve presente nos textos e merece registro: é um suposto olhar feminino sobre as relações amorosas homem/mulher pouco romantizado e mais realista que nos permite dizer que há um novo sentido que emerge da crise. Esses textos refutam os olhares tradicionais sobre sua condição e apontam para novas visões, novos discursos e novas identificações. Vejamos os textos seguintes:

- Texto 27 (Olhares fatais), texto 28 (Os piores homens), texto 29 (Cortando lenha).

Nesses textos predomina uma auto-representação da figura feminina como um ser de visão mais realista. Há na verdade umafastamento da visão idealizada da relação homem-mulher e uma crítica, uma ironia fina que aponta para outras formas de relação. Em lugar da subordinação toma corpo um sentimento de independência, desconfiança, quase rivalidade. Representações correntes em nossa sociedade nos dias de hoje.

Essas representações produzidas no interior da sociedade devem ser vistas com certa reserva mesmo quando retrata novos olhares, novas perspectivas. É importante notar que resultam do combate entre forças reais e antagônicas que contracenam e produzem inclusive, os olhares que procura explicar a si mesmas. Na verdade, queremos lembrar que há textos em que as mulheres e os homens se auto-retratam mas há também textos que são produzidos por homens que procura retratar a imagem da mulher não por ela mesma, mas sim por eles ou vice-versa. Em função disso, a única coisa que podemos dizer, com segurança, desses textos é

que pelo fato de retratarem as questões sociais - nesse caso, mais específico, a questão do gênero - de modo a emprestar-lhes boa parte do colorido e da diversidade com que ela existe na sociedade, estão criando possibilidade de novos significados para a questão. Isso faz uma grande diferença para os processos educativos

### ***Tema II. B) O ensino***

Na visão de Carlson e Apple (2000), os sinais dos tempos incertos, os sinais da crise, assumem formas variadas e estão por toda a parte na Educação, inclusive, na própria existência da escola pública e no fracasso dos sistemas escolares e maturing a juventude, e mirando ao encontro de suas necessidades e oferecer uma Educação mais qualificada. Em suma, a Educação é um dos setores da sociedade mais afetados pela crise e passa por constantes processos de ressignificação de suas ações e da sua função na sociedade.

Em nossa itinerância investigativa dos textos de tradição não-escolar do livro didático podemos constatar uma espécie de ressonância da crise que vai desde o fracasso escolar até a função social da Escola. Para que serve a Escola? Qual é a sua função social? Essas e outras perguntas do gênero vêm tomando conta do discurso escolar moderno, como resultado da crise social emergente que exige da Escola, novas respostas e novos posicionamentos para as demandas sociais que se renovam a cada dia. Com o advento de novas tecnologias da comunicação, que mesmo não se dedicando, em primeira instância, ao ensino acaba por cumprir parte dessa função, ao possibilitar o acesso a saberes outrora de domínio exclusivo da escola, nasce nos meios educacionais, a necessidade de se pensar a escola como instituição que não só instrui, mas também educa. Que valores adotar? Que cidadão formar? Esses

passa a ser então questionamentos frequentes entre educadores preocupados com os rumos da escola. Inquietação que não diz respeito somente à escola, mais sim a toda sociedade. Esta inquietação esteve presente, também, no decorrer deste trabalho de modo bastante contundente. Essa nova configuração colocal e questão princípios e valores teoricamente perseguidos pela escola como honestidade, cidadania etc.

- Texto 23 (Oladrão):

Esse texto, por um processo de inversão de valores, consegue despertar a escola para um processo de reflexão da sua ação na formação dos indivíduos, bem como para a resignificação das suas bases e da sua função social. Uma vez que os estudos, no texto, são legitimados como condição para chegar a ser ladrão (não pela representação do aluno, e sim pela representação do professor), podemos concluir que é à escola a que cabe a reelaboração de significados para a sua prática social; garantir o acesso não só aos conhecimentos profissionalizantes, mas, que o faça, antes de tudo, eficiente, digno e íntegro.

- Texto 24 (Cachimbo do papai):

Outro aspecto do funcionamento da escola (associado à sua função social) que tomou corpo nos últimos tempos diz respeito à validade dos saberes com os quais a escola atua. Na primeira parte deste trabalho lembrei o fato de que a escola ao privilegiar certos saberes clássicos, incorre-se no risco de relegar, a segundo plano, outros saberes mais necessários à vivência em sociedade. Isso, decorre que a escola, em muitas situações, trabalha com saberes ultrapassados de modo estanque e cristalizados, enquanto ignora as demandas sociais presentes e seu meio. É muito comum por exemplo, se observarmos projetos de curso de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, extensas listas de atividades, girando em torno de

abordagens meramente cognitivas que têm sua finalidade posta em um dado contexto específico, mas pouca ou nenhuma relação com o uso efetivo da língua, sem se ocupar de questões mais pragmáticas e mais necessárias como a escrita coerente de textos, a relação de idéias, o poder de crítica etc. É muito comum que educadores e alunos mais inquietos questionem com frequência, por que se estudar isso, para que serve aquilo. A escola parece ter se tornado desvinculada da realidade.

No texto 24 entre um extremo ‘‘papai fuma cachimbo’’ e outro ‘‘ir para o estrangeiro aplicar nossos conhecimentos’’ o texto constrói uma situação que serve para ilustrar a distância que há entre o fazer escolar e a realidade dos nossos educandos. Uma escola que trabalha com saberes inúteis para o aluno; uma espécie de alienação que tem consequências mais drásticas quando os sujeitos incluem que tais práticas tenham real valor. Passemos ao texto seguinte:

- Texto 25 (O som do sovaco):

No texto 25 temos uma situação idêntica ao caso anterior. Por um lado, o reconhecimento de que aquilo com que a escola trabalha é algo inútil. Repetir mecanicamente ‘‘papai fuma cachimbo’’ ou fazer um som como o sovaco. Por outro lado, temos a cegueira dos que insistem em ver importância nisso. ‘‘temos que ir ao estrangeiro aplicar nossos conhecimentos’’, ‘‘...e você achava que ele não estava prestando atenção às aulas’’. Uma espécie de denúncia do que é medíocre, inútil e de baixa qualidade no nosso ensino, aceito passivamente pela sociedade.

Creemos ser a consciência dessas limitações um dos fatores que levou a Educação para um estado de crise e de reestruturação da sua ação, incluindo aí, uma re-significação do seu papel social. Esse processo de reelaboração da estrutura educacional é que se constitui, pelo seu

caráter auto-reflexivo, como elemento diferenciador do processo capaz de conduzir a escola para uma outra condição de organização e funcionamento diferente das demais. Na realidade, o que tentamos elucidar desses textos é uma espécie de crítica reflexiva ao já instituído por meio de uma força instituinte e, por isso, diferenciadora.

- Texto 30 (Fessora zero) e texto 31 (Réptil de ano):

Avaliação escolar e qualidade de ensino/aprendizagem são dois temas educacionais que parecem estar postos nos textos 30 e 31. Esses temas têm-se constituído em verdadeiros desafios para a educação em nosso século até mesmo pela oposição que se forma entre eles caso não sejam bem colocados. Quanto melhor a qualidade do ensino/aprendizagem mais equilibrada e justa será a sistemática de avaliação; quanto mais descontextualizado o ensino mais a avaliação assumirá um caráter quantitativo, classificatório etc. Nos textos 30 e 31 os ‘erros’ dos alunos são a causa do humor. (‘réptil’ para repetiu e ‘fessora’ para professora). A escola assume então o papel de corretiva e normativa.

## ***Tema II. C - Outras demandas***

Conforme mencionei anteriormente, na nossa itinerância pelos textos imagético-verbais dos manuais didáticos, buscamos entender do que os textos falam e como eles falam. Nesse percurso compreendemos que essas produções sociais funcionam como uma caixa de ressonância das demandas sociais. Reflete nas mesmas questões que povoam a mente dos homens, mulheres e crianças. São marcas de uma sociedade afetada pelas grandes mudanças que envolve o mundo. Por essa razão, as diversas temáticas presentes nos textos, resultam da pluralidade de vozes, culturas e valores da contemporaneidade e são inclassificáveis rigidamente. Temos que percebê-los como uma realidade porosa, interconectada e híbrida.

Assim sendo, além das reflexões em torno do gênero e do ensino como categorias atravessadas pela questão da crise social, outras temáticas figuraram em menor escala (tratados, por isso, em bloco único sob a denominação de outras demandas) nos textos imagético-verbais analisados como violência, consumo, comunicação e meio ambiente.

- Texto 26 (O matadouro):

É bom lembrar que esse texto foi introduzido no livro didático para ilustrar uma falha no processo de comunicação - no capítulo do qual o texto foi extraído, o autor apresenta os elementos da comunicação (Teoria da Comunicação) - Segundo o exercício, o humor do texto reside no fato de se ler Miracaná em lugar de matadouro. Sabemos que não é simplesmente assim. Trata de um artifício do produtor do texto que se utiliza do suposto diálogo entre duas vacas (dentre tantas outras vacas) que estão entrando em um matadouro para lembrar a violência dos estádios de futebol no Brasil e criticar a visão curta dos torcedores fanáticos que não vêem como esses lugares estão se transformando. Na realidade, o humor não reside na falha do processo de comunicação, mas no fato de associar torcedor a gado para falar de violência e alienação.

- Texto 32 (O peso das costas), texto 33 (O peso da natureza):

Assim como nos casos anteriores, nos textos 32 e 33 veiculam formas alternativas de se pensar a realidade. Nelas, a natureza não é vista como fonte inesgotável e inquebrantável de vida e o meio ambiente como algo a ser preservado. Em ambos os textos os efeitos de sentido estão associados ao duplo sentido dos termos utilizados: No texto 31 ‘peso’ e ‘costas’ são termos metafóricos que dão novo sentido à imagem (lata, metal) e ao texto, no texto 31, os

termos ‘preço’ e ‘isso’ é que são responsáveis pela polifonia do texto e consequentemente do efeito crítico que quer despertar.

- Texto 34 (A notícia em japonês) e texto 35 (Água na TV):

Nos textos 34 e 35 a influência da TV na vida das pessoas e os processos com que ela trabalha, ocultando, recortando, domesticando e distorcendo os fatos, parece ser o foco de discussão. A televisão é vista, numa crítica quase explícita, como a máquina de vender sonhos, inverdades e de fazer sensacionalismo: notícia triste é dada em japonês e água de reatores nucleares são simplificadas e veiculadas como água. Mas nada disso afasta o telespectador da frente da TV, nem mesmo aquele que afirma: ‘‘Não vou cair! Não vou! Não vou!’’ Caiu.

- Texto 36 (Programa de primeiro mundo) e texto 37 (A buzina):

Nos textos 36 e 37 entendemos que o consumo, apesar de colocado como iniciativa e determinação do consumidor, não está dissociado das condições econômicas dos sujeitos e das nações. No texto 35 a expressão ‘‘agora também para brasileiros’’ marca fortemente isso. Só agora a nação tem acesso a programas do primeiro mundo. O termo ‘‘também’’ encerra a ideia da inclusão. Inclusão pelo capital. Antes do capital, a exclusão. Os pressupostos e subentendidos, nesses textos, constituíram os principais recursos e estratégias linguísticas de condução do pensamento do leitor para os sentidos desejados. No texto 37 ‘‘buzinar’’ significa reclamar, chamar a atenção, escandalizar-se e por fim selecionar, excluir as demais e ficar somente com as buzinas de marca Bosch.

## 2.2 - O senti do pedagógico dos textos e a visão dos professores

Os textos imagético-verbais analisados - como tenho defendido neste trabalho - foram considerados como unidades linguísticas multidimensionais, nas quais - de diversos modos linguísticos - circulam diversas temáticas num processo de inter-retroação com outras produções culturais de modo a reproduzirem as inquietações, os desejos e as buscas socialmente construídas. São formas de atualização do pensamento contemporâneo perpassadas pelos efeitos da crise planetária (MORIN 2000a), de onde não se pode proceder a uma disjunção, uma redução, como se a organização do todo não tivesse relação com as partes e vice-versa. A diferença presente nesses textos está associada aos processos de identificação. Diferença e processos identitários estão como categorias relacionais e tomam parte nos movimentos sociais. A diferença representada nesses textos caracteriza-se, pois, como movimento social. Não é algo dado, mas o que se constrói nas relações entre sujeitos. A crítica ao que está posto, a desidentificação de certos grupos com um determinado discurso e a filiação a outros marcam o movimento característico dos processos de diferenciação; do desagregar e reagregar em torno de novos ideais, novas demandas.

A crise percebida nos textos analisados se manifesta como movimento que atravessa e constitui as identidades dos sujeitos sociais. O movimento de que falamos não é o da mudança radical, das grandes narrativas e das grandes hegemônias, mas sim, um movimento de transformação, de reacomodações e redefinição de papéis. Um movimento que articula o velho e o novo, mudança e resistência, de modo a tornar possível a atualização dos desejos. Uma ressignificação em que os olhares únicos dão lugar aos olhares múltiplos. A racionalidade única dá lugar a sentidos polifônicos advindos de subjetividades contraditórias.

(Mejía, 1996). Essa transformação por que passam as instâncias sociais faz do mundo real um mundo incerto, uma realidade em crise. Os realismos tornaram-se impregnados de incertezas e os irrealismos, realistas (MORIN 2000a). Isso se traduz como o fim das certezas e o início das muitas verdades. Além das transformações sociais que os textos refletem em seus conteúdos, é necessário enfatizar, aqui, os modos discursivos de articulação do imagético com o verbal na construção dos sentidos e a relação das mudanças sociais refletidas nesses textos com os processos educacionais a fim de ancorar nesse terreno as percepções e práticas docentes, que é o nosso fim último.

A relação do imagético com o verbal - como vimos - assume, em muitas situações, uma perspectiva de continuidade em que tanto o verbal como o imagético por si tem valor discursivo, e mal-guados casos dependentes, e em outros, independentes. É importante salientar que nos dois casos (de dependência ou independência de uma linguagem em relação à outra) o imagético embora seja menos sistemático, convencional, mais fluido e de difícil codificação, se comparado com o verbal, assume um papel de contextualizador físico, espacial, histórico e social para o qual seriam necessárias várias palavras para descrevê-lo. Por exemplo: nos textos analisados neste trabalho em que se retrata a relação professor-aluno o imagético torna desnecessária a explicitação de qual dos sujeitos do discurso é o professor ou o aluno; dos lugares que ocupa no espaço físico, como se veste etc. Isso ao ser mostrado constitui um cenário que situa e ancora as falas das personagens. Mas não é só isso. Caso o fosse, o imagético seria apenas um complemento do verbal. Na verdade, este cenário criado pelo imagético já é um discurso. Os lugares físicos, a indumentária, o movimento do corpo, o abrir da boca, o movimento do braço, os elementos de um cenário são elementos e formas eloquentes de linguagem tanto o são, que muitos textos se fazem (até narram episódios) somente pelo imagético. Por seu turno o verbal também não é mero complemento do

imagético, situa as imagens numa temática, num sentido e dão-lhe maiores especificidades. Assim sendo, creio ser mais coerente falar em continuidade discursiva quando se trata da relação do imagético e do verbal; continuidade não no sentido linear do termo em que uma começa onde a outra termina, mas no sentido de que cada forma de linguagem a seu modo, possibilita a progressão interpretativa do leitor, ora complementando, ora divergindo e se rearticulando.

Nas atividades de interpretação desenvolvidas durante o curso procuramos atentar para isso. As conclusões a que chegamos sobre os sentidos dos textos - relatadas anteriormente - não desconsideraram tais relações. Hucubrações e interpretações desenvolvidas tomaram por base tanto as expressões verbais como os traços gráficos imagéticos. Alegria, tristeza, curiosidade, espanto, indignação etc., são sentimentos que não encontramos escritos nos textos, porém estavam inscritos, nas entrelinhas do verbal e nos traços, sombras, movimento etc. das imagens. Cada uma dessas inscrições possibilitou incursões complementares e diferentes. Nesse constituiu-se as dobras potencializadoras de sentidos. A Professora Gírlene, em um dos seus depoimentos, sintetizou, muito bem estas reflexões do grupo. Declinou:

O trabalho com esse tipo de texto, o imagético-verbal, não significa em primeira instância tentar reduzir a imagem à palavra. Mas, de estabelecer correlações; de ler o subentendido... (...) Existe uma correlação entre a imagem e as palavras na composição dos textos, porém esta relação não aparece de forma evidente tornando estes textos ainda mais significativos. Pois, o leitor deve ativar seu conhecimento de mundo na busca da construção de sentidos, para compreensão do subentendido, do implícito, das várias possibilidades de leitura. Este subentendido não se encontra na parte material do texto, mas sim na articulação de suas partes e destas com a exterioridade. (...) Os textos imagéticos-verbais estão imbuidos de questões que envolvem e compõem a sociedade. Assim se utilizados numa condição de reflexão crítica e interativa, assegurarão condições para a estruturação de diálogos que possibilitam além da abordagem linguística o reconhecimento de marcas sociais. (em 09/09/2003)

A percepção dos docentes do curso, na verdade, se fez atravessada pelo lugar do educador. As observações feitas sobre os textos imagético-verbais, guardam de alguma forma uma visão pedagógica do objeto, uma possibilidade de uso, uma preocupação política de um sentido latente. A partir dos depoimentos e das posturas defendidas em sala de aula pude sistematizar seis aspectos em torno dos quais se objetivaram as percepções dos docentes a respeito dos textos e que justificam a utilização pedagógica dos textos imagético-verbais em sala de aula. São eles:

**a) A variedade temática** - O fato de abordar diversos temas os textos imagético-verbais se mostra adequado para introduzir e/ou abordar, diversos assuntos de interesse educativo. O fato de serem textos menores de rápida decodificação podem ser utilizados apenas como introdução (falamos nisso). Entendemos, porém, que unidades temáticas podem girar em torno dos textos imagético-verbais ou contê-los como mais um texto entre os demais. Além disso, os textos - por abordar diversos assuntos - podem promover a articulação entre diferentes aspectos de um mesmo tema dentro de uma mesma unidade temática. Na fase inicial do processo de elaboração dos projetos de intervenção pedagógica que integram esta pesquisa foram levantados temas como amor, preconceito, gênero, regionalismo (Nordeste) etc. É importante lembrar que as informações contidas nesses textos são muito sucintas e que por isso, nas atividades de leitura é preciso contextualizar introduzindo outros textos. A contextualização é fundamental... Penso que introduzir outros textos para contextualizar os textos imagético-verbais altera aquela situação em que estes textos apenas contextualizam outros de natureza verbal. No mínimo, esta mudança de perspectiva coloca o imagético-verbal na mesma condição de texto, portador de um sentido e um discurso.

**b) A conexão como social** - Os textos imagético-verbais pelo fato de serem produzidos e em contexto como social são estritamente ligados aos acontecimentos históricos e sociais e se torna uma espécie de ignorância tentar abordá-los sem levar em conta os aspectos sociais que aborda. O caráter lúdico e humorístico destacado por muitos não é mais que mero artifício para tornar aceitáveis certas críticas ou pontos de vista que seriam discutíveis se assim não o fosse. O depoimento do Professor Fábio é singular, nesse sentido. Diz:

Textos desse tipo comunicam fatos ou situações concernentes à vida do ser humano, seja na esfera social, política ou econômica, pois busca retratar o cotidiano das pessoas com todos os problemas e peculiaridades de forma descontraída e criativa. (...) O seu verdadeiro sentido é sempre uma denúncia de aspecto social ou político, travestida de uma situação simples e corriqueira do dia-a-dia (...) transporta informações que problematizam os relacionamentos humanos, promove o desenvolvimento da criticidade dos estudantes perante o seu envolvimento com a vida prática. (Entrevista concedida em 03/09/03)

**c) A possibilidade de se estabelecer a crítica** - O fato exato de ser indexado ao social e possuir uma linguagem condensada é que o texto imagético-verbal cria zonas de novos significados sob a forma de dobras geradoras de sentidos, geralmente, críticos. A preferência pelas informações implícitas, pelos não ditos, cria condições para a realização de leituras críticas dos temas que aborda, uma vez que enfatiza os signos como unidades abertas para o sentido e, conseqüentemente, de forma avessa aos sentidos únicos. Esta característica despertou muito o interesse dos professores no curso e possibilitou, inclusive, uma nova visão do material cultural; de textos de descontração e lazer para textos de crítica e análise social.

Houve no grupo uma espécie de consenso ao afirmar que os implícitos

são de uma riqueza surpreendente em relação à produção de sentido; provoca o leitor, aguça sua imaginação e potencializa sua capacidade imaginativa. (Prof. Analúcia em entrevista de 19/08/2003); (...) possui idéias relevantes que podem ajudar na formação de cidadãos críticos (Professora Andréa em 03/09/2003) (...) abrindo um leque para diversas possibilidades de leitura, explorando temas da nossa atualidade e dos mais diversos espaços sócio-culturais, econômicos e políticos de forma crítica e

com economia de construções linguísticas que contribuirá para o despertar do interesse dos nossos alunos (Professora Maria Edna em 10/06/2003)

**d- O caráter prazeroso cômico/cotidiano** - Este é um outro e significativo aspecto pelo qual os professores objetivaram suas representações sobre os textos imagético-verbais. Os textos atraem os alunos e professores, inicialmente, pelo seu caráter lúdico, depois pelos seus dizeres críticos. Essa característica é para os professores, fundamental ao engajamento do aluno nas atividades de leitura. ‘Além de ser prazeroso, traz na organização linguística uma valiosa capacidade de construção de sentidos’, sentencia a Professora Maria Edna (10/06/2003). O complemento vem de Cleide em (09/06/2003) que afirma: ‘(...) por serem textos curtos e divertidos, que utilizam o jogo entre a imagem e a linguagem facilita e estimula a leitura... é por isso que eu sempre fui apaixonada por HQs’.

**e) A natureza da linguagem híbrida e complexa** - ‘O leitor de textos imagético-verbais deve estar atento a tudo que estiver presente no texto, tanto em relação às imagens como em relação às palavras, pois um único detalhe pode ser de fundamental importância para o entendimento...’ (Professora Analúcia em 19/08/2003) Essa ideia é compartilhada com vários outros. Vejamos o que disse Andréa: ‘O sentido ocorre principalmente quando se percebe a conexão entre palavra e imagem fazendo com que se torne um todo; um texto que gera outro. Se não considerarmos ambas as partes, não se perceberá os implícitos existentes...’ (Entrevista concedida em 03/09/2003). Nisso reside a complexidade, por se tratar de uma linguagem que nasce da hibridação de duas outras e não pela simples justaposição. Na configuração discursiva, isso se traduz em hipertextualidade.

**f) As relações de sentido, as inferências, o conhecimento de mundo requerido na leitura**  
Os docentes foram unâni-nes ao afirmar que os sentidos que emanam do texto imagético-

verbal vêm da relação com a exterioridade. Efeito de sentido este que só é conseguido mediante o preenchimento das lacunas (dobras) linguísticas deixadas propositalmente, o que requer conhecimento prévio do assunto, teoria geral de mundo. A leitura do texto imagético-verbal é eminentemente inferencial. Uma conversa interceptada entre duas professoras do curso - no intervalo da aula do dia 02/09/2003 - ilustra esse fato

‘‘Mas alguns tiveram dificuldade de interpretar estes textos!’’ Disse a Professora Maria Luíza. ‘‘Como assim?’’ Quis saber a Professora Nádolan. ‘‘Acho que foi porque eles não tinham conhecimento prévio do assunto’’. Respondeu. ‘‘Ah! Sim. No meu caso, foi diferente. Eu havia trabalhado o tema antes, na oitava série, aí, eles pegaram bem..’’ Concluiu a Prof.ª Nádolan.

O professorado, em muitos momentos, revelou um certo espanto e uma relação aos processos produtivos de significação do texto imagético-verbal. Nesse eu pude perceber que, mesmo eles, antes do curso, não percebiam os textos assim como portadores de sentido. Por isso, o espanto. A professora Analúcia após a análise dos textos - descrita neste trabalho - chegou a dizer: ‘‘Jamais esquecerei estes textos! Eles ficarão para sempre vivos em minha memória’.’

Na realidade, o texto imagético-verbal como unidade de sentido pedagógico foi para os docentes participantes do curso quase que uma descoberta que eles/elas tornaram rapidamente familiar. Durante o grupo focal (realizado em 23/09/2003), comentando as experiências desenvolvidas em sua sala de aula com os textos apresentados no nosso curso, a Professora Sônia disse: ‘‘Usei os textos em minha sala e os alunos adoraram. Perguntaram se no dia seguinte eu iria levar mais. Acho difícil, porque ainda estou engatinhando!’’

A professora Cleide explica: ‘‘Senti mos-nos gari mpando. As atividades têm que ser criatividade nossa. O livro di dático não traz nada, e se traz, a abordagem é ruim. Contextualizar as questões gramaticais é o que dá mais trabalho’’.

‘‘O sentido é um tesouro sempre a descobrir’’ defendi isto várias vezes no curso. Defendo-o aqui. Continuaremos a buscar. Os textos são como lugares, gari mpos, esconderijos; baús onde ficam guardados sentidos raros, enigmas fundamentais para a continuidade das histórias de leitura dos sujeitos leitores. Nós é que somos garimpeiros mais ou menos afeitos a essa tarefa.

### **2.3 - Professores e msituação de formação: rupturas e permanências**

Nesta seção procuro refletir sobre as rupturas e as permanências na produção de sentido pedagógico do texto imagético-verbal por parte dos professores participantes do curso de extensão integrante dessa pesquisa, por meio da análise das propostas de atividades pedagógicas e das formas de percepção dos textos **após o período de formação**.

Embora não seja o propósito deste trabalho refletir sobre os processos de formação de docentes cabe, nesta seção, menci oná-los, uma vez que as propostas pedagógicas de produção de sentido dos textos, pelo fato de terem sido produzidas no decorrer de um curso de extensão voltado, de certa forma, para a atualização docente, só podem ser entendidas se entendido também esse processo formativo.

Nos processos de formação de professores, ganha destaque, hoje, no campo teórico o conceito, já bastante difundido, de *professor reflexivo* referindo-se ao professor que aprende a

partir da reflexão da sua própria prática, tematizando, ressignificando e adquirindo novos conceitos pelo processo contínuo e imbricado de atividades práticas e reflexões/produções teóricas. Nessa perspectiva, não se faz disjunção entre teoria e prática. As práticas, outrora, erroneamente percebidas como consequência das teorias, são tidas como indissociáveis das formas de percepção conceitual dos docentes e passíveis de tematizações teóricas que desencadeiam em novas práticas e novos conceitos, inclusive, em conceitos oriundos da prática e em práticas conceituais. Arcão (2003, p.41) faz referência ao pensamento inspirador (SCHÖN) do conceito, nos seguintes termos:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central nessa conceitualização, a noção de profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. Na concepção schöniana (...), uma atuação desse tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação e presença.

A descrição desses processos formativos com seus desdobramentos cognitivos, no entanto, é que tem se constituído ainda, como um campo lacunar no conjunto dos conhecimentos sobre formação de professores.

Hernández (1998) procura adentrar nesse processo - a partir do pensamento de autores como Sikkes e Huberman - apontando características da aprendizagem docente a partir de ciclos vitais considerados não como homogeneidade para todos os professores, mas, apenas, indicadores de um processo que se manifesta em fases. O autor destaca:

- a) um período inicial em que o professor parece aprender por tentativa e erro, um período em que transfere as imagens e experiências que tinha como estudante para a nova

situação; adota modelos e aprende o que tem a ver com as suas preocupações mais imediatas como controle da classe, gestão da aula, domínio do conteúdo etc.

- b) um período transitório em que parece que os professores demonstram maior interesse por aprender. Desejam aperfeiçoar-se em suas disciplinas, participam de cursos de aperfeiçoamento, de projetos de inovação etc. Têm participação ativa e preocupam-se como modelo de indivíduo que oferece aos seus alunos.
- c) Uma fase de estabilização em que os professores se preocupam com os aspectos da prática que ainda não deram resultados, com a experiência acumulada durante os anos anteriores e se mostram desconfiados em relação às mudanças que lhes são propostas.

Dada a ressalva de que estas fases não são regra geral para todos os professores, e sim indicadores, de um processo formativo que engloba diferentes movimentos, e/ou parte de um estado de espírito, creio que a maioria dos professores participantes do curso de extensão, ora relatado, se encontrava numa condição como a descrita no período transitório. Pelo menos é isso o que se pode deduzir de suas atitudes e de seus discursos. Fizera inscrições no curso espontaneamente e diziam a todo o momento estarem preocupados em melhorar suas práticas pedagógicas.

Ainda a partir da contribuição de Hernandez (1998), é importante lembrar o fato de que quando se transmite uma informação ou experiência a um determinado grupo de professores cada uma incorpora de maneira diferente em sua prática e é capaz de propor a partir de uma situação dada, da formação inicial, daquilo como/que incorporou das novas proposições. A formação inicial básica, a conceitualização que receberam sobre o fazer docente, a consideração social da sua profissão e os saberes específicos das disciplinas com que trabalham são fatores decisivos na apropriação e incorporação de novos saberes nos processos

de formação continuada. De toda sorte, cabe enfatizar que as mudanças nas práticas dos docentes advêm dentre outras coisas, da articulação entre o que pensam (as concepções, os saberes) e o que fazem (as práticas).

Cabe mencionar ainda que, nem todos os professores estão ‘‘abertos’’ para novas aprendizagens. Neste caso apresentam resistências sustentadas e argumentos como: a) o que se propõe é impossível, é utópico; b) aprender é difícil e incômodo. Nem todos conseguem c) a revisão da prática não soluciona problemas. É uma perda de tempo; d) aprender ameaça as identidades. Mudar atenta contra a experiência; e) o professor é, sobretudo um prático. Isto aumenta a distância entre a teoria e a prática.

Por outro lado, todo ser humano ao aprender tenta adaptar seu aprendizado às condições em que se encontra, é uma espécie de ancoramento dos saberes novos no manancial de informações já dominadas. Em função disso, podem surgir acomodações, conflitos e fragmentações. No caso mais específico do fazer docente, é comum que professores tomem aspectos pontuais de uma prática sem reformular seus conceitos e sua prática como um todo, posto que o aprendizado, neste caso, é feito somente em termos práticos e o fazer é visto como essencial na tarefa dos educadores. As dificuldades que os docentes têm em aprender, segundo Hernández (1998), estão/são associadas/acentuadas a/por: a) visão fragmentada em que se confunde as partes com o todo; b) visão prática da atuação e do saber; c) perspectiva funcional da formação; d) dicotomização da teoria e da prática; e) generalização dos esquemas de atuação. f) fundamentação das respostas e experiências e argumentos do senso comum.

Assim sendo, cabe, neste trabalho, falar em rupturas e permanências, no que diz respeito às práticas de produção de sentido pedagógico dos docentes participantes do curso e em relação

aos textos imagético-verbais. Pelas suas formações, pelas formas particulares de aprendizagem e apropriação dos saberes, pelos seus desejos de mudança seria equivocado pretender que todos os docentes adotassem comportamentos iguais na aplicação dos novos saberes, ou mesmo que todos adquirissem conhecimentos na mesma escala e intensidade. Creio que o que tive mos durante o curso foram aproximações de um conjunto de diferentes posturas que num determinado aspecto e momento nos possibilita dizer dele. Ademais, há que se distinguir as práticas discursivas das práticas pedagógicas.

Embora reconheça que as práticas pedagógicas são essencialmente práticas discursivas, uma distinção deve ser feita: na minha trajetória de pesquisador das questões educacionais e de professor dos cursos de formação de professores tenho compreendido que os discursos defendidos pelos alunos/professores nos cursos de formação nem sempre coincidem com suas práticas ordinárias em sala de aula, de modo a afirmar que discurso sobre questões pedagógicas difere de práticas pedagógicas - que, por sua vez, são também discursivas. Considerando que nesta seção dedico-me à análise dos projetos didáticos de aplicação dos saberes sobre os textos imagético-verbais e que os projetos pedagógicos são práticas discursivas que se colocam como intermediárias entre a efetiva prática de sala de aula e os discursos sobre as práticas - por que já são formas discursivas de se delinear um outro tipo de fazer - esta distinção faz-se pertinente.

Assim sendo, passo a relatar aqui os indícios das mudanças e das permanências na ação docente, após o curso de extensão (objeto desse estudo) em dois níveis básicos e inter-relacionados: o nível das concepções/percepções e o nível das práticas. Correspondentes ao nível das concepções são tomados os escritos e os depoimentos dos professores que abordam percepções dos textos; no nível das práticas são tomadas as atividades propostas nos planos de

trabalho pedagógico, muito embora esta divisão seja meramente didática posto que apesar de serem as ações propostas algo mais próximo do efetivo exercício docente (letivo) ainda se trata de práticas discursivas. Um relato do desempenho docente e matriculadas letivas não se faz presente neste trabalho, porque não foi este o propósito da pesquisa nem se constituiu em objetivo do curso acompanhar o docente e em seu fazer cotidiano escolar.

### **2.3.1 - Um novo olhar sobre os textos**

Durante todo o curso, nos depoimentos, nas entrevistas, nas conversas informais estive interessado e falas que me fornecesse pistas para compreender como os professores estavam percebendo nossas ações na sua formação profissional, ou seja, em perceber os aspectos em que seus conceitos, suas visões estavam sendo modificadas no tocante ao uso e aos sentidos pedagógicos do texto imagético-verbal.

Sei que as mudanças individuais dos profissionais passam também pelas motivações pessoais, não depende apenas das ações exteriores e que nem todos absorvem e aplicam conhecimentos novos da mesma forma; mas, sei também da importância das ações educativas formativas (aliás, a escola existe em função disso) para o desenvolvimento profissional, principalmente, quando essa ação envolve o estudo, a pesquisa e o mundo do trabalho. *Arcão (2003, p. 47)* faz referência a esse movimento denominando-o de pesquisa-formação-ação. Usa dos seguintes argumentos:

Nos últimos anos tem-se realçado o valor formativo da pesquisa-ação e a formação em contexto de trabalho, pelo que muitas vezes se usa o trinômio pesquisa-formação-ação. Subjaz a essa abordagem a idéia de que a experiência profissional, se sobre ela se reflectir e conceptualizar, tem um enorme valor formativo. Aceita-se também que a compreensão da realidade,

elemento que constitui o cerne da aprendizagem é produto dos sujeitos enquanto observadores participantes implicados. Reconhece-se ainda que o móbil da formação nos profissionais adultos advém do desejo de resolver os problemas que encontram na sua prática quotidiana.

A autora faz referência também ao papel dos formadores de professores neste contexto, afirmando:

Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento dessa capacidade de pensar autónoma e sistematicamente. E têm vindo a ser desenvolvidas uma série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne a formação de professores em contexto de trabalho. (ALARCÃO, 2003, p.46)

A participação docente no referido curso de extensão, que fez parte das ações dessa pesquisa, ocorreu nessa perspectiva, como já mencionei anteriormente. As dúvidas, as conquistas, os inúmeros questionamentos foram partilhados na busca coletiva e formativa de respostas para os problemas do nosso quotidiano de lidadores do ensino da Língua portuguesa. Por isso, o nosso pensar autónomo é, sobretudo, partilhado, refletido um no outro. O crescimento intelectual embora diferente para cada um foi igualmente intenso e importante para todos. Inaugura, de alguma forma, uma ruptura, um novo olhar no processo formativo de cada um de nós, sem distinções de grau de formação ou papel desempenhado durante a pesquisa. O ato interrogativo, a postura investigativa nos fez mais atentos do que o usual. A abertura para as possibilidades de sentido fez-nos mais abertos para o outro e, conseqüentemente, torna-nos mais interpretativos. De minha parte opereí diversas mudanças de perspectiva quanto ao sentido dos textos durante o trabalho de interpretação com os professores. A interpretação dos docentes, por muitas vezes, superou o meu entendimento anterior dos textos. Fizera-me me atentar para aspectos linguísticos/discursivos que não havia alcançado. O mesmo acontecia com eles.

Durante as atividades de leitura e interpretação dos sentidos que os textos nos propiciavam os professores agiam como que surpresos diante dos dizeres que percebi amlógicos nos discursos

dos textos. Expressões como: ‘‘É mes mo!’’ ‘‘Eu não havia pensado nisso!’’ ‘‘Mas como?’’ ‘‘Incrível!’’ associadas às expressões faciais de quase espanto, sinalizava os processos de descoberta dos sentidos não tocados antes, que gradativamente e fazia com que percebesse estar lidando com um tipo de material que embora muito familiar do ponto de vista estético, era malhe quase desconhecidos no que diz respeito ao sentidos potenciais. Isso, se mdúvida, se constituiu para o nosso processo formativo uma mudança de perspectiva: ‘‘Não somos mais os mes mo’’. ‘‘Não vemos mais os textos imagético-verbais como antes’’. ‘‘Nossa visão mudou’’. Isso os professores disseram em diversas circunstâncias. Vejamos algumas dessas colocações:

Agora, lecionando Língua Portuguesa, aposto nesse tipo de texto, tento transformá-los e multiplicá-los em instrumentos didático-metodológico, explorando a sua diversidade linguística, o seu valor ideológico e sócio/político/cultural, a análise linguística, adequando-os aos conteúdos/temáticas que estou trabalhando e tentando despertar o gosto pela leitura e produções textuais. Durante este curso pude pensar a respeito de como utilizava os textos imagéticos-verbais em sala de aula, para reestruturar o meu trabalho, incrementando. Ainda não tinha partido para a pesquisa teórica a respeito desses textos... (Prof. Cleide e entrevista de 09/09/2003).

A mudança mais significativa parece ter se dado mes mo na visão pessoal do docente sobre os textos e sua utilização pedagógica. O depoimento da Professora Grleide, a seguir, caracteriza bem isso:

A partir dos estudos realizados a respeito desses textos, houve para mim uma ressignificação no modo de compreensão destes. Pois hoje os vejo como textos completos, carregados de possibilidades de se estabelecer relações com questões emergentes da sociedade. (...) Portanto, a utilização destes textos em aulas de língua portuguesa é de fundamental importância, desde que as informações sejam trabalhadas criticamente, na tentativa de resgate do não dito, do sentido que encontra, se não prioritariamente na mensagem aparente do texto, mas na articulação de suas partes. (Entrevista de 02/09/2003).

A mudança de perspectiva sobre os textos para a professora Grleide parece ter ido além da sala de aula. Tornou-se estudiosa do assunto. Em maio de 2004, um pouco mais de meio ano do término do curso, eu a recebi em minha residência sob o propósito de orientá-la na

organização de um texto que fizera para apresentar num congresso do Grupo de Estudos da Linguagem Aplicadas ao Ensino, em setembro do mesmo ano, em João Pessoa, na Paraíba.

Esta mudança de perspectiva do trabalho pedagógico, evidenciada nos depoimentos acima, reflete no processo de formação do docente e novas atitudes e, sobretudo, e novas formas de percepção dos textos, que por sua vez, gera novas práticas. Vejamos o que disse a Prof.a

Analúcia

Do ponto de vista político, a introdução de textos imagético-verbais, devidamente trabalhados em sala de aula, é de significativa importância, pois os mesmos geralmente carregam consigo importantes temas sociais. A discussão desses temas torna a leitura uma atividade dinâmica, proporcionando debates ricos e críticas sociais, podendo ressaltar tanto aspectos negativos, como também aspectos positivos. Tudo isso facilita o desenvolvimento de leitores e potencial, atentos para os problemas sociais e sujeitos de sua ação, diante de sua comunidade. (...) O texto imagético-verbal é de uma riqueza ímpar, para se melhorar a qualidade das atividades de leitura e escrita em sala de aula. Oferece um leque variado de temas geradores de debates (...). A implementação de exercícios ressaltando esse aspecto crítico e cômico - característico dos textos imagéticos-verbais - problematizar sobre seus temas para que a partir destes, se possa exercer outras atividades da Língua Portuguesa se tornou uma preocupação diária nas minhas atividades de Língua Portuguesa após ter feito o curso 'Leitura e Produção Textual' (Em 19/08/2003)

Embora havendo permanência, especialmente no nível das práticas, como já foi mencionado, convém acordar que no plano formativo predominam as mudanças, as rupturas com as práticas mecanicistas, gramaticalistas e descontextualizadas que caracterizam as abordagens dos livros didáticos analisadas anteriormente. Há uma evidente mudança de visão e direcionamento do fazer pedagógico.

### **2.3.2 - As propostas pedagógicas.**

As ações propostas pelos docentes nas suas propostas pedagógicas são decorrentes, entre outros fatores, das suas concepções de textos e da condição intelectual e formativa a que estiveram submetidos nas suas trajetórias de aprendizagem. Assim as propostas pedagógicas engendradas durante o curso são resultantes dessas condições e também revelam mudanças operadas no plano da formação.

Os projetos analisados, aqui, são em número de quatro (ANEXO F) referenciados como Projeto 01 (Resignificação dos textos imagético-verbais nos livros didáticos), Projeto 02 (Textos imagético-verbais: outras reflexões e propostas), Projeto 03 (Leitura e produção textual) e Projeto 04 (O mundo das histórias em quadrinhos), conforme se encontram dispostos nos anexos deste trabalho - O Projeto 04, conforme já mencionei em capítulo anterior, foi me apresentado pela Professora Cleide - participante do curso - com tendo sido ele elaborado por uma professora da escola em que trabalha e que não puderam participar do curso, mas que acompanhava o curso à distância discutindo os textos e os temas com ela.

Em linhas gerais podemos dizer que os projetos de atividades pedagógicas apresentados pelos professores ao final do curso apresentam mudanças de perspectivas e relação às políticas de sentido dos livros didáticos, no que diz respeito às propostas implementadas para os textos imagético-verbais. Uma leitura mais atenta, no entanto, revela-nos que existem também permanências das velhas formas de abordagem didáticas como as que são propostas pelos manuais escolares. Essas permanências ocorrem de modo generalizado em um projeto específico e, apenas em alguns aspectos, nas outras propostas. As mudanças e permanências

ocorrem como já foi dito, por meio de dois aspectos: do plano conceitual e do plano das práticas vislumbradas no planejamento. Embora reconheça que estas realidades não são distintas porque as práticas são conceituais e os discursos são práticas discursivas, a distinção se faz necessária, por motivos de organização didática do texto.

O plano conceitual das propostas: existem marcas linguísticas/discursivas no corpo dos projetos de aplicação pedagógica dos docentes que revelam haver uma mudança de perspectiva conceitual no tocante às formas de compreender os textos imagético-verbais gráficos. Mesmo que essa percepção não determine ainda os modos de organização do trabalho pedagógico, mesmo que essa visão não supere a força das tradições, em todos os projetos há um discurso que aponta para o texto imagético-verbal em sua complexidade e potencialidade. Exemplos disso são os fragmentos de Projeto 02, a seguir:

Os textos imagético-verbais (...) trazem na sua organização linguística uma valiosa capacidade de construção de sentidos, abrindo um leque para diversas possibilidades de leitura, explorando temas de nossa atualidade e dos mais diversos espaços sócio-culturais, econômicos e políticos de forma crítica e econômica de construções linguísticas que contribuirá para o despertar do interesse dos nossos alunos que vêm das camadas sociais pouco ou não-escolarizadas e que, portanto, não desenvolveram na família o hábito da leitura sistematizada (...) Objetivo: atender para a relevância dos textos imagéticos-verbais como instrumento de veiculação ideológica e não apenas como diversão e/ou satirização (PROJETO 02: p.8-9).

Nesta perspectiva é que o texto imagético-verbal foi percebido (no plano conceitual) pelos docentes como material cultural inerente ao cotidiano dos alunos e adequado para reflexão crítica das questões sociais. Isso está, de certa forma, expresso no fragmento abaixo:

O trabalho com conteúdos significativos aplicáveis à vida cotidiana prepara o indivíduo para resolver os seus problemas e da comunidade onde atua. O recurso escolhido para desenvolver esse projeto - os textos imagético-verbais - contribuirá para o desenvolvimento do senso crítico dos mesmos, essencial para a comunicação adequada nas diferentes instâncias (*sic*) sociais. (PROJETO 03. p.6)

Essa mudança de perspectiva conceitual leva a uma nova visão dos textos e é, de certa forma, responsável por um trabalho mais depurado de produção de sentido nas práticas pedagógicas, o que leva a uma conseqüente mudança conceitual também no plano metodológico de condução das atividades. Veja nos o seguinte trecho do Projeto 01:

A falta de motivação e interesse por parte dos alunos nas aulas de leitura e produção textual, tem sido uma preocupação constante para os professores de Língua Portuguesa (...) Há algum tempo, foi inserido nos livros didáticos o recurso das histórias em quadrinhos, no entanto, estas muitas vezes não as exploram de forma significativa, limitando-se apenas ao estudo gramatical, corrigindo-as e reconstituindo-as numa condição de pretexto e quando trazem um trabalho de interpretação, o faz de forma superficial, perdendo, muitas vezes, o que há de mais original (...) este trabalho tem como ponto de partida a busca de **novos métodos**<sup>1 2</sup> de utilização das histórias em quadrinhos. Apresenta-se de maneira diferenciada das que têm sido trabalhadas até agora. Propõe um trabalho que valorize os textos imagético-verbais, igualando-os aos de mais textos verbais, utilizando-os não somente para análise linguística, mas, principalmente, estimulando o diálogo subjetivo. (PROJETO 01. p.4)

As permanências conceituais e embora não se verbalizem entendendo que não desaparecera por completo, estão veladas e se materializam de alguma forma, a exemplo das atividades práticas propostas no planejamento, que, em alguns casos, não obstante os discursos, não superam as práticas mecânicas do livro didático.

Neste aspecto, uma outra questão deve ser considerada: há nos estudos teóricos sobre produção de texto um quase consenso em torno das idéias levantadas por João Wanderley Geraldi (1997) que afirma que o produtor de texto ao escrever na escola, para o professor (tem em mente a imagem do interlocutor como alguém que julga a visão que ele tem do referente) e escreve comumente aquilo que sabe que o professor quer ler, não aquilo que de fato ele pensa. Por essa razão - considerando que os professores, ao escrever o projeto, sabiam que eles seriam entregues ao final do curso - é bom que se tomem estas declarações e a ausência de

---

<sup>1 2</sup> Grifo meu

outras mais conservadoras como sendo relativas; é bom que se tome as atividades práticas também como formas de percepções, pois na verdade são suas materializações.

As atividades práticas das propostas: nelas as rupturas e permanências ficam mais evidentes.

No Capítulo da Metodologia do Projeto 01 encontramos a seguinte declaração:

Serão propostas prioritariamente atividades interativas onde serão levados alguns exemplos de textos imagético-verbais como objetivo de tentar passar para alguns alunos a importância e profundidade das idéias contidas nos quadros, tentando encaminhá-los através de perguntas que os despertem para os implícitos e as pistas lingüísticas, ressaltando a importância do contexto do conhecimento prévio, como também a intencionalidade do autor. (PROJETO 01. P. 8)

De fato muitas atividades interativas são propostas neste e em outros projetos, pode-se dizer até que predominam as atividades em que se propõe que o aluno opere sobre os sentidos. A maioria dos exercícios elaborados convida o aluno a observar, comentar, comparar, opinar, confrontar etc. Há um distanciamento significativo entre as propostas de atividades desses projetos e aquelas analisadas pelos livros didáticos. Há uma mudança de perspectiva notadamente sentida através do tipo de atividade proposta ao aluno em que o texto imagético-verbal passa da condição de mero recurso para a condição de texto de onde o aluno/leitor deve extrair informações, estabelecer relações, gerar informações outras etc. Sintetizando as mudanças reveladas no interior das propostas, podemos dizer que ela ocorre, principalmente, nos seguintes aspectos:

- a) Abordagens mais abrangentes e aprofundadas na exploração dos textos. Aparece como texto de leitura e interpretação, inclusive, numa avaliação formal de Língua Portuguesa no Projeto 02 (anexo);

- b) Exploração de diferentes sentidos para um mesmo termo empregado em diferentes contextos e diferentes cotextos de um mesmo texto. Ex. Atividade nº 01 do Projeto Nº 01 (anexo) em que o termo ‘enrolar’ é explorado em seu duplo sentido: ‘serve para enrolar peixe e serve para enrolar a gente’;
- c) Exploração da relação dos elementos imagéticos e dos elementos verbais da linguagem dos textos. Ex. item 5 da Atividade nº 01 do Projeto Nº 01 (anexo) que explora o sentido de escada sem a presença da grafia e sim pela imagem e em sua relação com o texto verbal;
- d) A relação de intertextualidade entre os diferentes textos do projeto e fora dele;
- e) A relação com os conhecimentos prévios do aluno; exploração da teoria geral de mundo;
- f) A relação do conteúdo dos textos com as questões artísticas, históricas e culturais, a ex. da Atividade 02 (Visão da Mulher através do Romantismo) do Projeto 02 (anexo);
- g) Valoração dos quadriños como texto, por meio da exploração da especificidade da sua linguagem e organização. Ex. toda a programação do Projeto 04;
- h) A relação entre as atividades de leitura e atividades de escrita;
- i) O lugar atribuído ao aluno leitor durante as atividades. Lugar de sujeito cognoscente e operativo.

O conjunto desses procedimentos é o que garante aos projetos uma visão mais ampliada do potencial dos textos e conduz a um trabalho pedagógico de produção de sentido que extrapola a mera decodificação das mensagens escritas e enfoca os textos imagético-verbais muito mais que um recurso pedagógico ao tempo em que dá à linguagem imagético-verbal um enfoque e especificidade de quem tem se mostrado carente nas atividades dos livros didáticos que observamos.

As permanências por sua vez, se verificam em menor número que as rupturas e estão em contradição com o discurso que anuncia coisas como: discutir e problematizar sobre as questões sociais e ideológicas; desenvolver o senso crítico etc. (PROJETO 03, ANEXO F). Isto evidencia, na verdade, que embora alguns professores tenham incorporado o vocabulário dos discursos defendidos durante o curso, não mudaram seus esquemas práticos não incorporaram ainda, isso ao seu *savoir-faire*. Sequer chegaram a mudar seus conceitos.

As permanências evidenciadas nos planejamentos são, basicamente:

- a) As abordagens superficiais dos textos. São poucos e simplórios os questionamentos a respeito do conteúdo e do discurso do texto. Tomemos, por exemplo, a seguinte atividade intitulada *Exercícios - Leitura* do Projeto 03, item 1: “Comente o texto lido.” Esta atividade traz uma palavra de comando (comente) muito vaga, conduz a muitos lugares cognitivos ou a lugar nenhum porque o aluno/leitor pode, simplesmente, tecer comentários de aspectos do texto que têm pouca ou nenhuma relação com o sentido. Acaba sendo superficial este tipo de abordagem porque não orienta o raciocínio do educando para as formas mais elaboradas de interpretação;

- b) Os textos como pretexto para o estudo de outras temáticas diferentes dos sentidos que abordam e embora considerados em algum ponto das atividades, não se fazem referências aos textos ao longo da atividade de estudo embora seja cabível e necessário. Ver exemplo da atividade 02, do Projeto 02;
- c) Abordagens estritamente lingüísticas, gramaticalistas. São atividades que procuram tomar a linguagem dissociada dos sentidos sociais; prevalecem as estruturas e regras gramaticais. São atividades para completar lacunas, memorizar sons, identificar regras gramaticais etc;
- d) Utilização de diversos textos relacionados ao mesmo tema, porém com enfoques diferentes numa mesma atividade. Esse comportamento leva a uma abordagem superficial dos textos e se constitui numa espécie de denúncia da visão de que os textos por serem curtos e de linguagem condensada são insuficientes na transmissão de mensagens e pontos de vista.

Considerando que as aprendizagens são processos que, embora apresente rupturas não o são no seu todo, a constatação de uma predominância de atividades contextualizadas nos projetos de atividades diárias dos docentes já nos assegura que houve uma mudança de perspectiva no que diz respeito a utilização pedagógica dos textos imagético-verbais. Ademais, nem toda mudança cognitiva pode ser sentida imediatamente; o que percebemos e comentamos são apenas indícios do movimento cognitivo por que passa o aprendiz, o processo de transformação pode ser lento e o que se exterioriza não representa exatamente a realidade dos acontecimentos. Quanto a isso, vale retornar brevemente uma lembrança que guardo de um episódio ocorrido comigo, na minha itinerância, no exercício do Magistério que ilustra bem o

que quero dizer e serve para concluir esta reflexão em torno das mudanças operadas no raciocínio e na percepção dos professores durante o curso.

No início da minha carreira, lecionei em uma escola de Nível Médio numa instituição municipal recém-criada, com poucos recursos e professores, por isso, cada docente lecionava diversas disciplinas, independente da sua formação. Coube a mim o ensino de História, embora não tivesse formação para tal. Naquela época (1992), ainda vigorava na comunidade um tipo de ensino de História objetivista, sustentado, basicamente, em questionários a serem memorizados. Não obstante a minha pouca formação para o ensino da disciplina, compreendi que precisava fazer diferente: Iniciei com uma atividade de interpretação crítica de textos de História, buscando levantar as ideologias ali presentes. A tentativa era buscar marcas nos discursos que os identificasse como sendo vozes das classes dominantes ou dos dominados; O propósito era identificar de que lugar ideológico falava o produtor dos textos escolares, algo como o que sugere Nidelcoff (1988). O resultado foi desastroso e frustrante. Os alunos diziam não entender a proposta, não conseguiram atender para as questões discursivas e julgaram a atividade desinteressante e enfadonha. Fui obrigado, depois de muita insistência, a interromper as atividades e propor algo mais próximo, daquilo que eles estavam acostumados. Não esqueci este episódio. O fato me marcou. Fiquei resabiado. Passaram-se os anos, por volta do ano 2000, já atuando como professor do ensino superior, encontrei-me nos corredores da Universidade com uma aluna daquela turma do Ensino Médio que, neste período, concluíra o curso Superior em História. Parou-me para agradecer. ‘‘Agradecer por quê?’’ ‘‘Porque foi o senhor que me despertou para estudar História?’’ ‘‘Como assim?’’ Perguntei eu estupefato. ‘‘Lembra-se daquela atividade que o senhor fez conosco no Colégio de Paraíso?... A partir dali é que comecei a perceber o sentido da História e passei a me interessar. Minha escolha pelo curso, ocorreu muito em função disso’.

Fiquei dias pensando nessa história, e até hoje não consigo esquecer dela, não pelo fato de ter sido parte dela, mas, pela revelação dos processos cognitivos de aprendizagem que ela comporta. A verdade é que não temos controle sobre as aprendizagens dos outros, embora tenhamos sinais de mudanças no comportamento e nos modos de pensar, os processos cognitivos mesmos se processam de modo completamente insuspeitado. O que cada um faz com o que viu, com o que aprendeu ninguém pode prever nem descrever precisamente. Assim sendo, defendo que as mudanças operadas nos docentes participantes desta pesquisa, tanto em um nível conceitual, quanto em um nível de atividades pedagógicas léticas são perceptíveis e tomadas apenas como indícios. A realidade dos fatos, certamente, se mostrarão no decorrer das suas histórias pessoais e profissionais. O que posso afirmar no momento, a partir do que foi exposto, é que os indícios apontam para professores mais conscientes, sobretudo, dos seus papéis de professores de Língua Portuguesa como produtor de sentido, analista crítico dos materiais culturais e conhecedores do potencial linguístico-discursivo do texto imagético-verbal em sua constituição híbrida, relacionada ao contexto e preche de sentidos sub-reptícios. Isso já representa um ganho significativo.

## V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A itinerância pessoal e coletiva no interior deste trabalho de estudo e pesquisa tem um caráter interpretativo e idiosincrático, no que diz respeito aos sentidos dos textos e as práticas interpretativas dos docentes. Assim sendo, exagerando um pouco o sentido do termo, poderíamos dizer que se trata de uma produção única pelo fato de que outros atores sociais certamente fariam (e farão) outras interpretações, outras aplicações para estes textos, por que assim é o trabalho de interpretação humana. No entanto, dada a opção metodológica, esse é o propósito de ter-se sobre as singularidades e suas pertinências que possa dizer de si, do seu contexto e das relações que estabelece com outros contextos mais amplos, para poder então se estabelecer conclusões mais globais.

Retomando os fatores tomados para análise neste trabalho (as propostas dos livros didáticos, os sentidos potenciais dos textos e as percepções dos docentes) vale ressaltar que:

- a) Os livros didáticos analisados trazem abordagens pedagógicas para os textos imagético-verbais de forma, predominantemente, mecânica, atomizada; pretexto para o estudo das questões gramaticais. Reforça uma perspectiva de currículo e que se sobressai a hegemonia dos saberes clássicos; os textos plurais são tidos como complementares ou ilustrativos. A preocupação com a linguagem verbal sobrepõe e muito as questões e mtorno do sentido das imagens. A relação da imagem e do verbo na constituição de uma outra linguagem ou espaço gerador de novos sentidos inexistiu nas propostas dos livros analisados.

- b) Os textos imagético-verbais são portadores de uma linguagem condensada, cheia de dobras potencializadoras de uma pluralidade de sentido político e ideológico, atravessada pelas questões contextuais, contemporâneas e evada de ironias, críticas, sátiras e outras figuras e formas humorísticas. A relação da imagem e do verbo cria uma nova possibilidade de sentido para essas duas formas de linguagem que, quando isoladas, são irreduzíveis uma a outra.
- c) Os textos imagético-verbais abordam temas sociais diversos conforme sejam as demandas sociais. A linguagem metafórica, os sentidos sub-reptícios alojados nas dobras criadas pela relação entre as imagens e os verbos estão indexados ao contexto social que os produziu e trazem marcas deste mesmo contexto.
- d) Os professores participantes do projeto, em situação de formação, demonstraram operar mudanças conceituais e mudanças de cunho prático no que diz respeito ao processo de produção de sentido sócio pedagógico dos textos imagético-verbais e ao uso em sala de aula. As mudanças do plano conceitual são evidenciadas pelas colocações nos planos de atividades pedagógicas e em que os textos imagético-verbais ganharam uma centralidade maior nos processos e são percebidos como texto e em sua realidade de linguagem híbrida, detentora de significados múltiplos e relacionais. No que se refere às práticas vislumbradas a partir dos discursos docentes, podemos destacar: abordagens mais abrangentes e contextualizadas; exploração dos sentidos e em mais de um contexto; relações entre o imagético e o verbal, entre um texto e outro, entre uma e outra manifestação artística. Enfim, uma valorização do texto imagético-verbal e um novo lugar cognitivo atribuído ao aluno leitor.

A trajetória interpretativa e de aquisição do conhecimento mostrou-nos que embora o professor tenha conhecimentos sobre as práticas de leitura, do caráter ideológico da linguagem e os valores subjetivos intencionais alojados nos textos etc., tende a ser influenciado pelas propostas mecanicistas do livro didático caso não ocorra uma intervenção que o desperte para a natureza crítica e ideológica do material cultural com que lida. O trabalho de interpretação desenvolvido com os professores ao longo do curso atingiu boa parte dos sentidos potenciais dos textos, mas as influências das propostas mecânicas continuam evidentes. Isso está implícito nos depoimentos dos próprios docentes.

Do cruzamento desses fatores compreendo que os processos de produção de sentido sócio-pedagógico do texto ideológico-verbal por parte dos professores de Língua Portuguesa entram num estágio de desegemonização dos saberes clássicos. Inicia-se um processo em que se passa à instituição de novas políticas de sentido não reificadas. O sentido entendido numa perspectiva mais plural e aberta; uma potência, uma possibilidade de sentidos a serem atualizados por sujeitos social e culturalmente situados.

A formação cultural dos docentes demonstrou neste trabalho ser um fator decisivo para o rompimento com os padrões mais convencionais de produção de sentido do texto. O grupo de professores com maior dificuldade de compreender e propor mudanças possíveis na abordagem dos textos (Ver PROJETO 03, ANEXO F) foi constituído de professores de menor escolaridade. Este dado associado ao fato de que os professores demonstraram durante todo o curso, estarem somente aí - percebendo nos textos e nas propostas dos livros didáticos aspectos nunca antes atentados, reforça a validade dos estudos e dos cursos de formação continuada na busca de uma nova postura docente: uma postura reflexiva. Além disso, apontamos para a conclusão de que a resposta ao comando da investigação inicial deste trabalho - como

os professores produzem sentido para os textos imagético-verbais? - está intimamente ligada às políticas de formação dos docentes, tanto ao nível da formação inicial como da formação continuada, posto que sendo estas propostas uma formação livresca, mecânica, hegemônica como é a formação do/para os manuais pedagógicos acaba por deixar também suas marcas nas práticas dos docentes.

Quanto ao material cultural (os textos imagético-verbais) posso afirmar, que neste trabalho, se constitui em um recurso cultural de significativo valor pedagógico e social. Sua configuração linguística híbrida, figurada e condensada oferece ao professor de Língua Portuguesa, condições para o estudo de questões de interesse da área de Linguagem que poucos materiais reúne em um só tempo, a exemplo, das funções e figuras de linguagem dos fatores de textualidade, dos implícitos e subentendidos, da hipertextualidade, da relação imagético-verbal. Um recurso para o trabalho linguístico, ocupado com as variações linguísticas como discurso e com a relação transversal que os saberes exerce entre si. O uso desses textos não nega ou exclui os estudos estruturais. Não seria, no entanto, o caminho ideal para os estudos clássicos dessa natureza já que se corre o risco de tomá-los como exemplo de diferença negativa. Algo a ser corrigido ou evitado.

A dimensão política destes textos se evidencia pela relação com o contexto sócio-cultural e em que se situa e situam seus interlocutores refletindo e influenciando as formas de pensar e conceber o mundo. Em suma, criam condições para a estruturação de diálogos que possibilitariam não só a abordagem de estruturas linguísticas, como também o reconhecimento de marcas (discursivas) sociais e, pela sua problematização pode passar do nível da informação para o nível do conhecimento e deste, para uma espécie de saber. Um saber mais geral.

Finalmente devemos nos lembrar da importância destes textos na constituição do currículo escolar. Se estes textos estão presentes na escola e estão sendo silenciados, negligenciados ou trabalhados e sua dimensão linguística, política, ideológica e cultural estações, de toda sorte diante de um instrumento/material de atualização de uma política educacional/curricular. Ademais, a preocupação com os textos imagético-verbais como representantes de uma outra cultura diferente do clássico hegemônico não deve vir separada da compreensão de um novo tempo, de uma outra sociedade. Sua presença nas atividades e livros escolares está associada ao movimento pós-moderno. Há que se compreender este movimento social para se compreender o movimento político que levou estes textos para a sala de aula. Caso contrário, se o educador não tem essa consciência passa a ser instrumento de uma política que lhe é alheia.

Considero este trabalho, ainda, incipiente neste sentido, e nas questões relacionadas ao caráter híbrido da constituição linguística, mas, não posso, no entanto, deixar de lembrar que, ao evidenciar as questões mais pedagógicas e de sentidos discursivos, estamos contribuindo para uma utilização pedagógica mais coerente desses textos que podem ser levados para a sala de aula, não na condição de recurso ilustrativo, e sim na condição de um texto como outro qualquer, embora, portador de características que os singularizam. Afinal, o trabalho da educação passa por uma espécie de credo. Não numa perspectiva sectária, religiosa, mas, todos nós precisamos de crenças, princípios, propósitos para seguir. Até mesmo aqueles que pregam a incerteza e o caos têm uma crença. Grê-ma falta de ordem na falta de regras e trabalho por esta falta. Por isso, confesso: este trabalho nasceu da crença de que algumas mudanças são inevitáveis e, portanto, imprescindível compreendê-las. Após o seu término, a conclusão a que chego é que, embora seja inevitáveis as transformações, não

o são como uma fatalidade. Os educadores em seu labor cotidiano podem participar dessas mudanças dando-lhes formas, sentidos e perspectivas a partir do lugar ideológico, cultural e epistemológico em que se situe. Isso é o que nos cabe diante do trabalho pedagógico de produção de sentido do texto magético-verbal.

## REFERÊNCIAS

- 1- ALARCÃO Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- 2- BARTHES, R. *O Óbvio e o Oculto*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.
- 3- BAKHTIN Mikhail. (Volochinov) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9.ed (Original russo: 1929) São Paulo: Hucitec, 1999.
- 4- BASTISTA Antônio Augusto. *Aula de Português*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- 5 - BORGES, Liane Ribeiro. *Quadriños: leitura gráfico-visual*. in Revista eletrônica e em Histórias em Quadriños e temas correlatos da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Açaquê. Vol. 3 n.2 de agosto de 2001.
- 6- BRANDÃO H N *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1991.
- 7- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- 8- CARLSON D; APPLE, M *Teoria Educacional Crítica em Tempos Incertos* in HIPÓLITO A; GANDIM L (Orgs) *Educação em Tempos de Incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p 11-57.
- 9- CARDOSO Sílvia Helena Barbi. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- 10- CERNE, Márcio. *Vanguarda: um projeto semiológico*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- 11 - CETELLI, Adilson (Org) *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997.
- 12- DAMAS, C e OLIVEIRA, Z *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- 13- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- 14 - ECA Revista eletrônica especializada em Histórias e em Quadriños e temas correlatos da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Vol. 3 n. 2 de agosto de 2001. (em 26 de janeiro de 2002) [www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/indeceagaque.htm/agaque](http://www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/indeceagaque.htm/agaque).
- 15 - FALA MENINO *O fala menino nas escolas*. Disponível em <[www.falamenino.localweb.com.br](http://www.falamenino.localweb.com.br)>. Acesso em 20/07/2002
- 16 - FARIAS Ana Lúcia G de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1995.
- 17- FELDMAN-BLANCO, Bela e LEITE, Miriam L M *Desafios da Imagem*. Campinas: Papirus, 1998.
- 18- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- 19- GERALDI, João Wanderley. (Org) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- 20- GOMES, Antenor R. *A representação da diferença: um estudo sobre os textos de tradição não-escolar no livro didático*. 2001. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia/ Université du Québec à Chicoutimi. 2001.
- 21- GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOMITCH, Sandra. *Textos em representações Sociais*. ed. São Paulo: Vozes, 1999. 5.
- 22- HALL, Stuart. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomás Tadeu e Guaracira Lopes Louro. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- 23 - HERNÁNDEZ, Fernando. *Como os professores aprendem?* In SEMNÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO 1998. Salvador: SIE 1998. p 1-11.
- 24- JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

- 25- KAUFMAN, Ana Maria. *Escola: leitura e produção de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- 26- LEITE, Miriam L. Moreira. *Texto visual e texto verbal*. In FELDMAN-BLANCO, B e LEITE, M (orgs.) *Desafios da Imagem fotográfica, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais*. Campinas: Papirus, 1998. p. 20-35
- 27- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo Ed. 34. 1996.
- 28- LUFT, Lya. *Perdas e Ganhos*. 25ed. Rio de Janeiro, Record, 2004.
- 29- JOVCHELOVITZ, Sandra. *Re(des)cobrimdo o outro: para o entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais*. In ARRUDA, Ângela (org) *Representando a Alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 30 - KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo. Cortez, 1984.
- LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- 31 - MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 3ª. ed. Campinas: Pontes, 1997
- 32 - MEJÍA, J., Marco Raúl. *Transformação Social: educação popular no fim do Século*. Tradução de Ana Vieira Pereira e Ricardo Ribeiro. São Paulo: Cortez, 1996.
- 33 - MACEDO, Roberto Sídney. *Étnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- 34 - MAFESOLI, Michael. *A Contemplação do Mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios. 1995.
- 35- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2000a.
- 36- MORIN, Edgar. *Gênciã com consciência*, tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.
- 37 - MORIN, Edgar. *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université*. Communication in CONGRÈS INTERNATIONALE '(Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997); texte publié dans *Motivation*, N° 24, 1997. Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 12 - Février 1998
- 38- MORIN, Edgar. *Cultura de Massas no Século XX*. Necrose. São Paulo, Forense. 1999 p. 46-66
- 39- N. DELCOFF, Maria Teresa. *Uma Escola para o Povo*. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- 40 - NOVA, Gistiane. *Novas Lentes para a História: uma viagem pelo uni-verso da construção da história pelo discurso áudio/imagético*. Dissertação (Mestrado). 1999. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- 41 - O ESTADO DE SÃO PAULO. *Educação: notícias*. Disponível em <[www.estadao.com.br/educação/noticias](http://www.estadao.com.br/educação/noticias)>. Acesso em 20/05/2004.
- 42- OLINTO, Antônio, *Mnêmonário Antônimo Olinto da Língua Portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2000
- 43- OLIVEIRA, F.; WERBA, G. *Representações sociais*. In JACQUES, M et al. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 44 - OLIVEIRA, Maria N. de, *Escola rural no Nordeste: dominação e resistência*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 1994.
- 45- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.
- 46 - ORLANDI, E. *Efeitos do verbal sobre o não-verbal*. in ENCONTRO INTERNACIONAL DA INTERAÇÃO ENTRE LINGUAGEM VERBAL E NÃO-VERBAL, 1993. Brasília, Anais... Brasília UnB 1993

- 47 - ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- 48 - PÊCHEUX, Michael. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Glândi. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- 49 - PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- 50 - PRIGOGINE, Ilya. *Ofimdas certezas*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Uesp, 1996.
- 51 - REVISTA ELETRÔNICA EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E TEMAS CORRELATOS DA ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES DA UNIVERSIDADE DE S. PAULO Vol. 3 n. 2 de agosto de 2001. Disponível em <[www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/indeceagaque.html/agaque](http://www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/indeceagaque.html/agaque)>. Acesso em 26 jan 2002.
- 52 - SÁ Celso Pereira de. *Núcleo central da representações sociais*. São Paulo: Vozes, 1996.
- 53 - SACRISTÁN, J. G. *Currículo e Diversidade Cultural*. Tradução de Tomás Tadeu da Silva, texto originalmente publicado na Revista Educación y Sociedad, 11, Espanha: 1992.
- 54 - SANT'ANA Afonso Romano. *Ler o mundo. Leia Brasil on-line*. Disponível em <[www.leiabrasil.com.br](http://www.leiabrasil.com.br)> acesso em 30 ago. 2001
- 55 - SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- 56 - SERPA, Felipe. *Rascunho Digital: diálogos com Felipe Serpa*. Salvador: Edufba, 2004.
- 57 - SERRES, Michael. *Heráclito: uma filosofia das ciências*. Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Gaal, 1990.
- 58 - SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de Identidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- 59 - SOUZA, Tânia Clemente. *Discurso e Imagem* perspectivas de análise do não-verbal. Rio de Janeiro: Gerlegenda, nº 01, 1998.
- 60 - SPINK, Mary Jane. (Org). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- 61 - WALTY, Ivete Lara Cargos et. al. *Palavra e Imagem* Leituras Cruzadas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- 62 - WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual in Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. SILVA, Tomás Tadeu da (Org) Petrópolis: Vozes, 2000. p. 54 -72
- 63 - VAL, Mária da Graça C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- 64 - VEIGA NETO, Alfredo. *Currículo e Exclusão Social*. In CANEN, A e MOREIRA, A (Orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2000. p 229 a 239.
- 65 - VERON, E. A. *A Produção de Sentido*. Fragmentos de uma sócio-semiótica. São Paulo: Cultrix, 1980.
- 66 - XI MENES, Sérgio. *Minicionário Edifício da Língua Portuguesa*. São Paulo: Edifício, 2000.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- 1 - ABBAGNAMO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou Editora, s/d
- 2 - ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença, 1970.
- 3 - ALONSO DE ANDRADE, Maria Antônia. *Representações sociais da política: por uma redefinição do conceito de Cultura Política*. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Brasília, 1995.
- 4 - AMBROSETTI, Neuza Banhara. O 'Eu' e o 'Nós': trabalhando com a diversidade em sala de aula. in ANDRÉ, Marli (Org) *Pedagogia das Diferenças em Sala de Aula*. Campinas: Papirus, 1999. p 81-106
- 5 - BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- 6 - BARBOSA, Joaquim (Org). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- 7 - BEAUD, Michael. *Arte da tese: como preparar e redigir uma tese de mestrado, uma monografia ou qualquer outro trabalho universitário*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- 8 - BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Editora da USP, 1998.
- 9 - COULON, Alain. *Enometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- 10 - DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas-SP. Autores Associados, 2000.
- 11 - DUCROT, O. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1997.
- 12 - ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. Tradução de Pérola de Carvalho. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- 13 - ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. 15 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- 14 - FENARA, Lucrecia D' Alessio. *A estratégia dos signos*. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- 15 - FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- 16 - FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 14 ed. Rio de Janeiro: E Graal, 1979.
- 17 - FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1996.
- 18 - GOMES, Antenor R. *Os textos de tradição não escolar no livro didático: inclusão ou apagamento?* In Noésis: Caderno de Pesquisa, Reflexões e Temas Educacionais em Currículo, Tecnologia da Informação e Comunicação n. 3 (2002) - Salvador - NEPEC/PPGE/FACED/UFBA
- 19 - LAJOLLA, Marisa. *Leitura em crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1984. 3 ed.
- 20 - KARSENTI, Thierry e SAVOIE-ZAJC, Lorraine. (Orgs.) *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke (Québec - Canadá): Editions du CRP, 2000.
- 21 - KOCH, Ingedore G. Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.
- 22 - MARTINS, Maria Helena. *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.
- 23 - MACEDO, Roberto Sídnei. *Editorial: Noésis, um atrator macroconceitual*. In Noésis: Caderno de Pesquisa, Reflexões e Temas Educacionais em Currículo, Tecnologia da Informação e Comunicação n. 3 (2002) - Salvador - NEPEC/PPGE/FACED/UFBA
- 24 - ORLANDI, E. *As formas do Silêncio*. Campinas: Unicamp, 1988.
- 25 - MORETO, Vasco Pedro. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- 26 - PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre. Art med. 2001. 2 ed.
- 27 - RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Tradução de Hilton Japiassu. 4 ed. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1990
- 28 - ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- 29 - SANTOS, L.; LOPES, J. *Globalização, multiculturalismo e currículos in MOREIRA, Antônio Hávio (Org.) Currículos: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- 30 - SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1980.
- 31 - SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 3 ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 1994.
- 32 - SOARES, Mágda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1994.
- 33 - TODOROV, Tzvetan. *Teorias do Símbolo*. Tradução Enid Abreu Dobránsky. Campinas, SP: Papirus, 1006.
- 34 - TRINDADE, Azoilda L e SANTOS Rafael dos.(Orgs.) *Multiculturalismo: múltiplas faces da Escola*. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- 35 - TRIMINOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a Pesquisa Qualitativa e m Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

## ANEXOS

**ANEXO A** PROGRAMA UNEB CAMPO ESCOLA

**ANEXO B** PROGRAMA DO CURSO DE EXTENSÃO ‘‘LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL:  
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS’’

**ANEXO C** QUADRO RESUMO DAS PROPOSTAS DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA OS TEXTOS  
IMAGÉTICO-VERBAIS

**ANEXO D** ENTREVISTAS

**ANEXO E** PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Gomes, Antenor Rita

Falando e mImagens!: o processo de produção de sentido sócio-pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades de ensino da língua portuguesa/ Antenor Rita Gomes - Jacobina; 2004.

235 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sídney Alves Macedo

Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação

Bibliografia: f. 230 - 234

1- Língua portuguesa 2. Ensino 3. Currículo I Macedo, Roberto Sídney Alves  
II. Universidade Federal da Bahia

CDD 370.733