



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 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 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 Sidnei Alves Macedo

Salvador
2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ANTENOR RITA GOMES

FALANDO EM IMAGENS!

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

Tese para obtenção do grau de Doutor em Educação

Salvador, outubro de 2004.

Banca Examinadora:

Roberto Sidnei Alves Macedo _____

Doutor em Ciências da Educação, Universidade Paris 08
Universidade Federal da Bahia -UFBA

Dinéa Maria Sobral Muniz _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Joaquim Barbosa _____

Doutor em Educação, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Universidade Federal de São Carlos -UFSCar

Mary Arapiraca _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Miguel Angel Garcia Bordas _____

Pós-Doutor em Educação: Universidade Autônoma de Barcelona - UAB
Universidade Federal da Bahia -UFBA

Paulo Machado _____

Doutor em Educação, Universidade do Quebec - UQUEBEC
Universidade 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, como esforço, presente e agradecimento. Eu me vejo aí, espelho tomado de empréstimo, abrigo onde se pode descansar, motivo para continuar...



“Fruto de enganos ou de amor / 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.
(Hilton Japiassu)

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) em atividades de ensino da Língua Portuguesa. Inicia-se por enfatizar a linguagem imagética-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 lingüística, guardam dobras potencializadoras de sentido que possibilitam os professores teóricos e ideologicamente orientados, transitarem da materialidade lingüística e textual para o significado pedagógico e social do texto, possibilitando a reflexão em torno 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 reflexion about themes that interest o 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.

Keywords: 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, a escola e o texto.....	13
II - A PROBLEMÁTICA.....	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 em 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 lingüísticos.....	54
5- Reinteirando 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 imagético-verbal.....	100
5.5 - A heterogeneidade discursiva do texto imagético-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 imagético-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 lingüístico-discursivo dos textos imagético-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 em 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 TEXTOS¹

Texto Nº 01 (O mundo doente).....	128
Texto Nº 02 (Progresso atrasado).....	128
Texto Nº 03 (Condenados à fome).....	129
Texto Nº 04 (Preta de listras brancas).....	130
Texto Nº 05 (Homens iguais).....	130
Texto Nº 06 (As ratazanas gostam).....	131
Texto Nº 07 (O síndico).....	132
Texto Nº 08 (O lap-top).....	135
Texto Nº 09 (O punk).....	135
Texto Nº 10 (Shakespeare)	136
Texto Nº 11 (Mafalda : bolas... doem).....	137
Texto Nº 12 (Gente conhecida).....	139
Texto Nº 13 (Dúvida econômica).....	140
Texto Nº 14 (A inflação).....	140
Texto Nº 15 (O equilibrsta).....	141
Texto Nº 16 (Mafalda presidente).....	142
Texto Nº 17 (Panela de pressão).....	144
Texto Nº 18 (Navio limpo).....	145
Texto Nº 19 (O peso da flor).....	145
Texto Nº 20 (Anoiva de Jarbas).....	146
Texto Nº 21 (Nova Philips).. ..	147
Texto Nº 22 (A fresca).....	148
Texto Nº 23 (O ladrão).....	149
Texto Nº 24 (O cachimbo do papai).....	150
Texto Nº 25 (O som do sovaco).....	150
Texto Nº 26 (O matadouro).....	152
Texto Nº 27 (Olhares fatais).....	152
Texto Nº 28 (Os piores homens).....	153
Texto Nº 29 (Cortando lenha).....	153
Texto Nº 30 (Fessora, zero).....	154
Texto Nº 31 (Réptil de ano).....	155
Texto Nº 32 (O peso das costas).....	156
Texto Nº 33 (O preço da natureza).....	156
Texto Nº 34 (A notícia em japonês).....	157
Texto Nº 35 (A água na TV).....	158
Texto Nº 36 (Programa de primeiro mundo).....	158
Texto Nº 37 (A buzina).....	159

¹ Por considerar as imagens utilizadas neste trabalho como sendo textos (matéria de análise) é que utilizo a denominação *Lista de textos* em 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 resultante do que vivenciamos. Embora não me perceba como um ser de identidade definida tão 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, em última 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 cismar...

2- A minha itinerância leitora: preliminares sobre a linguagem, a escola e o texto

É impossível conceber qualquer fenômeno de sentido à margem do trabalho significante 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 criavam possibilidades de novas incursões subjetivas e propiciavam 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. Figuravam 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 em quadrinhos. 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 quadrinhos 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 Olinto (2000), o que é composto de elementos de línguas diferentes.

Com o 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 ‘foram as paredes do seu quarto’ de imaginações, se atualiza em mim o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental preocupado em entender 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 hibridizada, 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, vivenciar 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 Lingüística 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 outrora². Nessa conjuntura, o texto verbal e a ilustração pura e simples

² 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 Pirlampo, 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, Diplomata,

convivem 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 lingüísticos 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 lingüística 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 lingüísticas, o texto imagético-verbal forma um todo lingüístico complexo. Trata-se de um texto que deve ser lido como um todo visual resultante de uma complexa relação de articulação entre dois canais lingüísticos: 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, Idéia e outras. (...) Os quadrinhos 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 sem prejuízo da sua capacidade de produzir sentido.

Não obstante o uso freqüente 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 incomensuráveis 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 educativas escolares, constatei uma enorme lacuna sobre o assunto em linhas 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 Citelli, (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 imagético-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 fato 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 sugerem olhares multirreferenciados.

No tocante à percepção desses textos por parte dos educadores, no processo pedagógico é importante considerarmos ainda outro aspecto: os textos imagéticos-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 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 - embora não tenha realizado um estudo formal sobre o tema - e me inquietado com 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 ameaça ao processo educacional e ao professor (medo

que a máquina deforme a aprendizagem e/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 tem sido, 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 com entusiasmo exacerbado.

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 imagético-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 consideram 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 - em um equipamento de última geração - uma série de textos imagéticos-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 imbricações 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 pretense 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 lingüísticas 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

consomem 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 conseqüências 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 déficit (sic) de capacidade de previsão, alimenta-se dele, diminuindo assim a nossa capacidade de prever conseqüências negativas. (...) 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 lingüística, pedagógica e social sem a simplificação que leva à rejeição ou à utilização alienada. É nisso que reside o interesse e o objeto desse estudo.

II – A PROBLEMÁTICA

1- Deixa-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, deixa-me lembrar dos artistas que do lugar de andarilhos são de uma inquietude!...

2 – A questão do sentido do texto imagético-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 força mesmo das idiossincrasias, 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. Atrai-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 em atividades didáticas, trazem em seus bojos um tipo de linguagem metaforizada 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 em todo seu potencial e, por isso, acabam por 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 Lingüística 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 lingüística/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 anglos ainda não compreendidos, criando, desse modo, uma nova visão da realidade. Não obstante isso, as charges, as tiras, as propagandas de

outdoors etc. estão na sala de aula em sua realidade de linguagem hibridizada 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 *outdoors* 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 lingüística como quer o pragmatismo lingüístico aí posto.

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 o são a maioria dos textos de circulação social), produzidos fora da escola e se fundam 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) em sua natureza lingüística, 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 imagético-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 imagético-verbal e as práticas pedagógicas devemos nos preocupar com:

- As articulações teóricas entre a lingüística 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. Orlandi (2001, p. 9) afirma: *os sentidos não se fecham, não são evidentes 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, 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 em atividades pedagógicas ainda se constitui em verdadeiras zonas de sombras a espera de “aventureiros” que se disponham adentrá-las e correr o risco de nelas se achar ou se perder.

A noção de discurso, surgida no interior dos estudos lingüísticos, é outra questão central para os estudos do currículo, nesta perspectiva. A lingüística 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 enfim, 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 mui poeticamente disso. Ei-lo:

Tudo é leitura. Tudo é decifração. Ou não. Depende de quem lê (...) Ler a paixão. Como ler a paixão se a paixão é quem nos lê? (...) O corpo é um texto. Há que saber interpretá-lo. Alguns corpos, no entanto, vem em forma de hieróglifo, difícilimos. Ou a incompetência é nossa, iletrados diante dele? Quantas são as letras do alfabeto do corpo amado? (...) O médico até que se parece com o amante. Ele 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. (SANT'ANA, 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 imagéticos-verbais.

Além disso, em se tratando do currículo como prática discursiva o fazer pedagógico é, na verdade, um dizer. Disso advém a 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-verbal³. Por esta razão, considero necessário retomar de forma sucinta –com o 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

³ Pesquisas realizadas durante os Cursos de Especialização e de Mestrado pela Universidade Estadual de Santa Cruz e pela Université du Québec a 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. A despeito disso e da tendência homogeneizante que existe, essas culturas adentram os processos educacionais com suas várias características e peculiaridades com 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 em 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 em torno 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 Bento⁴ para que o aluno reescreva o texto fazendo uso do dialeto formal 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 tornam ainda mais gritantes.

⁴ 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 opositivas, 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 tomam 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

hegemônica de abordagem dos materiais culturais b) a utilização pedagógica do texto imagético-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 devido a 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 tensivo. 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 solidariedade (saber). A solidariedade 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 legitimadas, 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 legitimidades 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 em 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. Aí reside também uma tensão. Conviver com a diferença não é tolerá-la nem simplesmente respeitá-la, mas sim questioná-la. A idéia de tolerância esconde uma certa superioridade por parte de quem 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 imagético-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 seriação 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 imediata. 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, mesmo 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 hotéis⁵. 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 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

⁵ 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 Paim 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 correm o risco de não entender ou não saber como lidar com livros, supostamente mais sofisticados.

por corporações que constroem os/as estudantes simplesmente em torno da identidade de consumo que precisam ser mais desenvolvidas e exploradas, ou se por educadoras e educadores críticos empenhados em ajudar os alunos e as alunas a desconstruir o texto de cultura popular e a produzir os seus próprios, que desafiem 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 pra 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 em um novo contexto

É obvio que - independente das abordagens mecanicistas propostas pelos manuais didáticos - são, na verdade, e predominantemente, os professores em seu fazer cotidiano, em 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 outrem, vão ser reforçados ou refutados pela força das idiossincrasias e posicionamentos próprios dos sujeitos, isto é, no movimento de precipitação de significações e interpretações legitimam-se, autorizam-se ou refutam-se sentidos para os textos. Isto porque, o gesto de interpretação é uma forma de inscrição e os textos são como potência aberta, lugar, fonte mesma de sentidos. Os sentidos produzidos pelos sujeitos concretos, agindo livremente, apresentam maior autonomia em 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, inusitado. 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; 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 objeto mesmo 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 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*⁶ (MORIN, 2000a) das propostas dos manuais didáticos, com este trabalho de

⁶ A noção de *imprinting* na visão de Morin é descrita como sendo as marcas socialmente construídas, as idéias, os estigmas, uma espécie de selo da cultura familiar, escolar e profissional. Morin toma o termo de empréstimo

pesquisa, procurei respostas nas práticas discursivas e atividades docentes para os seguintes questionamentos: **Como os professores em situação de formação produzem sentido para os textos imagético-verbais? Como organizam, em termos pedagógicos, os sentidos destes textos?**

Quanto ao exercício da tese, naquilo que o termo encerra como concepção prévia da questão, o que sempre norteou minhas especulações a respeito do tema formam percepções sensibilizadoras em 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 com o 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 lingüístico-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 inusitados, agregados a uma lógica de valores formativos.

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

- 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 em situação de formação;

de Konrad Lorenz que o propõe para dar conta da marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém-nascido.

- 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 em sua atuação real e construções originais, afastando-se das propostas unívocas e da dependência dos livros didáticos.

III – REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1- Venha! Vamos ouvir o caminho!

O nosso caminho comporta uma história cheia de vozes que selecionamos e administramos (ativamos e/ou calamos) para poder dizer quem somos. Sem 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 acinte, 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 seguí-las? Elas estão a nos mostrar o caminho. Falam da nossa trajetória. Chamam-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 seriam 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 idéias 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, vêm-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 tomando 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 uma imensidão 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 laçam, se marcam de forma perigosa e angustiante; o que fazemos ao escrever é inaugurar.

...por ser inaugural, no sentido jovem deste termo 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 seguro contra esse risco. A escritura é para o escritor, mesmo 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 teóricas/metodológicas 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 caminheiro, 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 em si, 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 quem queira trilhá-los, mas que não me convêm. A natureza do próprio objeto de investigação, neste trabalho, não me permitiria fazer isso. Só me restava uma certeza: trabalhar com produção de sentido é trabalhar com o 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 doam a lógica dura (...) estes âmbitos apresentam uma outra complexidade só apreendida por um olhar hermenêutico: não funcionam linearmente, resistem as metodologias onipotentes e ao saber nomotético absoluto.

Os desafios para se trabalhar com o texto imagético-verbal foram inúmeros. Iniciaram mesmo 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 imagética? 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 imagético só o é em oposição ao verbal. Citelli (1997) ao tratar desse tipo de texto (inclusive do texto audiovisual) no contexto escolar, traz uma outra denominação: *textos não-escolares*. 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 texto *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 primam pela construção dos sentidos, afastando-se dos modelos herméticos 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, embora não existam, concretamente, desmontagens precisas dessas relações nem 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 distinguidas ou reunidas apenas por pretensas relações que acabam por engendrar recortes de si mesmas, e por si mesmas, como se existissem independentemente e se desenvolvessem 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 podem 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 dominar o pólo, arrebatá-lo como ordem desejada, força imposta que envolve todas as ordens, sejam elas 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 chegassem 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 caracterizam a pós-modernidade levaram ao fim das certezas absolutas e estáveis. Em lugar da única verdade surgem múltiplas verdades.

Neste novo cenário, começam a ser questionadas as disjunções e antinomias, 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 em 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 Morin (1999. p.53), “a vida se nos apresenta não apenas como fenômeno circunstancializado, mas também como sistema circunstancializado 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 Morin, 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 circunstancializado, nem se pode entender o movimento sem o 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 circunstancializadas 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 Morin (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, interativo 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 saberem muito mais do que nós. Se eles sabem selar um cavalo e sabem quando vai chover, se sabem semear, etc... 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 solidariedade 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 hermética racionalmente descontextualizada para posturas mais hermenêuticas, 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 herméticas, nomotéticas para posturas heurísticamente 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 diverso, 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 lingüística 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 lingüísticos

Até a década de sessenta, os estudos sobre a linguagem humana tiveram, basicamente, como suporte teórico e metodológico os princípios de uma lingüística imanente preocupada em observar os fatos lingüísticos com base no próprio código, ou seja, voltada para o interior da própria linguagem. Esta tendência de maior tradição entre os lingüistas 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 lingüísticos.

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, mantinham as características formais e funcionais do texto falado (como o são os textos em estudo) foram sistematicamente colocados à margem dos estudos lingüísticos, especialmente daqueles ligados às práticas escolares de ensino. A tradição gramatical sempre se preocupou em ensinar o aluno a aproximar a fala da escrita, jamais fez o contrário.

Embora alguns estudos anteriores já tenham criado espaço, no campo dos estudos lingüísticos, 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 lingüísticos (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 lingüísticos

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 Lingüística Moderna ao dar especial relevo à enunciação, ato concreto de discurso. Na perspectiva bakhtiniana, a fala é tida como a manifestação concreta da língua e, portanto, passível de análise, e o material lingüístico 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 lingüisticamente” (BRANDÃO, 1995, p.10). Configurava-se assim, um novo enfoque, uma articulação entre o lingüístico 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 conseqüências 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 assumem 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, Maingueneau (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 lingüístico uma perspectiva de abordagem 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 lingüísticos 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: os atos de fala, os 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. Difere 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 atos perlocucionários. Neles, não funcionam os performativos (eu te assusto... eu te agrado... eu te convenço...).

É de suma importância considerarmos 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 lingüístico 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 em uso 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 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 - Reinteirando 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 em pauta.

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 multimeios, quando não atualizados 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, inumeráveis estudos foram e são desenvolvidos em torno da 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. 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 objeto de estudo de vários ramos da Ciência que as 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 demais relembrar 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, voltam 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 lingüístico, 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 a mera tradução verbal. Ela cria espaço próprio do dizer, faz transgressões e transmutações. Forja sentidos insuspeitados relacionados ao inconsciente e ao enigmático. Uma cadeia flutuante de significados que atravessa e vai além do sentido conotativo e denotativo, simplesmente. Nesse sentido, o verbal á 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 imagética fazem dela uma forma de comunicação bastante eficiente, 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 configuram 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 contamina, de um em um toda a vida social. De fato, o que está em causa não é mais o domínio religioso *sticto 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 jamais 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 - A linguagem 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 em um quadro imagético não é o mesmo fora dele. A imagem 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 enviesados.

Disso advém que a articulação entre o imagético e o verbal em um 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 lingüístico no qual cada uma dessas duas dimensões previamente complexas toma parte do todo comunicativo, alterando-se mutuamente e formando uma unidade lingüístico-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 imagética comporta formas discursivas diferentes da fala e da escrita. Disso advém um conflito, um dualismo quanto aos procedimentos de abordagem da imagem⁷. 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, este mesmo terreno ainda é pantanoso 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, existem aqueles em que o divórcio 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 imagético 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

⁷ 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 européia (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 em 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 européia a análise imagética 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 completo, uma terceira via, não há porque pensá-las de modo isolado, divorciado. Isso não significa apagar as especificidades de cada manifestação lingüística, mas sim, transmutá-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 nivelção 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, 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 lingüística.

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. Morin, 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 em 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 relacionalmente 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 entendo que, no mínimo, constitui-se numa modificação do texto que é preciso reconhecer, compreender as especificidades da linguagem sem incorrer 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, *outdoors* 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 lingüístico/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 lingüística e justifica o fato de serem empregados com frequência no campo da educação e da saúde. Muitas historietas 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 em quadrinhos. 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 vinheta 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 em quadrinhos, 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. Sem isso 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 temos, 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 didática.

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 em branco, gênese, ato inaugural, inscrição como o quer Derrida (1995, p.75), todo texto, verdadeiramente texto, é diferente porque é precipitação significante em uma determinada ausência, é origem inaugural. 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 irrepitível 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 resultam em/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 imensidão desértica, vertiginosa na qual se dá a inscrição e a produção do texto e de seu sentido.

A questão da diferença é, pois, fundamental para a compreensão dos sentidos do texto imagético-verbal, uma vez que, sendo resultante da hibridação de duas formas de linguagem o que ocorre na realidade é a inscrição mútua de uma linguagem na outra de modo único. Cada novo vocábulo associado à imagem, ou cada nova imagem associada ao vocábulo gera um novo texto. Cada possibilidade de realização verbal ou imagética incide numa diferença. Isso ocorre em qualquer realidade comunicativa. No texto imagético-verbal, no entanto, essa diferença é dupla porque é de natureza híbrida a sua origem. Além disso, a diferença do texto imagético-verbal precisa ser tomada no próprio modo de dizer. Pelo seu caráter híbrido, bilateral, o texto imagético-verbal é prioritariamente relacional e plurissignificativo, não pode ser lido senão pela articulação do imagético e do verbal; conseqüentemente, o verbal não é simplesmente o verbal nem o imagético é simplesmente o imagético. A inscrição 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, em 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, em muitos casos, como anomalia. Este pensamento dominou as ciências e deixou marcas profundas na Educação. A escola se constituiu em lugar, 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 enquadramento 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 mocinha de família operária, que chegam a altos níveis da estrutura escolar, acabam 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; 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 as 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 tem plasticidade é plural, por isso, o sentido é da ordem do simbólico. É o abismo da possibilidade incomensurada, 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 significante 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 mesma 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 imensidão sem fim da possibilidade de produzir sentido mediante a matéria significante. A possibilidade do sentido que vem da diferença é universo, 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 “parte” 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 em 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 afirmei 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 vygotskianas 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 agem como instrumentos de atividade psicológica e

dirigem-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 em relações 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 Orlandi (1993), como relações interlocutivas e intersubjetivas. A autora aponta para três possibilidades: uma primeira, em que as relações estão centradas na idéia 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 idéia do conflito centrado no outro, na qual as relações intersubjetivas são governadas por uma

tensão básica em que o “tu” 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 “tu”, 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 semiotização 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 mesmo espaço interdiscursivo. A orientação ideológica dos processos sociais de produção de sentido não pode ser atributo de apenas 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 imediato 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 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 ideologia como luta de interesses antagônicos. 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, levam os 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).

Jodelet (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 em 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 e, 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, 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 representam simbolicamente. (...) Por outro lado, o símbolo é referencial – ele evoca uma ausência que o necessita para fazer-se presente. (JOVCHELOVITCH, 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 a 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 com o 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 (JOVCHELOVITCH,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 estabelecem com outros textos do intertexto, o apagamento de vozes etc.

As representações discursivas são instâncias lingüísticas 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 por que 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 em uso. 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 em, pelo menos, dois aspectos: a atualização do material lingüístico – 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 lidarmos 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: um locutor (aquele que diz e as suas razões para dizer); um alocutário (alguém para quem dizer o que se tem a dizer); um referente (o que se tem a dizer); uma 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); um contexto em sentido estrito (as circunstâncias imediatas: o “aqui” e o “agora”); e um contexto em 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; 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 sociosubjetivo 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 funcionam 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 que 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 sermão 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, 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. Dito 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 desestruturação-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 semiotização que os indivíduos, ao interagirem com o mundo, com o 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 semiotizadas 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; realiza 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. Disso 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 *correto*, 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 atreladas 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 podem 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 *locus* das representações, uma espécie de “amalgama” das relações interpessoais que se apresentam eivadas 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 dialogicidade, 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 âmago.

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 em situação de formação. A pergunta, em outras 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

pelo tratamento das questões curriculares, pela ótica das teorias críticas e pós-críticas. As noções de ideologia, reprodução e resistência que marcam as teorias críticas; as noções de diferença, poder e identidade que marcam as teorias pós-críticas vêm associadas 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 em que as práticas discursivas e a produção de sentido ganham centralidade.

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 desalojamento 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 tornam real por meio de embates, contradições e ambivalências. A abertura do trabalho pedagógico para a pluralidade de tipologias textuais é um desalojamento 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 demais reafirmar que, o modo como estes conhecimentos periféricos, emergentes são trabalhados pela escola é tão ou mais importante que o próprio conhecimento posto que os elementos discursivos podem estar

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. Nisso, 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 a 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: “e como se não bastasse, nesse “parte- e- reparte” 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, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”. Na sociedade, existem os saberes e as culturas legitimadas. Existem as 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 com o 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 impronunciáveis? ... como fazer falar o silêncio sem 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, 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 Sacristã 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 imagético-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 recebedor. 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 intelecção 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 em que se arregimenta

conhecimentos prévios e elementos contextuais ou 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 está presente também no gesto da interpretação, por isso, os indivíduos ao explicitarem algo implícito, por meio do discurso, criam novos implícitos. Nisso 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 em 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 mesmo 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 lingüisticamente, 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.

Distinguimos, dentre as produções lingüístico/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, 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 todo 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 com o verbal não pode se dar sem a participação e a criação de subentendidos, devido mesmo à natureza mais volátil, de maior fruição que a imagem empresta 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 em um nível 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 a 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 convencionada em um sistema 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 *locus* por excelência de significados implícitos. Dificilmente 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/acontecimentos: uma paisagem campestre, uma árvore solitária se destacando na paisagem, durante uma tempestade. Um raio cai sobre a árvore que incendeia. Alguns instantes se passam e 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. Articulado 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 dito 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 sensitivo, absorvido pelo receptor. Nisso, 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 alheio. 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 justificam 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 dialogicidade, conforme tenho 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 individuação 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 resultante 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 separam 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 individuação e de repetição. Isto é, embora haja uma distinção, há ao mesmo tempo uma articulação em que, mesmo diluídos em tempos/espacos diferentes, os textos ancoram-se uns nos outros, formando macro fios 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. 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, semeado 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

caminhos transversais, colocando em ressonância palavras e imagens que já possuímos, de tal modo, que do texto, propriamente, pouco resta a não ser aquilo que ele nos possibilite 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, arrimá-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 mesmo 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 complexo no e sobre o texto.

Os textos imagético-verbais como práticas discursivas são heterogeneamente constituídas, são realidades lingüísticas 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 extra textual 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 caminho 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 instaurou-se como modo de produção do conhecimento, caracterizado pela busca da verdade estável. A busca dessa ‘verdade’ se deu por explicações nonorreferenciadas 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 eminentemente interpretativo 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 em sua relação com a interpretação dos textos. A hermenêutica faz parte de um projeto notoriamente antipositivista de compreensão da realidade. Opõe-se ao pensamento nomotético, 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 microssociedade 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 *lócus* por excelência das representações. Embora os discursos limite os sentidos, não há manifestação de sentido sem uma 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 permeador 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 em se 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 em algum parâmetro de conhecimento e, portanto, inserir nessa interpretação nossas representações. Se isso fosse possível existiria a possibilidade de comunicação sem linguagem e a de linguagem sem representações; como as duas coisas inexistem é importante que se tome consciência e se assuma 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. Morin (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 sem sentido, sem representações, sem 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 sem perceber. Quantas vezes me repito em aulas, em palestras, sem 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 em 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 terminam as minhas interpretações e começam as interpretações do grupo? Até que ponto as vozes deles não são também ecos 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. Aí me 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 em, aproximadamente, 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 Continuada;
- 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 continuada;
- 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 em situação 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, escreveram e, sobretudo, discutiram o uso pedagógico do texto imagético-verbal em sala 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 em 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/desenvolveram em 4 etapas distintas, aqui descritas:

Primeira 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 formatação 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 em quadrinhos que me foi entregue por uma das professoras participantes do curso (Prof^a Cleide) – mais volumoso que os outros todos, por sinal - como tendo sido ele 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 com 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 em Quadrinhos” (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.