

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.4 - Atribuindo sentido aos textos

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

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

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

“O senhor viu a prova do ENEM, professor?”

“Não. Por quê?” Respondi.

“Na prova do ENEM que aconteceu semana passada, caiu uma tirinha da Mafalda com uma pergunta para os alunos responderem. A questão trazia o termo “indicador” usado com um duplo sentido. Lembrei do curso...”

“Ah! É mesmo. As tirinhas estão em todas...”- Conclui.

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

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

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

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

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

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

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

A crise social a que se referem Carlson e Apple (2000), é uma constante em nosso contexto social brasileiro e parece ter imprimido marcas no discurso dos textos analisados, independente da natureza das abordagens realizadas pelos livros didáticos. Dos trinta e sete textos selecionados para análise, quinze deles estabeleceram relação direta com uma espécie de crise, por meio de uma espécie de conflito entre visões e tendências distintas e, às vezes, rivais. Os demais estabeleceram, mesmo que de modo indireto, algum tipo de relação com a mudança e o movimento. Várias são as formas de manifestação das mudanças ou dos conflitos; sejam por meio da crise econômica, da divisão de classes sociais e, ainda, pela crise de paradigmas que revelam diferenças nas formas de pensar e agir. Além disso, a crise aparece, de forma tão generalizada, que torna possível proceder a interpretação de questões mais específicas, pelo prisma da transformação social: pelo prisma da crise propriamente dita. É perfeitamente coerente afirmar que as noções de gênero, de classe social, de meio ambiente, por exemplo, só são vistas, assim, como conhecemos hoje, em função dessa crise. Sem a crise, essas questões seriam tomadas, apenas, por um olhar hegemônico. Retomemos aos textos¹¹, ligeiramente ordenados em função dos temas:

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

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

¹¹ Os textos serão referidos pelo número e pelo título atribuído.

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

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

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

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

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

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

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

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

a) O diferencialismo:

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

b) O igualitarismo:

- Abstrato: Todos os homens são iguais. O “outro” é anulado em função do “eu”.
Há aí um antropocentrismo cultural;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Texto 08 (O lap-top), texto 09 (O punk) e texto 10 (Shakespeare):

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

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

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

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

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

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

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

- Texto 12 (Gente conhecida):

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

Vejamos:

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

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

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

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

b) Tema II – (Um novo sentido imanente da crise)

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

Tema II. A) A questão do gênero

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

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

- Texto 16 (Mafalda presidente):

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

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

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

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

- Texto 17 (Panela de pressão):

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

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

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

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

- Texto 20 (A noiva de Jarbas):

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

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

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

- Texto 21 (Nova Philips):

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

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

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

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

- Texto 22 (A fresca):

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

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

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

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

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

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

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

Tema II. B) O ensino

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

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

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

- Texto 23 (O ladrão):

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

- Texto 24 (Cachimbo do papai):

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

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

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

- Texto 25 (O som do sovaco):

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

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

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

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

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

Tema II. C) - Outras demandas

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

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

- Texto 26 (O matadouro):

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

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

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

termos “preço” e “isso” é que são responsáveis pela polifonia do texto e conseqüentemente do efeito crítico que quer despertar.

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

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

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

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

2.2 - O sentido pedagógico dos textos e a visão dos professores

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

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

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

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

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

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

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

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

São eles:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A professora Cleide explica: “Sentimos-nos garimpando. As atividades têm que ser criatividade nossa. O livro didático não traz nada, e se traz, a abordagem é ruim. Contextualizar as questões gramaticais é o que dá mais trabalho”.

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

2.3 - Professores em situação de formação: rupturas e permanências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.1 – Um novo olhar sobre os textos

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

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

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

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

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

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

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

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

dos textos. Expressões como: “É mesmo!” “Eu não havia pensado nisso!” “Mas como?” “Incrível!” associadas às expressões faciais de quase espanto, sinalizava os processos de descoberta dos sentidos não tocados antes, que gradativamente faziam com que percebessem estar lidando com um tipo de material que embora muito familiar do ponto de vista estético, eram-lhe quase desconhecidos no que diz respeito aos sentidos potenciais. Isso, sem dúvida, se constituiu para o nosso processo formativo uma mudança de perspectiva: “Não somos mais os mesmos”. “Não vemos mais os textos imagético-verbais como antes”. “Nossa visão mudou”. Isso os professores disseram em diversas circunstâncias. Vejamos algumas dessas colocações:

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2 - As propostas pedagógicas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A falta de motivação e interesse por parte dos alunos nas aulas de leitura e produção textual, tem sido uma preocupação constante para os professores de Língua Portuguesa (...) Há algum tempo, foi inserido nos livros didáticos o recurso das histórias em quadrinhos, no entanto, estes muitas vezes não as exploram de forma significativa, limitando-se apenas ao estudo gramatical, corrigindo-as e reconstituindo-as numa condição de pretexto e quando trazem um trabalho de interpretação, o faz de forma superficial, perdendo, muitas vezes, o que há de mais original (...) este trabalho tem como ponto de partida a busca de **novos métodos**¹² de utilização das histórias em quadrinhos. Apresenta-se de maneira diferenciada das que têm sido trabalhadas até agora. Propõe um trabalho que valorize os textos imagético-verbais, igualando-os aos demais textos verbais, utilizando-os não somente para análise lingüística, mas, principalmente, estimulando o diálogo subjetivo. (PROJETO 01. p.4)

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

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

¹² Grifo meu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As permanências evidenciadas nos planejamentos são, basicamente:

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

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

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

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

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

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

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

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

- 26 - PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre. Artmed. 2001.2 ed.
- 27 - RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Tradução de Hilton Japiassu. 4 ed. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1990
- 28 - ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- 29 - SANTOS, L.; LOPES, J. *Globalização, multiculturalismo e currículo*. in MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- 30 - SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1980.
- 31 - SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 3 ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 1994.
- 32 - SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1994.
- 33 - TODOROV, Tzvetan. *Teorias do Símbolo*. Tradução Enid Abreu Dobránsky. Campinas, SP: Papirus, 1006.
- 34 - TRINDADE, Azoilda L. e SANTOS Rafael dos. (Orgs.) *Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola*. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- 35 - TRIVINOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ANEXO A: PROGRAMA UNEB CAMPO-ESCOLA

ANEXO B: PROGRAMA DO CURSO DE EXTENSÃO “LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL:
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS”

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

ANEXO D: ENTREVISTAS

ANEXO E: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Gomes, Antenor Rita

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

235 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo

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

Bibliografia: f. 230 – 234

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

CDD: 370.733