

## IV – SOBRE PALAVRAS E IMAGENS!

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

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

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

## 2- Relatos e reflexões sobre a vivência

Falar mete-me medo  
 porque, nunca dizendo o suficiente,  
 sempre digo também demasiado. (DERRIDA)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

---

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

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

didático e possibilitar, uma visão mais detalhada das condições de uso dos textos pelos manuais passamos aos textos e exercícios como foram postos.

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

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

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

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

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

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



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

Texto 02 (Progresso atrasado):




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

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

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

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

### Texto 03 (Condenados à fome):



**SE VOCÊ É A FAVOR DA  
PENA DE MORTE,  
VAI ADORAR ESTA NOTÍCIA:  
30 MILHÕES DE CONDENADOS  
ESTÃO MORRENDO  
DE FOME NO BRASIL.**

Quatro Rodas, mar. 84.

**ANISTIA  
INTERNACIONAL**  
SEÇÃO BRASILEIRA

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

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



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

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

**Texto 05 (Homens iguais):**



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

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

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

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

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



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

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

Texto 07 (O síndico)



LIBERTE: Em *Correntes & Condomínios*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

### Texto 08 (O lap-top):



1. Lacerda, In: *Revista de São Paulo, Ilustrada*, 18/4/94.

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

### Texto 09 (O punk):



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 5ª SÉRIE, P.85.	Toma o pronome este da expressão “este é o Moacir” e classifica-o como pronome demonstrativo

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

#### Texto 10 (Shakespeare):



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

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

**Texto 11(Mafalda: bolas... doem.):**



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

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

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

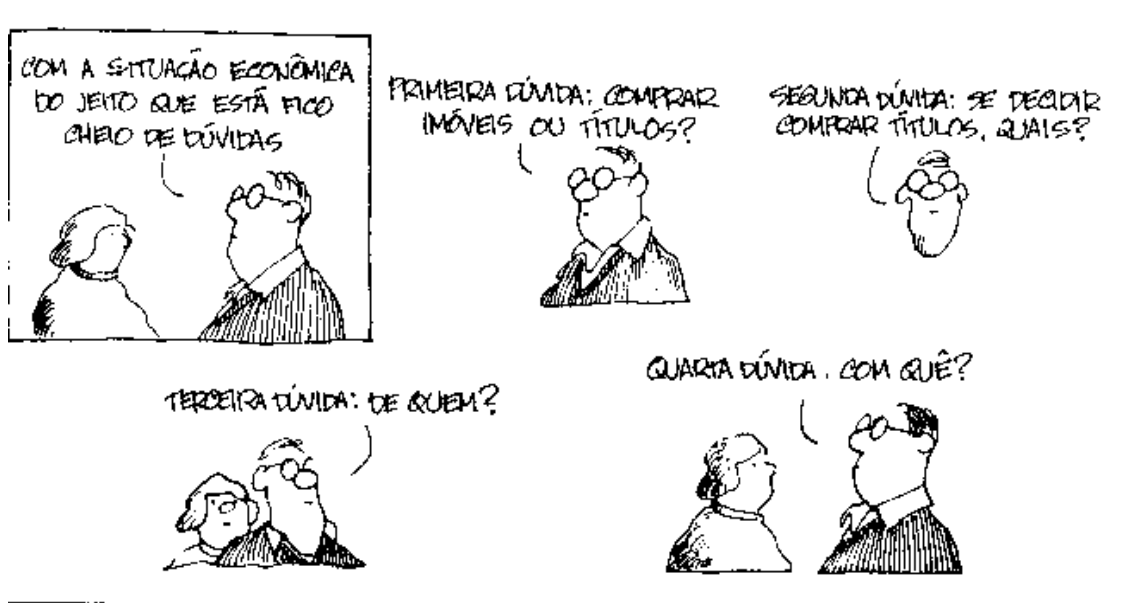
- b) o contexto político em que foram produzidas as charges – sem o domínio do contexto histórico e político o entendimento das charges fica fortemente comprometido ou até incompreensível. Como são elaboradas dentro de um contexto político imediato, ao serem colocadas num livro didático e utilizadas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

### Texto 12 (Gente conhecida):



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 8ª SÉRIE, P. 179.	Solicita que se dê a classe gramatical de “ meio” na expressão “meio inquieta”.

**Texto 13 (Dúvida econômica):**



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

**Texto 14 (A inflação):**





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

**Texto 15 (O equilibrista):**



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

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

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

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

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

**Texto 16 (Mafalda Presidente):**



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

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

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

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

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

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

**Texto 17 (Panela de pressão):**



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

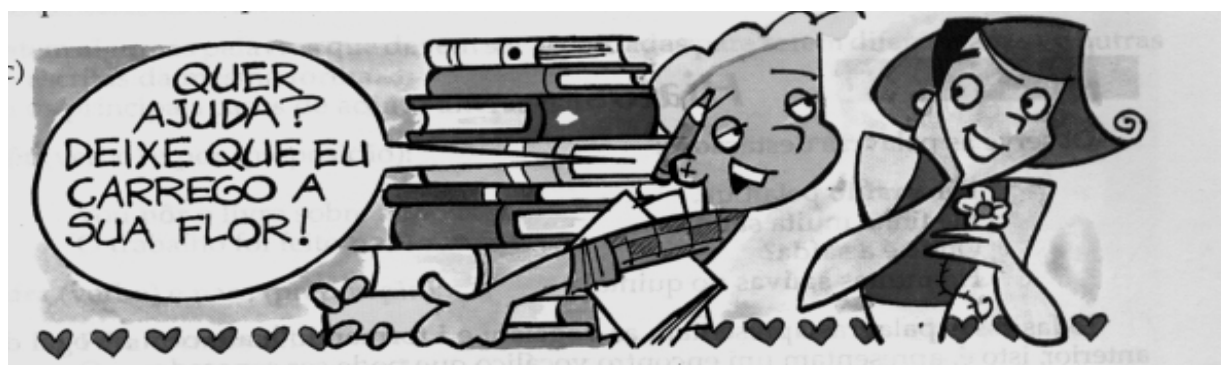
FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 6ª SÉRIE, P.88.	Questiona se o tratamento dado pelo marido à mulher faz uso do pronome tu ou do pronome você.

**Texto 18 (Navio limpo):**



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

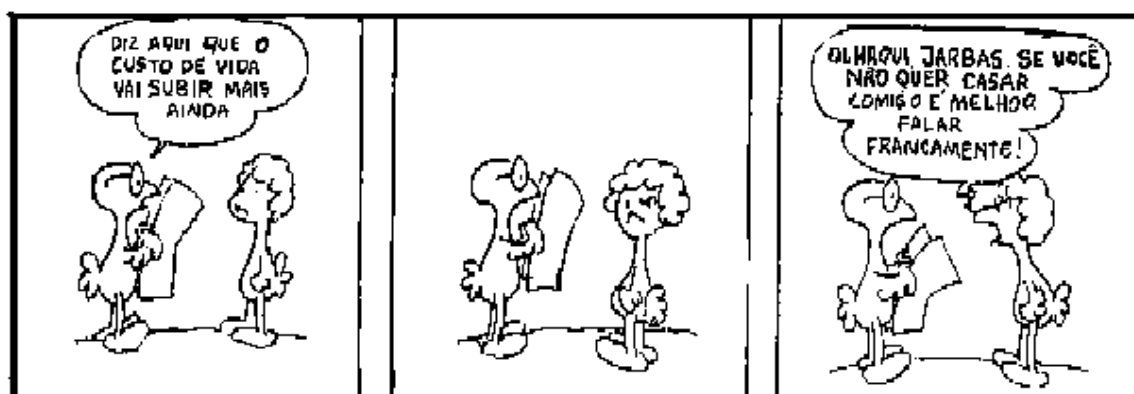
**Texto 19 (O peso da flor):**



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

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

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

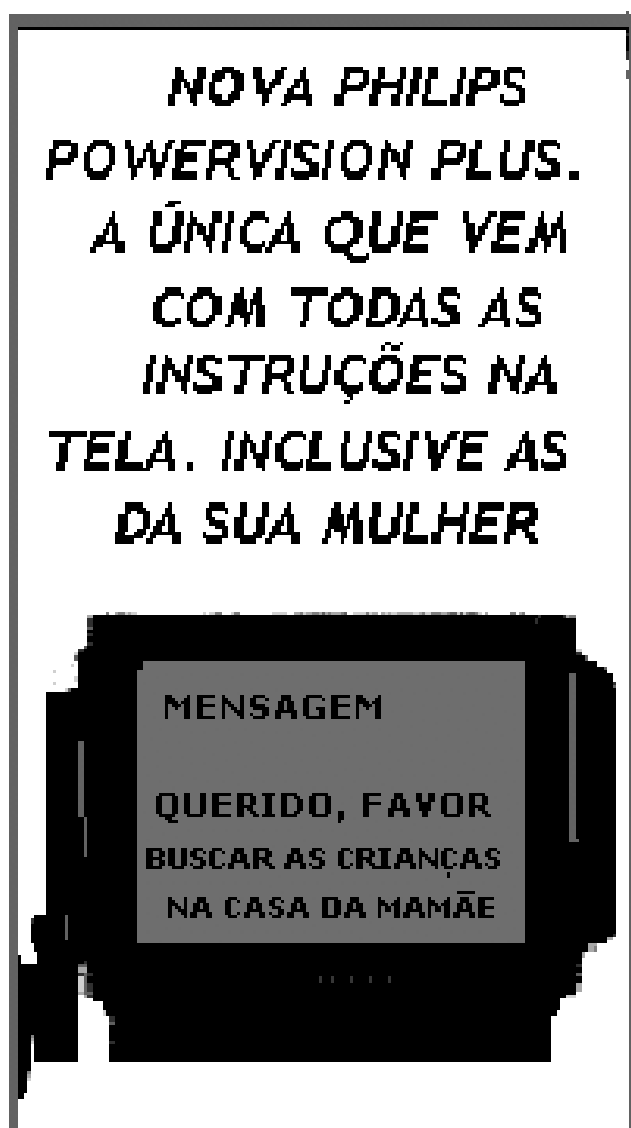


FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 6ª SÉRIE, P.19.	Solicita que o aluno indique o processo de formação da palavra “olhaqui”.

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

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

**Texto 21 (Nova Philips):**



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

**Texto 22 (A fresca):**



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

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



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

Essa relação dos sentidos feita em *cotexto* é necessária, porém, insuficiente para a compreensão mais geral dos textos. Vejamos isto no texto seguinte. Sem o contexto social os termos “ladrão” e “estudar” manteriam uma relação semântica ilógica.

### Texto 23 (O Ladrão):



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

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



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

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

**Texto 25 (O som do sovaco):**



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

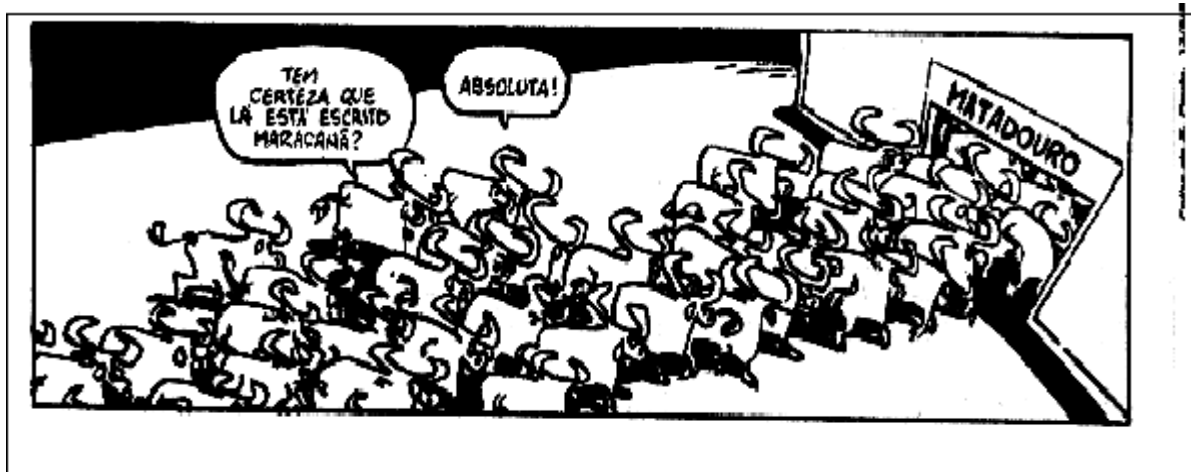
A Professora Analúcia em uma de suas entrevistas disse-me:

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

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

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

**Texto 26 (O matadouro):**



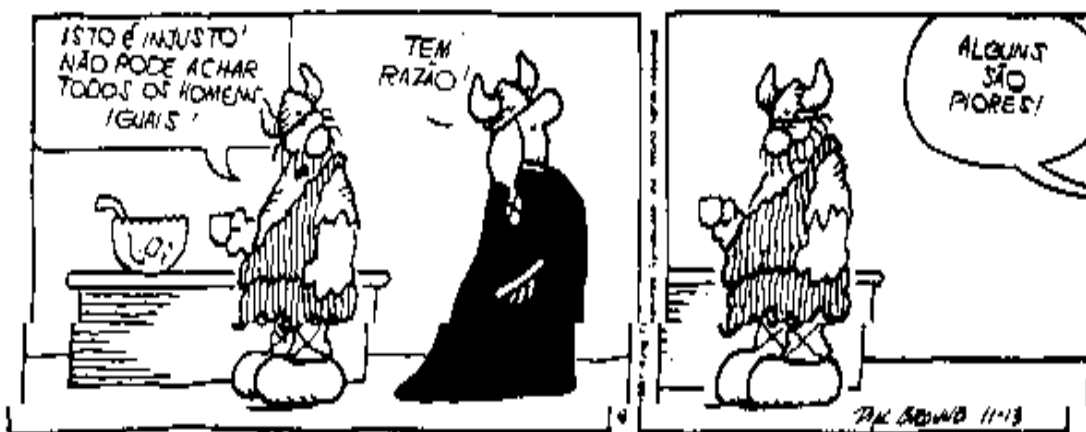
FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 5ª SÉRIE, P. 26	Afirma que o humor do quadrinho está diretamente relacionado a uma falha no processo de comunicação. Solicita que o aluno explique qual é essa falha.

**Texto 27 (Olhares fatais):**



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

**Texto 28 (Os piores homens):**



D.I.K. BROWNE

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

**Texto 29 (Cortando lenha):**



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

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

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



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

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

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

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

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

**Texto 31 (Réptil de ano):**



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

**Texto 32 (O peso das costas):**



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

**Texto 33 (O preço da natureza):**





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

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

#### Texto 34 (A notícia em japonês):



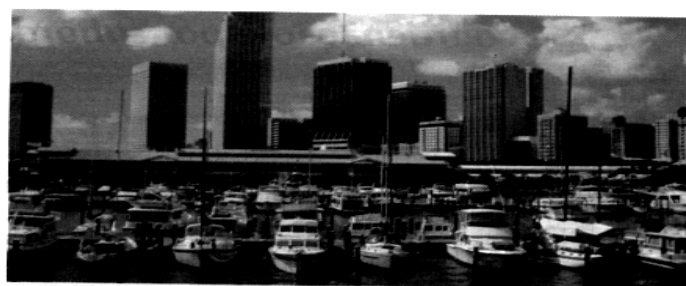
FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 5ª SÉRIE. P. 172	Introduz oração sem sujeito a partir dos verbos haver, fazer (frio) e nevar.

**Texto 35 (A água na TV):**



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

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



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

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

Epcot Center, Universal Studios, Sea World e dicas imperdíveis. A Flórida é o único

**FLÓRIDA ON LINE**  
Estreia dia 1-6, às 22:30h, na Rede Record.

Ou seja, tudo: Miami, Disney World, World, lojas, hotéis, passeios, entrevistas

lugar do mundo fora do Brasil onde brasileiro é bem tratado. Então, aproveite para retribuir a hospitalidade e receba Flórida On Line em sua casa.

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

**Texto 37 (A buzina):**



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

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

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

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

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

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

a ideologia que produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como “naturais”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

A diferença rejeitada na perspectiva formalista de currículo ganha centralidade nos processos educativos contemporâneos filiados às teorias críticas e pós-críticas. No caso mais específico da leitura e da produção de sentido, a diferença, entendida como possibilidade, gera condições para que os saberes periféricos circulem pela escola e que os sentidos sejam construídos a partir da interação dos sujeitos com o meio e com o outro. Os conhecimentos prévios, os processos inferenciais e, sobretudo, as contingências contextuais são fatores determinantes no processo de construção de sentido. Fundados no princípio da diferença e do sentido como possibilidade incomensurável é que durante a vivência pedagógica com os professores da rede pública de ensino da região de abrangência da DIREC16, tomamos os textos imagético-verbais para a partir deles produzir sentidos sócio-pedagógicos. Nessa mesma perspectiva é que passo, na seção seguinte a relatá-los.

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

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