UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

CRISTIANE GONÇALVES DAGOSTIM

LINGUAGEM VERBAL E LINGUAGEM IMAGÉTICA: FUNCIONAMENTO E EFEITOS DE SENTIDO EM PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Tubarão

2014

CRISTIANE GONÇALVES DAGOSTIM

LINGUAGEM VERBAL E LINGUAGEM IMAGÉTICA: FUNCIONAMENTO E EFEITOS DE SENTIDO EM PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Maria Marta Furlanetto.

Coorientador: Prof. Dr. Leonete Luzia Schmidt.

Tubarão

2014

Dagostim, Cristiane Gonçalves 1983-
D 12 Linguagem verbal e linguagem imagética: funcionamento e efeitos de sentido em práticas de alfabetização e letramento/Cristiane Gonçalves Dagostim; -- 2014.
279 f.; il. color. ; 30 cm

Orientador: Maria Marta Furlanetto.
Tese (doutorado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
Inclui bibliografias.

1. Linguagem – estudo e ensino. 2. Discurso. 3. Letramento. 4. Gênero discursivo. 5. Imagem.
I. Furtanetto, Maria Marta. II. Universidade do Sul de Santa Catarina - Doutorado em Ciência da Linguagem. III. Título.

CDD (21. ed.) 401.8

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

CRISTIANE GONÇALVES DAGOSTIM

LINGUAGEM VERBAL E LINGUAGEM IMAGÉTICA: FUNCIONAMENTO E EFEITOS DE SENTIDO EM PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 2 de outubro de 2014.

Professora e orientadora Maria Marta Furlanetto, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora e coorientadora Leonete Schmidt, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora Nívea Rohling da Silva, Doutora.
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Doutora.
Universidade Federal de Santa Catarina

Professora Andréia da Silva Daltoé, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora Tânia Mara Cruz, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

À Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto, minha orientadora, pela compreensão das minhas angústias, pelas palavras de apoio, pelo tempo despendido e por todo o aprendizado. Foi minha mestra... minha guia... minha fortaleza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, em especial a meus pais Sandilei Dagostim e Maria das Dores Gonçalves Dagostim, que me ensinaram a ir em busca dos meus sonhos, como escreveu Clarice Lispector: "Sonhe com o que você quiser. Vá para onde você queira ir. Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só temos uma chance de fazer aquilo que queremos.”.

À Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto, que me incentivou a entrar no doutorado e, ao longo de mais de sete anos de convívio entre Mestrado e Doutorado, muito me ensinou, muito me acalmou, muito me conduziu na academia, muito me transformou...

À Profa. Dra. Leonete Luzia Schmidt, minha coorientadora, por ter me oportunizado a fazer parte do projeto do Observatório da Educação e por ter me mostrado a importância de compreender o funcionamento da escola como um todo.

Às professoras Dra. Andréia da Silva Daltoé e Dra. Heloisa Juncklaus Preis Morais, pelos apontamentos durante a qualificação do projeto de tese, os quais contribuíram enormemente para o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Dra. Nívea Rohling e, mais uma vez, à professora Andréia da Silva Daltoé pelas críticas e contribuições na ocasião do exame de qualificação da tese, as quais proporcionaram o enriquecimento deste trabalho.

Aos professores Dr. Maurício Eugênio Maliska e Dra. Ramayana Lira de Sousa, pelo atendimento prestado, pelas sugestões de leituras e por me fazerem repensar o caminhar da pesquisa, levando-me a importantes modificações no meu trajeto.

Ao coordenador do programa, Prof. Dr. Fábio José Rauen, por todos os ensinamentos ao longo dos mais de sete anos, pelos puxões de orelha no momento do seminário referente ao projeto de tese, bem como pelas palavras de tranquilidade.

À Layla Antunes de Oliveira e à Suelen Francez Machado que, mais do que secretárias do programa, foram colegas, parceiras e indispensáveis nesta trajetória. Sem vocês, não saberia como organizar a vida acadêmica!

A todos os professores e colegas do PPGCL/Unisul (Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem) e do GEPALE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento), pelos ensinamentos, pela companhia, pelas inquietações compartilhadas e por toda a contribuição em minha formação pessoal e profissional.

Às escolas e, principalmente, às professoras que abriram as portas de suas salas para que esta pesquisa pudesse acontecer. Foram pessoas essenciais, com as quais convivi por

um período curto, mas muito me fizeram pensar: nas práticas escolares, no sistema de ensino, na responsabilidade e missão de ser professora e na responsabilidade da educação para a formação cidadã.

Aos coordenadores da Faculdades SATC e do Colégio Madre Teresa Michel, que acompanharam as minhas idas e vindas ao doutorado e aos eventos relacionados, autorizando as saídas para estudo sabendo da importância para a minha formação profissional.

Ao meu grande amigo e irmão Jéferson Luis de Azeredo, pelo incentivo e pela paciência em compreender minhas ausências, procurando entender meus momentos de ausência, pelo companheirismo, por escutar minhas angústias e as alegrias durante a elaboração da tese.

Às minhas grandes amigas e parceiras Elsa Coirolo Scarabino e Maria Rosinete dos Santos Bif, por sempre me incentivarem a estudar e a me mostrar o melhor caminho para meu crescimento enquanto professora e pela amizade incondicional.

Aos meus alunos, que muito me fazem refletir sobre a educação e a questionar as minhas próprias práticas, ensinando-me que ser professora é Ser Professora.

À Capes, agência que me auxiliou financeiramente no desenvolvimento desta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram e contribuem com a pesquisa e com a minha formação.

Muito obrigada!

“Eu tenho uma espécie de dever, dever de sonhar, de sonhar sempre, pois sendo mais do que um espetáculo de mim mesmo, eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso. E, assim, me construo a ouro e sedas, em salas supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho entre luzes brandas e músicas invisíveis.” (Fernando Pessoa).

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao projeto *Alfabetização com letramento: a formação inicial e continuada e trabalho docente nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina,* do Observatório da Educação, financiado pela CAPES/INEP. O trabalho teve como propósito verificar se ocorre a inserção da linguagem verbal imagética e/ou apenas imagética nas práticas discursivas que levem ao desenvolvimento da oralidade e da escrita no processo de alfabetização e letramento. Caracteriza-se como um estudo de caso a partir da observação participante das práticas docentes em duas classes do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos da região da AMUREL – SC, sendo uma turma da escola estadual e outra da escola municipal. Descrevi e analisei sequências discursivas de práticas pedagógicas que ocorreram nessas turmas, verificando se gêneros que incluíam imagens circulavam na sala de aula para, então, compreender como era utilizada a linguagem com imagens no ensino. A fim de conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como as escolas, descrevi o Projeto Político-Pedagógico, o livro didático de Língua Portuguesa e apliquei questionários às professoras titulares das duas turmas. Dessa forma, o processo de interlocução dos envolvidos no processo de aprendizagem também recebeu atenção, principalmente quando da utilização de gêneros discursivos, especialmente as práticas que envolviam gêneros com imagens (ou seu silenciamento), conforme os dispositivos da Análise do Discurso (doravante AD). Esta pesquisa teve como pressupostos teóricos a Teoria Sócio-Histórica do Letramento, conceitos relevantes da teoria da Análise de Discurso de linha francesa e também conceitos da psicanálise (Lacan). Após a observação de 12 encontros em cada escola, escolhi as sequências discursivas que aqui descrevi e analisei considerando o dispositivo e procedimentos da AD. Os resultados deste estudo evidenciaram que: a) alfabetização e letramento são – na prática pedagógica – tratados como processos distintos e dissociáveis; b) prevalece o aprendizado da leitura e da escrita por meio da codificação, decodificação e da metalinguagem; d) o letramento imagético não se efetiva na escola; e) os gêneros discursivos não são tratados como discurso; f) as atividades de leitura se mantêm na paráfrase; d) a interlocução professor-aluno ocorre na esfera do discurso pedagógico do tipo autoritário; e) as práticas pedagógicas de sala de aula estão distantes das concepções teóricas dos documentos que regem a educação (PCSC e PCNs).

Palavras-chave: Discurso. Letramento. Gênero Discursivo. Imagem.

ABSTRACT

This research project is linked to *Basic literacy with Literacy: the initial and continuing education and teaching work in public schools in the southern region of Santa Catarina*, the Centre for Education, funded by CAPES / INEP. The study aimed to determine whether the inclusion of imagery and / or just imagery in verbal discursive practices that lead to the development of orality and writing in Basic literacy and literacy process occurs. Is characterized as a case study from the participant observation of teaching practices in two classes of the third year of elementary school nine years of the Amurel region - SC, being a group of state school and other municipal school. I described and analyzed sequences of discursive teaching practices that occurred in these classes, checking genres that included images circulated in the classroom to then understand how the language was used with images in teaching. In order to know the subjects involved in research, as well as schools, I described the political-pedagogical project, the textbook from Portuguese and applied questionnaires to holders of both classes teachers. Thus, the process of interaction of those involved in the learning process has also received attention, mainly when the use of genres, especially those practices involving gender with images (or its silencing), under the provisions of Discourse Analysis (henceforth AD) . This research had as a presupposition the Socio-Historical Theory of Literacy, relevant concepts from the theory of Discourse Analysis of French line and also concepts of psychoanalysis (Lacan). After observation of 12 meetings in each school I chose the discursive sequences here described and analyzed considering the device and procedures of AD. The results of this study showed that: a)Basic literacy and literacy are - in pedagogical practice - treated as distinct and separable processes; b) prevails the learning of reading and writing through the encoding, decoding and metalanguage; d) the imagery is not effective literacy in school; e) the genres are not treated as discourse; f) reading activities remain in paraphrase; d) the teacher-student dialogue occurs in the sphere of pedagogic discourse of authoritarian; e) the pedagogical practices of the classroom are far from theoretical conceptions of the documents that governing education (PCSC and PCNs).

Keywords: Speech. Literacy. Discursive genre. Image.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representação dos envolvidos no processo de letramento 16
Figura 2 – Discurso lacaniano 41
Figura 3 – Diagrama *a quatro patas* 42
Figura 4 – Gênero verbal imagético: infográfico 50
Figura 5 – Gênero verbal imagético: anúncio publicitário 55
Figura 6 – Gênero verbal imagético: Cartaz da Campanha da Fraternidade 2014 56
Figura 7 – Gênero verbal imagético: Tirinha de Humor 57
Figura 8 – Gênero verbal imagético: Charge 57
Figura 9 – Gênero verbal imagético: Pintura 58
Figura 10 – *Um Contrato com Deus e Outras Histórias de Cortiço* (Devir) 75
Figura 11 – *Dez na Área, um na Banheira e Nenhum no Gol* (Via Lettera) 76
Figura 12 – Sala de aula: Escola A 98
Figura 13 – Sala de aula: Escola B 99
Figura 14 – Livro: Escola A 117
Figura 15 – Livro: Escola B 122
Figura 16 – Livro: Escola B 137
Figura 17 – Fotocópia: Fichamento de uma bula de remédio 148
Figura 18 – Fotocópia: texto de imagem sequenciada 152
Figura 19 – O Menino Maluquinho 171
Figura 20 – Rio Tubarão 187
Figura 21 – Ilustração – Dia da Criança 192
Figura 22 – Desenvolvimentos das plantas 203
Figura 23 – Tipos de plantas 204
Figura 24 – Poema Bolhas 207
Figura 25 – Poema Bolhas: desenhos 210
Figura 26 – Carlos Filipe: personagem da fábula 216
Figura 27 – Ilustração: A cigarra e a formiga 225
Figura 29 – Fluxograma 234

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Bolsistas do projeto do OE 84
Tabela 2 – Operacionalização na delimitação do *corpus* 86
Tabela 3 – Datas das observações 91
Tabela 4 – Ideb da Escola A 95
Tabela 5 – Ideb da Escola B 95
Tabela 6 – Gêneros discursivos em aula 128
Tabela 7 – Horário escolar – Escola A 129
Tabela 8 – Distribuição dos encontros – Escola A 130
Tabela 9 – Títulos escritos pelos alunos 153
Tabela 10 – Horário escolar – Escola B 179
Tabela 11 – Distribuição dos encontros – Escola B 179
Tabela 12 – Tipos textuais e gêneros [discursivos] 214

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS 28
2.1 ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA 28
2.2 A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO A PARTIR DA PSICANÁLISE 34
2.2.1 Os quatro discursos lacanianos 37
2.2.2 Discurso pedagógico: o lúdico, o polêmico e o autoritário 44
2.3 GÊNERO DISCURSIVO: CONSIDERAÇÕES 48
2.4 GÊNEROS IMAGÉTICOS E ENSINO 59
2.5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 68
3 METODOLOGIA 79
3.1 PRELIMINARES 79
3.2 A ABORDAGEM METODOLÓGICA E O *CORPUS* A PARTIR DA AD 85
3.2.1 Preliminares 85
3.2.2 Contato inicial com as professoras, observações e registros 88
3.2.3 O questionário e as condições de produção 93
3.2.4 Descrição das escolas participantes 94
3.2.5 A escolha dos sujeitos: as professoras 97
3.2.6 As salas de aula – A organização do espaço físico 97
3.2.7 A comunidade escolar 99
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS 101
4.1 O QUESTIONÁRIO 101
4.2 OS LIVROS DIDÁTICOS: LÍNGUA PORTUGUESA 116
4.2.1 Escola A 116
4.2.2 Escola B 122
4.3 DIÁRIO DE CAMPO, FILMAGENS, GRAVAÇÕES E FOTOGRAFIAS 128
4.3.1 Escola A 129
4.3.2 Escola B 177
4.4 CONSIDERAÇÕES 234
5 CONCLUSÃO 239
REFERÊNCIAS 244
APÊNDICES 253
APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO 254

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO 256
ANEXOS 258
ANEXO A – CENSO DA ESCOLA A 259
ANEXO B – CENSO DA ESCOLA B 261
ANEXO C –LIVRO DIDÁTICO DE LP (P. 27) 263
ANEXO D – LIVRO DIDÁTICO DE LP (P. 123) 264
ANEXO E – LIVRO DIDÁTICO DE LP (P. 77) 265
ANEXO F – LIVRO DIDÁTICO DE LP (P. 91) 266
ANEXO G – LIVRO DIDÁTICO DE LP (P. 135) 267
ANEXO H – LIVRO DIDÁTICO DE LP (P. 31) 268
ANEXO I – LIVRO DIDÁTICO DE LP (P. 11) 269
ANEXO J – LIVRO DIDÁTICO DE LP (P. 16) 270
ANEXO K – LIVRO DIDÁTICO DE LP (P. 19) 271
ANEXO L – LIVRO DIDÁTICO DE LP (P. 22 E 23) 272
ANEXO M – LIVRO DIDÁTICO DE LP (P. 32 A 33) 273
ANEXO N – LIVRO DIDÁTICO DE LP (P. 51) 274
ANEXO O – LIVRO DIDÁTICO DE LP (P. 73) 275
ANEXO P – LIVRO DIDÁTICO DE LP (P. 154) 276
ANEXO Q – AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA 277

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu de minhas reflexões enquanto pesquisadora a partir das discussões vivenciadas no âmbito escolar, da prática como professora de Língua Portuguesa e das leituras realizadas durante o percurso entre a graduação e o doutorado. Em vários momentos, tanto formais (reuniões pedagógicas) como informais (recreio escolar, âmbito da sala dos professores), a preocupação quanto à dificuldade de interpretação e compreensão textual e de escrita dos escolares se faz presente no discurso dos professores. Pesquisas referentes a tal preocupação emergem tanto dos centros universitários de pesquisa quanto de forma individualizada a partir do dia a dia da escola. No entanto, muito do que se tem são trabalhos ora centrados no texto escrito ou na oralidade (verbal), ora no texto não verbal com ênfase na leitura de obras de arte; pouco se tem em relação ao uso de textos verbais imagéticos[1] e imagéticos como auxiliares no processo de alfabetização e letramento.

Parece clichê mencionar que a sociedade é circundada por textos com imagens, autonomamente ou formados em associação com a linguagem verbal e que, desde os primórdios, a humanidade utilizava desenhos para representar situações vivenciadas e como forma de interação verbal. Porém, o trato com as imagens foi ganhando espaço pouco a pouco na sociedade, das pinturas rupestres às formas mais atuais, por meio da publicidade (enquanto gênero do discurso: objetivando vender produtos e serviços) e da televisão (enquanto veículo de comunicação: formadora – em massa – de ideologias), todavia, o uso dessa linguagem imagética como objeto de ensino e aprendizagem recebe pouca atenção.

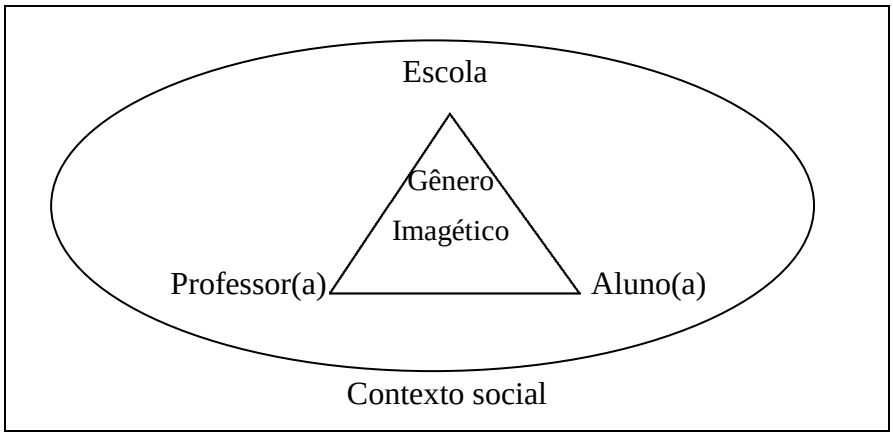
Dondis (2003, p. 14) menciona que "a evolução da linguagem começou com imagens, avançou rumo aos pictogramas, cartuns autoexplicativos e unidades fonéticas, e chegou finalmente ao alfabeto [...]. Cada novo passo representou, sem dúvida, um avanço rumo a uma comunicação mais eficiente.". Com a tecnologia da impressão houve uma grande mudança na forma de comunicação, uma vez que a circulação da informação afetou as interações sociais e o modo de pensar. A informação, que era de um-para-um ou de um-para-poucos, por volta de 1450, com a invenção da prensa de tipos móveis, por Gutenberg, passou a ser possível de um-para-muitos, disseminando a informação. A impressão de cópias idênticas de livros e panfletos fez com que a comunicação escrita se estabelecesse, o que mostra a importância que a escrita (em detrimento do texto não verbal) recebe ainda hoje.

---

[1] Os pesquisadores que costumam explorar texto e imagem utilizam comumente a expressão 'verbo-visual', mas preferi aqui adotar 'verbal imagético' por entender que também o verbal é percebido pela visão.

Todavia, ressalta-se que o imagético é fonte de sentidos, estes que são dados aparentemente como prontos, bastando, em uma visão simplista, apenas a sua leitura a fim de alcançá-los. É a partir dessa suposta simplicidade que o uso de gêneros verbais imagéticos e imagéticos no contexto escolar é merecedor de um novo olhar, o que é justificável já na observação triangular apresentada na Fig. 1.

Figura 1 – Representação dos envolvidos no processo de letramento



Fonte: Do autor (2011)

A partir do esquema acima, procurei identificar pilares constitutivos do sistema escolar (escola-aluno-professor) e pontos importantes para esta pesquisa (gêneros com imagem e processo de interlocução), para isso, foi necessário conhecer:

a) o funcionamento das escolas em que se deu a pesquisa, bem como os documentos que regiam o processo e o livro didático de Língua Portuguesa utilizado por elas;
b) o processo de interlocução professor-aluno e aluno-aluno;
c) os envolvidos no processo: quem eram os professores e os alunos; e
d) como os gêneros do discurso (preferencialmente aqueles com imagens[2]) eram utilizados nas práticas de alfabetização e letramento[3].

[2] O projeto de tese partiu da hipótese de que textos verbais imagéticos ou apenas imagéticos circulam nas salas de aula.

[3] O entendimento para esta pesquisa dos conceitos alfabetização e letramento será explicitado no decorrer das discussões teóricas, principalmente na seção 2.5.

Considero necessário explicar o porquê da escolha do termo ‘imagético’ para esta pesquisa, antes de avançar. Autores como Kress (2005) se interessam pela relação visual-verbal (verbo-visual) partindo da dicotomia entre a linguagem verbal e a visual (imagem), esta considerada como representação da “realidade” de forma transparente; aquela de caráter ideológico. A partir dessa concepção, a imagem pode separar sentidos referenciais daqueles ideológicos propostos pelo verbal. A separação proposta, bem como a transparência dada à imagem, são fatores que me levaram a não utilizar o termo, primeiro porque se relaciona melhor ao contexto do Design Gráfico/ Publicidade, segundo porque a AD compreende o discurso em seu funcionamento, não na sua transparência.

A relação entre verbal e não verbal, a multimodalidade, também não foi considerada aqui porque não estou pensando a relação das duas linguagem centrando-a à heterogeneidade constitutiva, como propõe Lemke (1998) no estudo dos discursos digitais imbricados como processos sistêmicos de transformação e produção social. Além disso, Dionísio (2005, p. 178) afirma: “referimo-nos à multimodalidade discursiva como um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais. Consequentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais”. Todavia, sou contrária à afirmação de que a modalidade se faz em todos os gêneros, por exemplo, a receita culinária não necessariamente estará atrelada à imagem do alimento; por outro lado, quando na mídia televisiva – em programas culinários –, a multimodalidade se fará presente.

Dionísio (2005, p. 164) ainda explica que é “importante mencionar que ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica no texto”. Disposição gráfica esta que, para alunos do 3º ano do ensino fundamental, exige uma compreensão da teorias da linguagem visual que vão além do contexto da sala de aula e que necessitam do conhecimento de aspectos relacionados à gestalt e à própria teoria semiótica (quali-signo, sin-signo e legi-signo).

Por isso, dados os objetivos da pesquisa e o público que aqui se relaciona, em conjunto com orientadora e coorientadora, considero que os termos gênero verbal imagético e gêneros imagéticos são adequados a esta pesquisa. Estou entendendo como verbal imagético os gêneros que relacionam a linguagem verbal e não verbal e apenas imagéticos aqueles que fazem uso exclusivo da imagem, sem a utilização do verbal.

Explicado o entendimento do termo, torna-se também importante responder ao seguinte questionamento: afinal, que *calcanhar de Aquiles* despertou o tema desta pesquisa? Antes de seguir adiante, é importante observar o próprio contexto do qual faço parte para

justificar o que está exposto nestas páginas. Primeiro, quanto à atuação profissional antes da formação acadêmica: arte-finalista, responsável pelo processo final de trabalhos elaborados por agências de publicidade (e não só) finalizando peças gráficas e cerâmicas. Segundo, quanto à formação acadêmica: graduada em Letras – Português/Inglês; especialista em Literatura Brasileira e Construção do Texto; especialista em Psicopedagogia Institucional e Mestre em Ciências da Linguagem. Terceiro, quanto à atuação profissional na área educacional: professora de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Superior).

Vê-se, em um primeiro momento, a relação já estabelecida entre o imagético e o ensino, podendo-se até mesmo mencionar que são duas paixões que sempre se fizeram presentes em minha vida, o que pode ser identificado na leitura da dissertação de mestrado, intitulada *A Charge – Funcionamento e efeitos de sentido em atividades escolares: leitura, pesquisa e produção textual*[4], defendida em 2009, no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade do Sul de Santa Catarina, bem como nas leitura dos trabalhos de conclusão de curso até então orientados no Curso de Design Gráfico, da Faculdade Satc[5], todos eles voltados para a relação com a linguagem "visual" (imagética).

Feitos os primeiros adendos, é necessário ainda mencionar a falta, ou melhor, a minha não experiência em práticas de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ficando o conhecimento restrito às leituras de fontes diversas e ao contato e discussões com pesquisadores e professores desse nível de ensino. Por conta disso, imprecisões poderão aqui emergir, apesar do cuidado quanto à escolha das referências priorizadas.

Retomando o questionamento já posto, a dificuldade que os alunos encontram ao tentarem compreender textos verbais imagéticos e imagéticos é o *calcanhar de Aquiles* discutido nesta pesquisa, dificuldade esta demonstrada na fala dos professores, principalmente daqueles da área de Linguagens, sobretudo de Língua Portuguesa. A partir do momento em que os alunos (e até mesmo os professores) se deparam com a relação entre linguagem verbal e não verbal em tiras de humor, por exemplo, a compreensão fica, quase sempre, limitada ao texto escrito, ou seja, o funcionamento e efeitos de sentido da construção argumentativa entre escrita e imagem são desconsiderados.

---

[4] Disponível em: <http://aplicacoes.unisul.br/pergamum/pdf/98633_Cristiane.pdf>.

[5] Site institucional: <http://www.portalsatc.com/site/index.php>.

Verifica-se, na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM), na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, uma relação estrita entre os dois tipos de linguagens, ressaltando a importância de o aluno ter a habilidade de compreender as informações geradas socialmente, seja por meio da oralidade ou da escrita, ou mesmo da linguagem não verbal. Esta se organiza segundo as imagens sensoriais que o receptor estabelece, tais como: visuais, sinestésicas, gustativas e olfativas e, portanto, de mais difícil caracterização, uma vez que expressa sentidos de forma muito ampla por meio de metáforas, de metonímias e de efeitos de sentido diversos.

Devido à subjetividade e aos fatores históricos-culturais, o aluno[6] encontra dificuldade ao interpretar textos a partir da linguagem não verbal, porque cria uma realidade com base em suas experiências. Bakhtin (2003) já mencionava que a enunciação é o sumo da língua e a síntese do processo de aprendizagem; isso significa que a língua é social e existe devido à necessidade de comunicação discursiva.

Estabeleceu-se, então, o questionamento de pesquisa: *Há ocorrência de formas de linguagem verbal imagética – em práticas pedagógicas do terceiro ano do ciclo de nove anos – com vistas ao desenvolvimento da oralidade e da escrita no processo de alfabetização e letramento?* Para responder ao questionamento, foram delimitados os seguintes objetivos:

Geral:

Verificar se ocorre a inserção da linguagem verbal imagética e/ou apenas imagética em práticas discursivas que levem ao desenvolvimento da oralidade e da escrita no processo de alfabetização e letramento.

Específicos:

a) Descrever as práticas pedagógicas que ocorrem em duas turmas de 3º ano;
b) Verificar se gêneros que incluem imagens circulam na sala de aula e, neste caso, identificá-los;
c) Compreender como os gêneros discursivos que incluem (ou silenciam) imagens são utilizados no ensino;
d) Analisar como ocorre o processo de interlocução no momento das práticas de compreensão de leitura de escolares e se tais práticas promovem o processo de alfabetização e letramento.

[6] Como esta pesquisa se relaciona à prática pedagógica, a referência foi o aluno.

Saber interpretar, saber relacionar dados e propor soluções são habilidades verificadas em atividades desenvolvidas por todas as áreas e ciclos de ensino, seja em exercícios de sala de aula e provas, seja em questões de vestibulares e concursos públicos. A competência da área 5 da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2009): "Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.", apresenta as competências presentes no desenvolvimento da avaliação como um todo.

Os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), publicados em 1997, já tratavam da problemática relacionada ao uso da língua, da dificuldade que muitos têm em usá-la de forma adequada. Ressalta o documento que o mundo é representado pela língua (linguagem) e esta perpassa todas as áreas do conhecimento, ou seja, a formação de leitores competentes não pode se restringir unicamente à área de Língua Portuguesa: é tarefa de todo professor orientar o aluno no processo de compreensão de textos.

O termo *competente* foi aqui tomado conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998, p.70). É aquele "capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.". Todavia, é importante ressaltar que os pressupostos teóricos da Análise do Discurso embasam aquele documento. Assim, a leitura da linguagem com imagens, considerando os estudos de Orlandi (2012a, p. 10), "não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.".

É de consenso que se faz importante o professor atentar para a inserção de gêneros diversos em sala de aula, buscando integrá-los aos conteúdos de suas disciplinas. No entanto, como o fazer ainda é uma incógnita para muitos, estes seguem, em grande parte, com o ensino tradicional, por meio do qual a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, sendo cada professor responsável apenas pelos conteúdos da sua disciplina; dessa forma, o processo de compreensão de texto continua atrelado às aulas de Língua Portuguesa. Ressalta Orlandi (2003a) que, nessas práticas, ao aluno é suficiente o reconhecimento do sentido da materialidade da língua (a transparência), sendo, portanto, um observador da linguagem e não alguém que trabalha com ela, sendo um dos problemas relacionados ao nosso Calcanhar de Aquiles.

Os documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 e 1998), Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), Pró- Letramento (2008) e Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (2009) mostram a importância do ensino vinculado ao uso de gêneros discursivos; percebe-se, no entanto, a falta de direcionamento ao professor, auxiliando-o no processo prático de ensino e aprendizagem e também a dificuldade de o professor se colocar como leitor-pesquisador para o aprimoramento das suas práticas (DELA JUSTINA, 2003; FURLANETTO, 2004 e 2007). Por isso, a presente pesquisa justifica-se na perspectiva da AD, por buscar compreender como são inseridos os gêneros que envolvem imagens (ou seu silenciamento) no ensino e como ocorre o processo de interlocução no momento das práticas de leitura de escolares e se tais práticas promovem a alfabetização e o letramento dados os objetivos expostos.

Ensinar a compreender textos realmente não é tarefa fácil e, como afirma Orlandi (2003a, p. 19), "Não podemos "ensinar" a interpretar mas, compreendendo como um objeto simbólico produz sentidos, nos situamos em relação à interpretação e nosso trabalho interfere em uma certa prática, que é a prática de leitura.". O baixo rendimento nas práticas de compreensão de texto se deve, muitas vezes, à falta de leitura, ao vocabulário empobrecido, à dificuldade de concentração, idade, era tecnológica, mas estes fatores são suposições e não certezas. É preciso considerar ainda que interpretamos a partir do nosso contexto social, no entanto, muitas das práticas escolares exigem uma leitura homogênea, que não considera a ruptura, a resistência, o letramento, permanecendo assim na decodificação da língua. Para Street (1984), esta prática corresponde ao letramento autônomo por se relacionar à aprendizagem conservadora que busca valorizar aspectos cognitivos, diferentemente do letramento ideológico que considera o contexto, a pluralidade, não se restringindo ao espaço escolar.

As práticas de letramento são, segundo Barton e Hamilton (1998), correspondentes a uma categoria abstrata, não observável, uma vez que se relacionam a valores, expectativas, experiências, ou seja, à cultura e aos aspectos de uso da linguagem escrita. Consideram ainda que as práticas são possíveis devido aos eventos de letramento, que são manifestações concretas das práticas e ocorrem por meio de atividades centradas na linguagem escrita[7], de forma mais ou menos ritualizada.

[7] Nesta pesquisa, a partir da teoria sócio-histórica de letramento, não entendemos que o letramento ocorra apenas por meio de interações centradas na linguagem escrita, mas que faz parte de toda e qualquer prática social mediada pela linguagem.

Partindo da perspectiva de evento de letramento, considerando a problemática e as hipóteses apontadas, delimitei o *corpus* de análise da pesquisa, que consistiu em registros obtidos a partir da observação participante das práticas docentes em duas classes do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, sendo uma da Escola A (IDEB 4,2) e a outra da Escola B (IDEB 5,9), ambas da região da AMUREL[8] – Santa Catarina. Não se pretendeu aqui comparar os eventos de letramento das duas escolas e nem mesmo identificar a relação do IDEB com tais eventos, uma vez que a pesquisa direcionou o olhar principalmente para o gênero verbal imagético (ou seu apagamento), verificando sua inserção/utilização no ensino, tanto nas atividades orais como escritas, e se tais atividades promoviam o processo de alfabetização e letramento. Quando se propõe aqui verificar o apagamento da imagem, faz-se referência aos processos de interlocução que consideram a imagem apenas como elemento interativo e ilustrativo, desconsiderando que, em alguns gêneros como na história em quadrinhos, a imagem é constitutiva do enunciado.

Posta a pretensão desta pesquisa, explico como ocorreu a escolha dessas escolas. O motivo deve-se ao fato desta pesquisa estar vinculada ao projeto *Alfabetização com letramento: a formação inicial e continuada e trabalho docente nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina*, do Observatório da Educação (OE), financiado pela CAPES/INEP e vinculado ao Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, ao qual esta pesquisa se filia.

O objetivo principal do projeto do OE foi *compreender os processos de alfabetização com letramento no âmbito da formação inicial e continuada e do trabalho docente nas redes de ensino estadual e municipal da região sul de Santa Catarina, microrregião da AMUREL* e, para isso, seis escolas da região foram selecionadas, tendo como critério de escolha os dados do IDEB 2009, por meio do qual se tentou identificar escolas exitosas e escolas com IDEB baixo, municípios de grande porte, médio e pequeno. A partir do objetivo, dois eixos temáticos foram definidos: Práticas Pedagógicas e Formação dos Professores. A partir dos eixos, os pesquisadores foram divididos em três grupos (Práticas Pedagógicas, Formação Básica e Formação Continuada), sendo que esta pesquisa se enquadra no eixo temático Práticas Pedagógicas.

Quanto à escolha do ano de ensino, para esta pesquisa se justifica por ser considerado o término de um período denominado *Ciclo da Infância* ou ainda *Ciclo da*

---

[8] Associação de Municípios da Região de Laguna (SC).

Alfabetização, pelo Ministério da Educação (MEC). A Resolução nº 7, do CNE, que fixa diretrizes para o ensino fundamental de nove anos, em seu Art. 30, diz que:

> Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:
> I - a alfabetização e o letramento;
> II- o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
> III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.
> § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.
> § 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. (grifos meus)[9]

A partir do exposto, duas questões se colocaram para reflexão: Será que realmente os três anos iniciais do Ensino Fundamental asseguram a alfabetização e o letramento como está fixado pela Resolução? Parecia-me uma grande utopia, o que pude constatar no livro *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, de Rojo (2009). Se a alfabetização e o letramento devem ser garantidos nos três anos iniciais, significa dizer que o letramento não prossegue até o final da vida e não acontece antes de a criança entrar na escola? Letramento é algo mais amplo, no entanto, o documento faz um corte, limitando-o à alfabetização. Além disso, tanto a alfabetização quanto o letramento são desenvolvidos ao longo da vida do sujeito.

Talvez tal problemática tenha sido objeto de reflexão dos redatores do documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*[10] (2012).

---

[9] Disponível em: < http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-7-14-dezembrode-2010/>. Acesso em: 21 abr. 2013.

[10] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12827&Itemid=.>

> O termo Alfabetização pode ser entendido em dois sentidos principais. Em um sentido *stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas. (p. 27)

Verifica-se, então, a importância desta pesquisa, por se relacionar ao estudo da alfabetização e do letramento a partir da interação professor-aluno e aluno-aluno por meio de gêneros verbais imagéticos. Dessa forma, procurou-se compreender se ocorre[11] e, neste caso, como ocorria a inserção da linguagem verbal imagética ou apenas imagética nas práticas de sala de aula para o desenvolvimento da compreensão crítica com vistas ao desenvolvimento do binômio alfabetização e letramento. Entende-se aqui a expressão 'compreensão crítica'[12] como aquela que vai além da literalidade e da espontaneidade, procurando ultrapassar aquilo que é dado como óbvio, como verdadeiro. Para melhor entendimento, cito Paulo Freire (2007, p. 29): "a opção realmente libertadora recusa, de um lado, uma prática manipuladora, de outro uma prática espontaneísta. A manipulação é castradora, por isso autoritária. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável.". Tem-se aqui o perfil do professor mediador relacionado ao ensino de forma lúdica, aquele que abre o discurso para rupturas.

Orlandi (2012a) explica que o papel da escola não é o de propor a leitura de texto de forma decodificada, buscando a apreensão de um sentido único, informativo, pronto; mas sim o de considerar o processo (não apenas o produto), a sua significação. Dessa forma, o leitor dará sentido ao texto uma vez que procurará determinar o processo e também as condições de produção daquele discurso. Para a autora (2012a, p. 49, grifo meu), "a leitura é o momento *crítico* da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação.".

---

[11] É sabido que os livros didáticos e os livros paradidáticos elaborados para o Ensino Fundamental I (e não só) apresentam ilustrações, no entanto, *como* e *se* elas estavam sendo utilizadas em sala de aula era foco desta pesquisa. O terceiro ano da Escola A, no período de observação desta pesquisa, tinha à disposição para uso o livro de Língua Portuguesa *De olho no futuro*, de Cássia Garcia da Souza e Lúcia Perez Mazzio, enquanto a Escola B tinha a sua disposição o livro *A grande aventura*, de Regina Carvalho e Vera Regina Anson.

[12] As expressões: compreensão crítica e compreensão competente são tratadas neste trabalho como sinônimas.

Considerando o exposto e pelo fato de o terceiro ano do ensino de nove anos ser considerado o término de um período, faz-se relevante esta pesquisa no sentido de verificar se as práticas pedagógicas estavam garantindo a alfabetização e o letramento. O Pró-Letramento (2008, p. 14) ressalta que "é na alfabetização e no aprendizado da língua escrita que vêm se concentrando os problemas localizados não apenas na escolarização inicial, como também em fracassos no percurso do aluno durante sua escolarização.".

É preciso considerar que uma das metas previstas na proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020[13] é elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; o Plano pretende ainda alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade até 2020, erradicando o analfabetismo absoluto e reduzindo em 50% a taxa de analfabetismo funcional (quando a pessoa lê e escreve, mas não compreende os textos).

A partir das metas descritas, os seguintes questionamentos foram feitos: por que o documento não menciona o termo 'letramento' ao tratar de alfabetização? Além disso, por que, ao invés de letramento, fala em analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional? Refletir a respeito dos conceitos apresentados no documento, relacionando-os a outros textos oficiais da educação, demonstrou que nem mesmo os maiores responsáveis pelo processo educacional dispõem de uma única concepção em relação aos termos 'letramento' e 'alfabetização', ou então não os propõem como meta à formação crítica.

Magda Soares, em entrevista ao *Jornal do Brasil*[14], diz que "Alfabetização e letramento se somam. Ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. [...] Mas isso não quer dizer que os dois processos, alfabetização e letramento, sejam processos distintos; na verdade, não se distinguem, deve-se alfabetizar letrando.". Mais do que alfabetizar, é necessário encaminhar o aluno para um processo que vai além, que o auxilie a compreender, paulatinamente, gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, verbais ou não verbais.

A partir do problema de pesquisa e dos objetivos apontados, defini uma metodologia que pudesse guiar o estudo proposto. Assim, a metodologia aplicada se caracteriza por:

a) Abordagem qualitativa.

b) Quanto aos objetivos da pesquisa:

---

[13] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>.

[14] SOARES, Magda. *Letrar é mais que alfabetizar*: entrevista com Magda Becker Soares. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/magda_soares_letrar_alfabetizar.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2011.

– pesquisa exploratória: para se aproximar do objeto de estudo;
– pesquisa descritiva: para descrever os fenômenos observados;
– pesquisa explicativa: para tentar identificar fatores determinantes para a ocorrência dos fenômenos.

c) Procedimentos técnicos:

– estudo de caso: usado como estratégia de pesquisa a fim de coletar os dados e verificar como eles se constituíam na prática;
– pesquisa bibliográfica: seleção do material necessário para o estudo das concepções teóricas que fundamentaram a pesquisa.

Delimitada a orientação metodológica, seguem as etapas da pesquisa:

a) Observação participante: 12 encontros em cada escola (Escola A e Escola B).
b) Descrição do Projeto Político-Pedagógico;
c) Verificação dos gêneros discursivos não verbal imagético e imagético presentes no livro didático de Língua Portuguesa e nas atividades de sala de aula;
d) Análise das práticas pedagógicas (orais e escritas), especialmente as que envolveram gêneros com imagens (ou seu silenciamento), conforme os dispositivos da Análise do Discurso.

Esta pesquisa, tal como preconiza a teoria da Análise de Discurso, não procura efeitos de sentido verdadeiros, mas sim os efeitos de sentido possíveis a partir da historicidade dos sujeitos envolvidos. Por meio de sentido e sujeitos é que ocorreram os diálogos, as trocas e transferências, os jogos simbólicos e de sentidos, e é este o espaço de escuta do analista de discurso, espaço em que me inseri.

De acordo com Orlandi (2003b), a interpretação em perspectiva discursiva ocorre em dois momentos da análise: o analista

a) busca descrever como aconteceu a interpretação de dado sujeito, o que o levou a interpretar de determinada maneira; e
b) precisa compreender que também está envolvido no processo de interpretação.

Para deslocar-se/distanciar-se do objeto de análise, precisa buscar um dispositivo teórico que lhe permita trabalhar em uma posição relativizada para então adentrar na opacidade da linguagem, na ideologia. A superfície textual, como entrada para a análise, traz

pistas para a busca das propriedades do discurso ou discursos em questão. Ela deve, pois, ser ultrapassada para que seja possível compreender por que uma formulação emergiu no tecido social, de uma forma e não de outra, e que recursos de linguagem foram postos em funcionamento.

O termo-chave aqui foi exatamente o "funcionamento discursivo" no tecido sócio-histórico, ideológico e linguístico. E como diz Leandro Ferreira (1998, p. 202), a AD "parte do pressuposto [de] que: 1. O sujeito não é fonte do sentido, nem senhor da Língua; 2. O sentido se forma por um trabalho de rede de memória; 3. Sujeito e sentido não são 'naturais', 'transparentes', mas determinados historicamente e devem ser pensados em seus processos de constituição.".

Após o período de observação, os registros foram analisados considerando o dispositivo e procedimentos da AD. Quanto à análise dos resultados, esta não seguiu um padrão rígido predeterminado, mas procurou se coadunar com os pressupostos teóricos da AD, que vê o sujeito e o sentido determinados historicamente e, por isso, devem ser pensados em seus processos de constituição. Sendo assim, a análise dos resultados procurou compreender o modo como os objetos simbólicos produzem sentidos, não a partir da mera decodificação, mas como um procedimento que ajudasse a trabalhar a historicidade presente na linguagem em seus mecanismos imaginários, estes que produzem os efeitos de sentido.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta pesquisa tem como pressupostos teóricos a Teoria Sócio-Histórica do Letramento (especialmente Tfouni) e conceitos relevantes da teoria da Análise de Discurso de linha francesa (AD) para abordar as práticas do campo pedagógico em sua relação com a realidade social circundante, pelo fato de essa teoria compreender a linguagem e seu funcionamento no interior da sociedade e considerar a interação homem-língua-mundo. Conceitos da psicanálise também foram estudados a fim de mobilizar questões relacionadas à língua e ao inconsciente a partir do discurso do mestre tratado por Lacan.

Articuladora entre o linguístico, o histórico e o ideológico, a AD possibilita ao analista construir outras relações de sentido, demonstrar o caráter opaco da linguagem e permitir um viés para perspectivar a ilusão de transparência da linguagem. Esta pesquisa também explora materiais teóricos e analíticos que consideram a relação entre gênero discursivo – práticas pedagógicas – imagem; bem como autores mais voltados à linguagem dita "visual", buscando coaduná-los com os princípios da teoria da AD.

Para haver a compreensão de textos, é importante o engajamento do aluno e do professor, os aspectos subjetivos e o seu conhecimento de mundo. Dessa forma, a compreensão extrapola as barreiras da sala de aula por buscar nos aspectos extralinguísticos e extratextuais subsídios para acionar experiências.

Para compreender os efeitos de sentido de manifestações de discurso[15] dos escolares a partir da relação entre as várias formas linguageiras (linguagem verbal, linguagem verbal imagética ou apenas imagética), a constituição do sujeito passa a ser indispensável ao analista do discurso, bem como os pressupostos teóricos da Análise de Discurso. Nas próximas seções, apresento as teorias que deram embasamento à pesquisa.

2.1 ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

A AD procura compreender a língua enquanto trabalho simbólico; segundo Orlandi (2003b, p. 15): "Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se.". A linguagem é vista, por esse campo de estudos, como uma mediadora entre o homem e a sua realidade

[15] Nesta pesquisa discurso está sendo entendido como efeito de linguagem. O sujeito é constituído pela língua, atravessado pelo inconsciente, é dividido, clivado e heterogêneo. A contradição, a dispersão, o equívoco, a descontinuidade, a incompletude e a falta são estruturantes do sujeito. (PÊCHEUX, 1997; ORLANDI, 2012b).

natural e social; realidade esta que será acionada no momento da compreensão de materiais linguageiros e que se refere à memória discursiva.

Atentar ao discurso é procurar compreender como as palavras provocam sentidos. Conforme preconiza a AD, as palavras são guiadas para além da dicotomia literal/não-literal porque a transferência de sentidos amplia, consideravelmente, a concepção de linguagem e de sentido. Por isso, é importante entender a análise discursiva como um trabalho minucioso por meio do qual o analista do discurso precisa observar as condições de produção, verificar o funcionamento da memória discursiva e entender a constituição de um espaço discursivo – para, dessa forma, compreender o(s) sentido(s) do que está dito, do que está exposto, do que é visto, bem como do que não está dito e do que está silenciado nas redes a que se filiam os discursos.

Michel Pêcheux (1990), em sua elaboração da *Análise Automática do Discurso*, um marco na construção da teoria do discurso, não procurava compreender a língua como um sistema, mas a toma em seu funcionamento relativamente autônomo como base dos processos discursivos, uma vez que o sujeito, embora utilize a língua de modo aparentemente livre, é regulado por uma liberdade relativa, já que precisaria obedecer ao nível de combinação de palavras e frases para ser compreendido. Para entender o discurso, a análise começaria nos "efeitos de superfície" até alcançar a "estrutura profunda" do discurso.[16] As condições de produção seriam compreendidas a partir de tais efeitos; dessa ideia surgiu o conceito de efeito metafórico.

A AD procura compreender o discurso no mundo, considerando as condições de produção e os sujeitos, no sentido de posicionamento (posições-sujeito no contexto considerado); não trabalha com a língua de forma estanque, acabada, mas com o dinamismo, com o discurso fazendo sentido no contexto social. Afirma Orlandi (2001, p. 27-28):

> o analista procura determinar que gestos de interpretação trabalham a discursividade que é objeto de sua compreensão. Ele procura distinguir quais gestos de interpretação estão na base da produção de sentidos de um texto. Como os sujeitos com suas posições se constituem ao mesmo tempo, o analista busca assim compreender os gestos de interpretação constitutivos dos sentidos e dos sujeitos.

[16] Note-se que há, nesse momento do percurso da AD, influência em Pêcheux da terminologia da gramática gerativa, desenvolvida na mesma época. Em todo caso, em qualquer análise contemporânea do discurso, uma etapa importante é "dessuperficializar" o texto, sem o que não se é possível explicar os efeitos de sentido. (V. GADET et alii, 1990, p. 43)

É necessário que o analista atravesse a "transparência" da linguagem, observando os efeitos de sentido possíveis no discurso, colocando-se em uma posição um pouco distante e que lhe permita visualizar o processo de produção dos sentidos em suas condições.

De acordo com Pêcheux (1990, p. 79, grifos do autor) é "*impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas [...] é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção.".

Pode-se dizer, então, que a AD se define como a teoria que trata do efeito metafórico, da interpretação, do "equívoco" (o efeito da falha da língua inscrevendo-se na história). Todo enunciado passa a ser compreendido na sua não transparência, buscando-se os pontos de deriva; dessa forma, é preciso desconstruir a discursividade para entender o próprio discurso, assim os encadeamentos passam a articular com o sujeito e as ideologias. Essa não transparência diz respeito igualmente à leitura de imagens. Walty, Fonseca e Cury (2001, p. 63) afirmam que

> a literatura lê imagens e/ou as fabrica com palavras. A pintura retrata processos de leitura. O leitor, ao ler um texto ou um quadro, cria novas imagens. Assim, a relação entre o quadro pintado e o quadro descrito deve ser analisada não apenas a partir da equivalência que parece conter, mas, sobretudo, pelas indagações sobre os modos como as imagens (escritas e pictórias) elaboram uma sintaxe do texto escrito e do quadro. É importante ressaltar que aproximar textos de diferentes códigos não significa trabalhar apenas com as identidades visíveis, que podem ser observadas, por exemplo, entre um texto literário e a ilustração que ele faz; mesmo quando parece insistir numa paráfrase do texto a que se refere. Isso fica evidente quando comparamos a "ilustração pictórica" que nós, como leitores, efetuamos de uma passagem literária e aquela desenhada pelo ilustrador. Cada leitor, a seu modo, "pinta" com suas emoções as cenas do texto que lê.

A partir do exposto, os autores mostram a importância de compreender os sentidos que emergem na relação verbal e não verbal, indo além do que é dado aparentemente como pronto, buscando-se assim o entendimento de como, por exemplo, a imagem funciona e produz sentidos.

Para isso, recoloco aqui a AD, que considera o social e o histórico, bem como a mediação como uma relação constitutiva/transformadora: todo falante e todo ouvinte ocupam posições sociais e por isso mesmo é necessário considerar a relação entre linguagem e exterioridade, ou seja, ir além dos dados aparentes. Afirma Orlandi (2012, p. 23): "As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica.". Além disso, o sujeito – como é interpelado pela ideologia – não se apropria da linguagem em um movimento individual, mas sim social; ele

escolhe entre o que dizer e o que não dizer, formando-se assim, de acordo com a autora, famílias parafrásticas. Aquilo que é dito não se deve apenas ao locutor porque as condições discursivas e outros dizeres (memória) agem historicamente.

Pêcheux e Fuchs (1990) não consideram a língua como algo homogêneo, onde o sentido está preso e é origem. Para eles, o sujeito acredita ser fonte do seu dizer, tem a ilusão de que aquilo que diz é seu. E explicam (1990, p. 174):

> Se definimos a enunciação como a relação sempre necessariamente presente do sujeito enunciador com o seu enunciado, então aparece claramente, no próprio nível da língua, uma nova forma de ilusão segundo a qual o sujeito se encontra na fonte de sentido ou se identifica à fonte de sentido: o discurso do sujeito se organiza por referência (direta, divergente), ou ausência de referência, à situação de enunciação (o "eu-aqui-agora" do locutor).

A ilusão de que tratam o autores deve-se ao fato de o ato linguístico se relacionar com o binômio tempo-espaço, a partir do qual o sujeito então se situa. Dessa forma, o sujeito acredita (tem a ilusão) de que é dono do seu discurso, porém, é um sujeito assujeitado. Conforme Orlandi (2012b, p. 28), "Do ponto de vista discursivo, sujeito e sentido não podem ser tratados como já existentes em si, como a priori, pois é pelo efeito ideológico elementar que funciona, como se eles já estivessem sempre lá.".

Dito isso, é importante mencionar aqui como estou entendendo a noção de ideologia. Considero-a a partir de Orlandi (2012b), não como ocultação, mas sim como dispositivo necessário entre a linguagem e o mundo, é, portanto, interpretação de sentido a partir de uma determinação histórica, isto é, a partir dos modos como os sentidos produzem e circulam; todavia, ao falar em história não interessa evolução e cronologia, mas sim os modos de produção dos sentidos.

De acordo com a autora (2012b), a AD trabalha com a exterioridade discursiva, que se relaciona ao interdiscurso. Antes de defini-lo, ressalto que em AD, alguns autores, bem como Orlandi em *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* e *Análise de discurso: princípios e procedimentos* consideram interdiscurso e memória discursiva como noções muito próximas e, por isso, não as separam. No entanto, Pêcheux, em *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, trata-os como conceitos distintos.

Antes de falar de interdiscurso, apresento como Pêcheux (2010, p. 52) conceitua memória discursiva:

> a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem reestabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição legível em relação ao próprio legível.

Tem-se assim a relação de evidência que é sustentada por um conjunto de já ditos, estes que se relacionam ao dito-agora. A filiação a um saber discursivo e a relação do inconsciente com as ideologias é que produzem os sentidos, e assim o interdiscurso funciona como a memória afetada pelo esquecimento. Por isso, para Pêcheux, as palavras não têm sentido literal, elas produzem sentido a partir de determinada rede discursiva.

Para Orlandi (2012b, p. 39), o interdiscurso se relaciona aos outros dizeres que se apagaram e ficaram na memória; ressalta ainda que para as palavras fazerem sentido "é preciso que (já) signifiquem.". Menciona que (2012b, p. 71)

> Para que uma palavra faça sentido é preciso que ela já tenha sentido. Essa impressão do significar deriva do interdiscurso – o domínio da memória discursiva, aquele que sustenta o dizer na estratificação de formulações já feitas, mas "esquecidas", e que vão construindo uma história dos sentidos.

Para a autora (2012b), todo discurso mantém relação com o interdiscurso (a memória do dizer), com a memória discursiva, sendo ele quem garante a legibilidade e a interpretação. Passa-se então a relacionar o interdiscurso aos esquecimentos tratados por Pêcheux ([1975] 2009): a) esquecimento n.1: o sujeito tem a sensação de ser origem/fonte do seu dizer; b) esquecimento n.2: dá ao sujeito a impressão da realidade do pensamento, fazendo-o acreditar na literalidade da significação; tem-se assim a transparência do sentido.

Isso significa, de acordo com Orlandi (2012b), que é pela referência ao *(inter)discurso* que podemos conjugar língua e história pelo efeito ideológico; assim também se tem o assujeitamento[17], ou seja, o sujeito – por meio da relação com o imaginário – é tido como alguém autônomo do seu dizer, todavia, é um sujeito assujeitado, submetido aos sistemas da língua, constituindo seu discurso pelo inconsciente, além de ser interpelado pela ideologia no interior da história.

Pelo exposto, compreende-se por que o analista de discurso se interessa especificamente pelo funcionamento e não pela classificação, reconhecendo aí duas ordens: a) ordem da língua (funcionamento, falha) e b) ordem da história (equívoco, interpretação),

---

[17] Assujeitamento não está sendo compreendido aqui como a submissão do indivíduo a uma dada ideologia dominante, mas sim a maneira pela qual os indivíduos constituem-se em sujeitos. "E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados." (ORLANDI, 2003b, p. 47)

sendo, portanto, a ordem do discurso (forma material) o seu lugar de observação. Ressalta Orlandi (2012b, p. 49):

> Expliquemo-nos: o que interessa ao analista de discurso não é a organização (forma empírica ou abstrata) mas a ordem do discurso (forma material) em que o sujeito se define pela sua relação com um sistema significante investido de sentidos, sua corporeidade, sua espessura material, sua historicidade.

O texto (material bruto) é para o analista do discurso materialidade histórica; em outras palavras, ele trabalha com a historicidade *do* texto e não *no* texto (Análise de Conteúdo - AC), verificando como o material produz sentidos e, para isso, o trato a partir das formações discursivas (ou melhor, das redes/filiações) é fundamental na AD. Ressalta ainda Orlandi (2012b, p. 61) que "não é sobre o texto que falará o analista, mas sobre o discurso.".

Todavia, é importante ressaltar a distinção entre o gesto de interpretação do analista e de um sujeito comum (não especialista); aquele é determinado por um dispositivo teórico, este por um dispositivo ideológico que Orlandi (2012b) relaciona ao efeito de evidência. A autora acrescenta que nos dois gestos de interpretação há mediação, sendo que esta – para o analista – trata da questão de alteridade (exterioridade, historicidade); enquanto o sujeito comum está sob o efeito de seu apagamento, daí o efeito de evidência de sentido – o que não exime um analista de se tornar prisioneiro desse mesmo efeito.

Considerando a distinção dos gestos, a autora procura afirmar que o dispositivo pode, sim, distanciar a posição do analista. Como ele é sempre afetado pela interpretação, a escolha de um dispositivo em favor de outro marca uma posição e, ao considerar o dispositivo da AD, trabalhará a não neutralidade da linguagem, a sua opacidade, a sua não transparência. Afirma que para o analista do discurso não cabe interpretar o texto como faz a AC e nem descrever o texto, mas "compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento. [....] ele procura determinar que gestos de interpretação trabalham aquela discursividade que é objeto de sua compreensão." (2012b, p. 88).

É importante considerar o dispositivo ideológico da interpretação, uma vez que somos sempre e a qualquer momento levados a interpretar, a dar sentidos, estes que se devem às redes discursivas e às condições de produção, fazendo com que escolhamos o sentido X em detrimento do sentido Y, parecendo-nos – no entanto – naturais. Para a AD, tem-se aí um aspecto da ideologia; nesse sentido, todo sujeito está emaranhado num dispositivo ideológico. Por meio desse dispositivo, o gesto de interpretação é impregnado de uma memória (filiação) que não é percebida, todavia, o analista do discurso não pode estar indiferente a essa neutralidade e, por isso, considera o dispositivo teórico em AD.

Antes, porém, de tratar a questão da leitura a partir da AD, considerando que as leituras realizadas tiveram como viés ora a perspectiva do texto escrito ora do texto oral, procurei compreender a psicanálise enquanto uma das vertentes da AD e é dela que falo a seguir.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO A PARTIR DA PSICANÁLISE

Ao verificar o funcionamento e os efeitos de sentido nas relações entre professor-aluno e aluno-aluno no processo de compreensão da linguagem verbal imagética ou unicamente imagética, acredita-se ser importante investir ainda mais na relação entre Psicanálise e AD, dimensão que foi preconizada por Pêcheux em *Semântica e discurso* – o sujeito do inconsciente, em sua possível relação com a ideologia.

Os dois campos, apesar de possuírem objetos de estudo diferentes, coadunam com a ideia de que o sujeito não é dono da sua fala, e ao se tratar de contexto escolar, o discurso do professor pode manifestar diferentes posições de sujeito, bem como o discurso do aluno. Tanto a AD quanto a psicanálise veem o discurso na sua opacidade e o sujeito de forma singular, sendo ainda que na AD o sujeito é interpelado pela ideologia. Ao tratar dos indícios de autoria, Possenti (2002, p. 106) ressalta que

> quando se fala de leitura [...] enfoca-se basicamente o *o quê* do texto, vale dizer, seu conteúdo, sua suposta mensagem [...]. Ora, ler deveria (?) ser, antes de mais nada, desmontar um texto para ver como ele se constrói, até para que se possa dizer qual a relação entre seu modo de ser construído e os efeitos de sentido que produz [...].

A partir da crítica ao modo como a leitura está inserida no contexto escolar, o autor propõe uma reflexão referente à noção de autoria, chamando a atenção para duas noções foucaultianas: a) a noção de autor relacionada à noção de obra, ou seja, só se tem autor quando houver uma obra, e dessa forma o autor é formado a partir dos textos relacionados ao seu nome; b) a noção de autores como "fundadores de discursividade", isto é, além de ser autor da obra, produz "a possibilidade e a regra de produção de outros textos." (p. 107-108).

Para Possenti, essas noções não interessam muito a um escolar porque dificilmente possui obra publicada e por não ter fundado uma discursividade. Por isso, o autor propõe a noção da singularidade, aproximando-a da questão de estilo, e ressalta que o texto não pode ser avaliado pelo professor apenas com base em categorias da textualidade e da gramática. Para ele, o texto precisa ser avaliado a partir da discursividade, considerando a subjetividade e o quadro histórico.

Ao tratar de subjetividade, o autor explica que: a) a noção de subjetividade não é aquela entendida na estética romântica; b) assumindo uma posição histórica, que representa ideologia, um sujeito pode ser diferente de outro que está na sua mesma posição – trata-se do estilo. Dessa forma, para verificar a relação de autoria dos textos, o analista deve se debruçar nos indícios de autoria porque não basta verificar se o texto satisfaz as exigências de ordem gramatical e textual, porque "As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática." (POSSENTI, 2002, p. 112).

Partindo da noção de autoria de Possenti, pode-se dizer que a compreensão da linguagem imagética mediada pelo professor faz emergir dois conceitos importantes: um, denominado por Lacan (1996) *lalangue*, traduzido ao português por alíngua, que se refere ao real da língua, àquilo que escapa à língua e que a revela, visto que é sujeita a falhas; outro, o real da história, da vertente marxista da AD, que se refere à luta de classes. A partir desses conceitos, sugere-se a relação entre o real da língua e o real da história, aquela essencialmente psicanalítica e esta da esfera da AD, para a compreensão dos sentidos nos discursos imagéticos.

De acordo com Pêcheux (1990), é possível distinguir dois tipos de esquecimento, dos quais já tratei, mas retomo aqui: a) número um, chamado de esquecimento ideológico, pelo qual somos "afetados pela ideologia", que nos fornece a ilusão de unidade subjetiva e centramento; b) número dois, da ordem da enunciação, chamado de esquecimento enunciativo: "o modo de dizer não é indiferente aos sentidos". Esses esquecimentos, segundo Orlandi, são necessários para que os enunciados façam sentido e, por isso, a autora afirma que o esquecimento é estruturante, sendo parte da constituição dos sujeitos e dos próprios sentidos. Para Pêcheux (2012, p. 53),

> todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso.

Trabalhar entre o dito e o não-dito é o quadro em que se insere o trabalho do analista, lugar de tensão e de confronto. Ao se tratar de compreensão por parte do aluno, auxiliá-lo a buscar nos deslizes e nos pontos de deriva sentidos é tornar o olhar dele crítico. Dessa forma, ao considerar os efeitos metafóricos, a compreensão da linguagem imagética dará possibilidade aos múltiplos sentidos; estes, por intermédio do professor, serão discutidos

e, pela interação, procurar-se-á produzir um efeito de fechamento. Orlandi (2012a) menciona que tanto formulação como compreensão (leitura) é regulada porque existe uma determinação histórica que auxilia para a leitura de determinados sentidos.

A etapa de "vagabundagem visual", estudada por Moderno (1992), pode ser relacionada à associação livre que foi trabalhada na psicanálise por Freud, em 1900; mais tarde o texto foi relido por Lacan (1998a), que incorporou à leitura o conceito de *Outro* (lugar de uma inscrição simbólica). Quanto à interpretação analítica, Lacan explica (1998b, p. 599):

> A interpretação, para decifrar a diacronia das repetições inconscientes, deve introduzir na sincronia dos significantes que nela se compõe algo que, de repente, possibilite a tradução – precisamente aquilo que a função do Outro permite no receptáculo do código, sendo a propósito dele que aparece o elemento faltante.

A partir do exposto, pode-se dizer que, na psicanálise, a interpretação relaciona-se ao sintoma e ao desejo do sujeito, buscados a partir dos vestígios do inconsciente, que aparecem no discurso por meio dos atos falhos, lapsos, chistes, sintomas, repetições e esquecimentos. Por isso, a AD entende a linguagem como não transparente e, para Orlandi (2006, p.13),

> a análise do discurso tal como a conhecemos no Brasil – na perspectiva que trabalha o sujeito, a história, a língua – se constitui no interior das consequências teóricas estabelecidas por três rupturas que estabelecem três novos campos do saber: a que institui a linguística, a que constitui a psicanálise e a que constitui o marxismo. Com a linguística ficamos sabendo que a língua não é transparente; ela tem sua ordem marcada por uma sua materialidade que lhe é própria. Com o marxismo ficamos sabendo que a história tem sua materialidade: o homem faz a história, mas ela não lhe é transparente. Finalmente, com a psicanálise é o sujeito que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo. São, pois, essas diferentes formas de materialidade – de não transparência – que vão constituir o cerne do conhecimento de cada um desses campos de saber.

Tal opacidade deve-se ao fato de a linguagem ser permeada por metáforas ou efeitos metafóricos, sendo que os efeitos metafóricos são produtos do inconsciente. De acordo com Orlandi, é por meio da *transferência* de sentidos de uma palavra que percebemos a não-evidência, a não-literalidade desses sentidos. Ressalta Pêcheux (2011, p. 73) que "as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam [...] as palavras "mudam se sentido" ao passar de uma formação discursiva para outra.".

Isso significa que o efeito metafórico vai muito além da construção de significados relacionados ao pensamento/cognição: promove um constante movimento de ir e vir para o exterior constitutivo da linguagem. Para Dagostim (2009), a AD, de forma

metafórica, pode ser entendida como um imenso e profundo rio, que apresenta pontos de ancoragem ou deriva, e nesses pontos o olhar do analista deve atracar.

Sendo assim, quando se fala em discurso, o que se vê em funcionamento são palavras e enunciados relacionados a redes discursivas, o que significa dizer que não há sentido preso à palavra e tampouco sentido literal. Explica Orlandi (2012b, p. 21): "O sentido é sempre uma palavra, uma proposição por outra e essa superposição, essa transferência ("meta-phora") pela qual elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido, não poderia ser predeterminada por propriedades (intrínsecas, eu diria) da língua.".

É importante compreender a análise discursiva como um trabalho minucioso. O analista do discurso precisa observar as condições de produção, verificar o funcionamento da memória discursiva, entender como se formam redes discursivas e assim compreender o(s) sentido(s) do que está dito, do que está exposto, por meio das redes de memória.

Diante da complexidade da linguagem, hipotetiza-se que conhecer como ocorre a interação professor-aluno e aluno-aluno durante a compreensão de textos com linguagem imagética, bem como os processos parafrásticos e polissêmicos nessas práticas pedagógicas, conforme a AD – que incorporou, como uma vertente, conceitos (ressignificados) da Psicanálise –, poderá auxiliar em práticas de ensino que tomem o letramento imagético como uma via para alfabetização e letramento. Isso significa ir além da análise de formas, cores, texturas, buscando seu funcionamento da mesma forma que se faz com o material alfabético dos textos. Ao tratar aqui de letramento imagético, busca-se verificar sentidos e o funcionamento que emerge dos discursos.

2.2.1 Os quatro discursos lacanianos

Ressalto aqui que a partir da psicanálise, um dos tripés da AD, busquei compreender melhor o discurso do espaço escolar e, dessa forma, verificar se as práticas discursivas das duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I contribuíam para a formação do letramento. Questionava-me: será que o professor dá espaço para o aluno se expressar nos momentos de interação verbal e será que ela ocorre? Como a leitura do gênero verbal imagético se desenvolve?

A partir desse momento, considerei importante as noções de assujeitamento e subjetividade, noções incorporadas ao *Outro* lacaniano para a constituição do sujeito. Lacan explica que o homem é constituído *pela* e *na* linguagem, e esta é veiculada por meio de um

jogo simbólico intersubjetivo. Ao falar sobre o inconsciente lacaniano, Dor (1989, p. 154) menciona, citando Lacan, que "o inconsciente é o discurso do Outro", isto é, a linguagem determina o sujeito mesmo antes do seu nascimento e também depois de sua morte porque, ao vir ao mundo, já está marcado por um discurso; este se refere à cultura, à classe social à qual pertence e à família. Tal relação subjetiva constitui o Outro, o lugar onde o sujeito se forma, por isso Lacan trata não só do sujeito na relação com a exterioridade do simbólico, mas também na relação com a linguagem.

Ao levar essa relação à escola, pode-se dizer que, para a aprendizagem se efetivar, é necessária a passagem do plano imaginário para o plano simbólico e, para isso, é fundamental que em determinados momentos ocorra a quebra do discurso autoritário que concede ao saber escolarizado um estatuto de ciência.

Pensando no sentido dos gêneros imagéticos, necessita-se encontrar os pontos cegos: aquilo que se vê não é suficiente para o desenvolvimento da crítica porque os sujeitos, na AD, são atravessados e constituídos sócio-historicamente, em suma, ideologicamente, todavia, para Lacan, não se trata de um processo sócio-histórico. Lacan[18] (*apud* OGILVIE, 1991) diria que tal atravessamento é fruto da interdição, ou seja, os sentidos não estão acabados, mas formam uma espécie de ilusão; esta, no entanto, é regida por leis próprias. O autor postula a racionalidade do ilusório, por meio da qual a análise contrapõe-se ao reducionismo, dando atenção àquilo que é ilusório no discurso, como os lapsos, atos falhos, chistes e equívocos – sintomas do funcionamento do inconsciente.

No registro do imaginário ocorre a relação do sujeito com o pequeno outro (*autre* – o outro da interação); é uma relação dual, sem a presença de mediações ou intermediações, em que aquilo que se vê é originário do desejo e daquilo que se quer ver, ou seja, uma imagem narcísica. Já na relação com o simbólico, tem-se a presença da linguagem, esta relacionada ao grande Outro (*Autre*) e à formulação do inconsciente – estruturado como linguagem. Como afirma Lacan: "o inconsciente é o discurso do Outro".

O Outro não é alguém anônimo nem uma pessoa determinada, refere-se a um *lugar simbólico*, ao qual o sujeito está submetido, sendo as relações significantes reguladas por esse lugar. Os significantes registram o inconsciente enquanto linguagem, inscrevendo a falta. Como mostra Lacan (2003, p, 11): "Mediante o instrumento da linguagem instaura-se

---

[18] Em julho de 1953, Lacan introduz a tríade simbólico-imaginário-real. Para delimitação, esta pesquisa se debruçará sobre as categorias do Simbólico e do Imaginário.

certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas.”.

Os sujeitos, por estarem inseridos em um contexto social, envolvem-se com a relação de poder e por meio dela é que as relações simbólicas (linguagem) e materiais (dinheiro, capital, mercadoria) de uma sociedade são geradas. Isso significa que na relação professor-aluno o discurso é aceito dentro de determinados limites e a partir de determinados critérios, uma vez que ocorrem relações de poder que dependem da posição ocupada pelos participantes do discurso no decorrer das práticas. Além disso, uns participantes terão maior poder sobre os outros. As práticas discursivas poderão contribuir para a formação da sociedade como para a sua reprodução. Foucault explica que

> as disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (1999, p. 126-127)

Em se tratando de transformação, é também papel do professor dar condições para que ela ocorra. Para tanto, considerar os sujeitos e seus contextos nas interações de troca de conhecimento é dar-lhes oportunidade para se constituírem em outras filiações, constituindo suas identidades e tornando-se agentes sociais capazes de se posicionarem em relação às práticas discursivas – ao mesmo tempo em que são construídas pelos outros e pelo mundo, as pessoas também têm a oportunidade de construí-los. Dessa forma, mesmo posicionados ideologicamente, os sujeitos serão capazes de organizar suas atividades cotidianas e seu entendimento particular do mundo social em que vivem com base nas discussões problematizadas.

Compreender como esse poder está sendo investido na escola e se auxilia para a alfabetização e letramento faz com que se pense na constituição do outro. Pressupondo que exista um discurso de poder (discurso autoritário) prevalecendo no seio escolar, embora não sendo determinado por completo, será que o aluno está conseguindo escapar a este discurso, produzindo contradiscursos? Este discurso de poder é coercitivo ou colaborativo?

Ao sair da esfera do imaginário (a relação com o outro), que tenta a unificação e a complementaridade dos sentidos para a via do simbólico (Outro), que trata da pluralidade dos sentidos, buscou-se compreender tais relações com os processos de alfabetização e

letramento. Visto que o sujeito constitui-se pela e na linguagem, é por meio do Outro que emergirá a pluralidade de sentidos na compreensão dos textos com imagens e não apenas destes. A partir desse ponto, verificar o esquema dos quatro discursos de Jacques Lacan tornou-se necessário.

O psicanalista francês Jacques Lacan propôs os quatros discursos: do Mestre, da Histérica, do Analista e do Universitário. De acordo com Nunes, Filho e Franco (2011), em comunicação apresentada no VI Congresso Nacional de Psicanálise e XV Encontro de Psicanálise da UFC, os discursos foram formulados a partir da implicação dos três ofícios considerados de impossível realização; estes foram relatados por Freud ([1937] 1996) como sendo os ofícios de governar, psicanalisar e educar. A esses três, Lacan acrescenta aquele de fazer desejar. A partir de Quinet (2009), os autores explicam que os quatro discursos se associam aos elementos: S_1, S_2, $ e *a*. Sendo que:

- S_1 relaciona-se ao significante-mestre, aquele que tem a qualidade de comando, de unicidade. É, portanto, o significante que remete à experiência imediata e que não pode ser plenamente retomada e, pelo fato de se negligenciar essa impossibilidade, o S_1 se configura em S_2.

- S_2 representa a busca perene pela primeira experiência; trata-se do saber inconsciente.

- $ define-se como o irrepresentável, considerando que não há um significante que exaure a definição do sujeito; refere-se à castração.

- *a* aparece com nuances diferentes no decorrer dos estudos lacanianos. A partir de Quinet (2009), os autores (2011, s. p.) mencionam que o *a*, denominado *mais-de-gozar*, *"*representa justamente o excesso do gozo que se perde pelo próprio funcionamento do aparelho psíquico.".

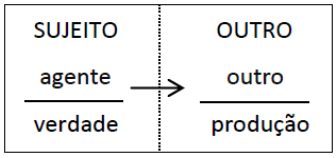
Para Lacan, explicam os autores, a perda desse gozo pelo sujeito é recuperada de outra forma, em outro nível: trata-se de um gozo paradoxal, obtido devido ao fato da primeira renúncia. O psicanalista explica (LACAN, [1969-1970]1992, p. 47/48):

> De fato, é apenas nesse efeito de entropia, nesse desperdiçamento, que o gozo se apresenta, adquire um status. Eis por que o introduzi de início com o termo Mehrlust, mais-de-gozar. É justamente por ser apreendido na dimensão da perda [...] que esse não-sei-quê, que veio bater, ressoar nas paredes do sino, fez gozo, e gozo a repetir. Só a dimensão da entropia dá corpo ao seguinte – há um mais-de-gozar a recuperar.

Se o saber na psicanálise se faz a partir das incidências do inconsciente, da relação do corpo com o real da língua, compreender os discursos lacanianos pareceu-me essencial porque o contexto da sala de aula se faz por meio do discurso. A psicanálise entende que o discurso é o responsável pela definição e fundação de cada realidade, ou seja, não existe possibilidade de uma realidade anterior à discursiva.

De acordo com Jorge (2002, p. 25 apud NUNES, FILHO; FRANCO, 2011, s.p.), "o sujeito falante se inscreve em uma realidade discursiva preexistente, a partir dos significantes do campo do Outro". O real (gozo), como precede a linguagem, não existe, mas *ex-siste*, e isso significa dizer que está separado da nossa realidade, ainda não foi simbolizado ou está para ser simbolizado. No seminário *Mais, ainda* ([1972-1973]1996, p. 45), Lacan ressalta que "não há nenhuma realidade pré-discursiva. Cada realidade se funda e se define por um discurso.". Os elementos que compõem os discursos (S1, S2, $ e *a*) circulam por quatro lugares fixos, da seguinte forma:

Figura 2 – Discurso lacaniano

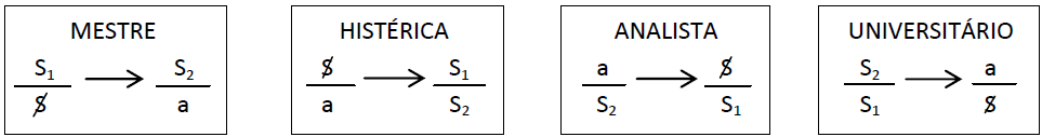


Fonte: Nunes, Filho e Franco (2011)

Tais lugares indicam que, necessariamente, todo discurso apresenta uma verdade (semi-dizer) que o faz emergir, colocando o aparelho discursivo em movimento. Essa verdade refere-se à lei interna de sua enunciação, ao que pode e não pode ser dito, é o lugar de ordem e dominância, do agente do discurso. Conforme Lacan, "o agente não é forçosamente aquele que faz, mas aquele a quem se faz agir." ([1969-1970]1992, p.161). Em outras palavras, o agente é movido por sua verdade e assim intervém no campo do Outro, colocando-o a trabalhar. Surge a verdade de quem está na atual posição de agente. Como explica Lacan: "quem sempre trabalha é esse que está aqui, no alto e à direita – para fazer a verdade brotar, pois este é o sentido do trabalho." ([1969-1970]1992, p. 98). O resultado desse trabalho é tido como resto, *o mais-de-gozar*.

Retomando o artigo de Nunes, Filho e Franco (2011), observam-se os lugares fixos (agente, verdade, outro e produção), a partir dos diagramas *a quatro patas*, conforme denominados por Lacan, na figura 3.

Figura 3 – Diagrama *a quatro patas*



Fonte: Nunes, Filho e Franco (2011) (a partir de Lacan)

No discurso do mestre[19], para o sujeito entrar na ordem simbólica (Outro) é necessário um significante-mestre (S1). De forma exemplificativa, tem-se a figura do professor (S1), alguém que está ali, diante dos alunos, e que precisa ser considerado como tal para que o jogo possa começar, e para isso marcas se fazem presentes: sala de aula, carteiras, cadeiras, quadro e giz/pincel.

Assim que o rito inicia – o professor entra e os alunos se sentam – dá-se o processo de resistência por parte de alguns por meio das brincadeiras e das conversas. Esse é o momento em que se desencadeia o exercício da atuação de poder motivado pela figura do aluno considerado desobediente, porém, essa figura é importante para estabelecer essa relação de poder. Dada a desobediência, constrói-se o jogo do saber-fazer, ou seja, o mestre, que até então era um significante sem significado, passa a instaurar o discurso da ordem: significante do saber **S2**.

Uma vez instaurado o S2, o professor é então autorizado a exercer a sua função, esta que se baseia em um certificado/diploma. Todavia, os alunos sabem que o professor – para receber tal titulação – passou por escolas como eles, as quais – normalmente – não ensinam tudo aquilo que propagam. Dessa forma, o professor, para então exercer o papel de significante-mestre, desconsidera que é esse passar-sem-aprender que acabará reproduzindo. Em contrapartida, o aluno sabe que quer passar e também que o professor quer isso, uma vez que este quer que o jogo se mantenha; é como se aluno e professor estivessem imersos em um jogo de faz de conta e seduzidos pelas próprias jogadas; acreditando que elas são reais, estão

[19] Nesta tese, devido ao tema da pesquisa, limitei-me a comentar o discurso do mestre.

embriagados, embebidos por uma fantasia, pela castração. O significante do sujeito castrado é o $ (lê-se *esse barrado).*

Diante dessa fantasia, o aluno tem necessidade (bem como o professor) de mostrar o que ocorre em sala de aula e, para isso, folhas e folhas de caderno escritas, fotocópias, exposições e, muitas vezes, as listas de exercícios que se aplicam seguem o mesmo padrão e são meras reproduções. Porém, servem para serem mostrados aos interessados (direção, equipe pedagógica, pais e ao próprio aluno) com o intuito de apontar tais elementos como constitutivos de uma promoção. Algumas pesquisas mencionam que se trata da *causa* da aprovação, mesmo sem se referir ao aprendizado real. Relacionam assim o objeto causa do desejo, ao ***a*** (lê-se *a minúsculo).*

No entanto, no ano seguinte, esse rito – como que movido por uma compulsão à repetição – novamente ganha fôlego. Esse considerado saber produzido nessas folhas de caderno e listas de exercícios é como se fosse um gozo perdido: reproduziu, muitas vezes não aprendeu, ou seja, não gozou, só repetiu e fez de conta. Por isso, acredito que além da causa do desejo, o rito provoca no sujeito uma potência de desejo, o que seria equivalente, na sala de aula, a um aprendizado ou uma produção intelectual por parte do aluno, todavia, parafrásticas.

O que se propõe aqui não é – a partir do discurso do mestre (em Lacan) – aplicar a psicanálise no processo de compreensão da linguagem imagética, tampouco orientar os eventos de sala de aula de forma psicanalítica, nem psicanalisar o aluno. O que se buscou foi compreender elementos constitutivos da psicanálise que poderiam auxiliar no entendimento do processo de interlocução professor-aluno e aluno-aluno, sendo este um dos objetivos desta pesquisa.

A busca dos subsídios teóricos necessários para a análise dos recortes discursivos que serão apresentados no Capítulo 4 levou-me não só à psicanálise, mas também a refletir a respeito do discurso da sala de aula. Isso porque o professor – constituído e constituinte da cultura escola – está embebido por uma investidura que lhe concede poder e lhe coloca a armadura da verdade inquestionável; mas na outra ponta aparece aquele aluno que busca desatar as amarras e desvencilhar-se da cientificidade, tentando sair do jogo da castração. Nesse momento, as regras foram quebradas, a interlocução recebe um novo funcionamento, que aqui me interessa. Isso porque, ao pensar em interações mediadas por leituras seguidas de interpretação e compreensão textual, quando ao aluno é oportunizado expor suas ideias, nota-se que outros se sentem também à vontade para se expressar.

Assim, a aula que era centrada nas explicações do professor passa a se aproximar do contexto dos alunos, suas vivências e experiências. Por isso compreender o discurso que circula em sala de aula também é importante; de acordo com Orlandi (2011), é possível supor que há três tipos de discurso – lúdico, polêmico e o autoritário – funcionando no discurso pedagógico. Porém, para a autora, o discurso autoritário é aquele que ainda hoje se apresenta. A subseção a seguir busca explicar os três tipos de discursos propostos pela autora, mas antes ressalto que o discurso do mestre em Lacan se coaduna ao discurso autoritário em Orlandi.

2.2.2 Discurso pedagógico: o lúdico, o polêmico e o autoritário

O objeto do discurso e os interlocutores são os critérios que distinguem os três discursos acima mencionados; a isso, acrescem-se dois processos: a paráfrase e a polissemia. A partir de Orlandi (2011, p. 15), compreende-se "[...] a polissemia enquanto processo que representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem.".

Para que o discurso seja produzido, faz-se necessária a articulação dos processos parafrástico e polissêmico. De acordo com a autora (2012a), o processo parafrástico é a matriz da linguagem, a produção do "mesmo" sentido; já o processo polissêmico é a fonte da linguagem, dá possiblidade a outros sentidos. Assim, a polissemia permite o deslocamento daquilo que na linguagem está aparentemente estabilizado. Por meio dos dois processos, também é pensada a diferença entre criatividade e produtividade e, considerando a AD a partir dos estudos de Orlandi, considera-se a produtividade como processo que busca a manutenção do dizível, do mesmo; portanto, faz parte do eixo da paráfrase; enquanto a criatividade – na tensão da relação com o contexto sócio-histórico – rompe o mesmo e instaura o novo, criando novas formas, novos sentidos, estando relacionado à polissemia.

Ao considerar essa tensão entre paráfrase e polissemia na constituição da linguagem, a AD rompe com o conceito de literalidade: "todos os sentidos são de direito sentidos possíveis e, em certas condições de produção, há de fato dominância de um sentido sem por isso se perder a relação com os outros (implícitos)." (ORLANDI, 2012a, p. 26). Todavia, podemos compreender que a escola – o que se percebe pelas leituras feitas e pela relação com a instituição escolar – prima pela dominância de um sentido único quando propõe atividades de interpretação, o sentido supostamente literal; este, porém, é apenas efeito, característica do discurso autoritário. É necessário, porém, que a escola dê outro direcionamento, tratando o espaço simbólico (implícitos) da linguagem e sua incompletude,

uma vez que o espaço e o tempo da linguagem são simbólicos e os discursos possuem uma multiplicidade de sentidos possíveis – embora não quaisquer.

Decorre daí a importância do discurso lúdico que, parafraseando a autora (2011), pode ser caracterizado como aquele em que os participantes se expõem a partir da presença de um determinado objeto; "é aquele que tende para a total polissemia, e que a reversibilidade é total e em que o objeto do discurso se mantém como tal no discurso." (ORLANDI, 2012a, p. 32). Citelli (2002) acrescenta que é o discurso do prazer, isso porque não objetiva a persuasão, mas sim o diálogo harmonioso, o que, para Orlandi (2011), refere-se à "polissemia aberta".

No discurso polêmico, o objeto é mantido, porém os participantes não se expõem; tem-se a "polissemia controlada", uma vez que os participantes procuram dar a direção ao seu referente, indicando-lhe possibilidades. Explica (2012a, p. 32): "é o que apresenta um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase, em que a reversibilidade se dá sob condições, é disputada pelos interlocutores [...].". Para Citelli (2002), esse tipo de discurso em que há opiniões divergentes em relação ao mesmo objeto pode gerar desde a discussão banal como discussões de caráter filosófico-existencial. Isso significa que põe os envolvidos em contato com várias possibilidades de compreensão de um mesmo fato e, por isso, demanda um tempo maior para não tornar o momento apenas um jogo de discussão sem fundamento e sem objetivo.

No discurso autoritário, para Orlandi (2011), há a "ausência" do referente, ou seja, mantém-se oculto pelo fato de ocorrer o apagamento dos participantes e o centramento naquele que comanda. Para a autora, "é o que tende para a paráfrase (o mesmo) e em que se procura conter a reversibilidade [...] em que a polissemia é contida [...] e em que o objeto do discurso (seu referente) fica dominado pelo próprio dizer [...].".Tem-se assim a "polissemia contida", nos termos da autora. Citelli (2002) complementa, explicando que quem fala procura impor sua vontade ao ouvinte, normalmente sem oportunizar questionamentos; relaciona-o ao poder, à influência. Explica:

> O discurso autoritário lembra um circunlóquio: como se alguém falasse para um auditório composto por ele mesmo. É na forma discursiva que o poder mais escancara suas formas de dominação. Enquanto o discurso lúdico e o polêmico tendem a um maior ou menor grau de polissemia, o autoritário fixa-se num jogo parafrástico, ou seja, repete uma fala já sacramentada pela instituição: o mundo do diálogo perdeu a guerra para o mundo do monólogo. A sociedade moderna está fortemente impregnada desta marca autoritária do discurso. (CITELLI, 2002, 40)

Assim como, para Citelli, o discurso autoritário se faz fortemente presente na sociedade, para Orlandi (2011, p. 17) o discurso pedagógico se relaciona também aos

discursos do tipo autoritário, aparecendo como o discurso do poder. Menciona ainda que "poderíamos dizer que A ensina B = A influencia B". Dessa forma, o imperativo é constitutivo do espaço: "responda!", "faça!", "agora!". Acrescenta (2012a) que na nossa sociedade o discurso autoritário é o dominante porque o uso da linguagem está direcionado à paráfrase.

Ainda a partir de *O Discurso Pedagógico: a circularidade*, a autora coloca a prática de ensinar como ação de inculcar, o que se deve a determinados fatores. Para explicá-los, faz menção à *quebra de leis do discurso*, enunciadas por Ducrot (1972): da informatividade, do interesse e da utilidade. Ressalta que para informar é necessário que o fato seja desconhecido pelo ouvinte; além disso, não se pode falar de forma legítima se não há algum tipo de interesse, não se fala por falar, mas existe sempre um *porquê*.

Além da relação com tais fatores, ocorre também a regulamentação no momento dos atos de fala, uma hierarquia e, retomando o discurso pedagógico, Orlandi afirma que nela "o que há é *mascaramento*" (2011, p. 18). Menciona que o professor, autoridade em sala de aula, mantém e se serve do seu lugar para interrogar e ordenar e, para isso, mascara as leis a partir do discurso da *motivação*. Todavia, quando ocorre o rompimento dessas leis do discurso, a mediação[20] passa a fazer parte, apesar de ser "sempre preenchida[s] pela ideologia" (2011, p. 18). Retomo aqui o que foi exposto a respeito do discurso do mestre lacaniano, o faz de conta na relação aluno-professor.

Outro fator que faz do ensinar um mero inculcar é o "é porque é", ou seja, o discurso pedagógico move-se pela metalinguagem, pela mera reprodução e, quando ocorre algum questionamento que foge à regra, a explicação se reduz à expressão "é assim porque é assim e acabou". Dessa forma, o discurso tende à objetividade, à paráfrase, desconsiderando a possibilidade polissêmica da linguagem. Orlandi (2011), ainda cita a *cientificidade* como outro fator de atenção, relacionando-a a dois pontos: a metalinguagem e a forma como o professor se apropria do discurso da cientificidade.

Como mencionado, pela metalinguagem não se dá abertura à multiplicidade dos sentidos, o que ocorre é um apagamento, uma vez que não há questionamentos a respeito do objetivo e se mostra apenas uma possibilidade: trata-se do saber institucionalizado. A partir dela, de forma metafórica, é possível pensar em uma espécie de arquivo: está tudo lá, organizado, homogeneizado, de forma objetiva, cada coisa em seu lugar.

---

[20] Estou entendendo mediação na perspectiva da AD, a partir de Orlandi (2011, p. 25): "não pensamos essa mediação no sentido de colocar a linguagem como instrumento, mas pensamos, antes, a mediação como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma.".

Quanto ao professor-cientista, a autora menciona que a forma como ele se apropria do discurso científico faz com que não perceba que está na mediação entre a informação e o cientista daquela informação: apaga-se a autoria e o professor se apropria do conhecimento. O discurso pedagógico coloca, então, a linguagem à disposição do que considera legítimo, verdadeiro; por outra via, para a formação de sujeitos autônomos, o ideal seria considerar que somos seres de vontade e que formamos juízos de valor. Para Orlandi (2011, p. 22-23), a partir de Bourdieu em *Reprodução cultural e reprodução social*, capítulo da obra *A economia das trocas simbólicas* (cf. BOURDIEU, 1987):

> A escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função [...] (p. 22)
>
> Através de que ação a escola faz isso? A escola atua através da convenção: o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante. Atua através dos regulamentos, do sentimento de dever que preside ao DP e este veicula [...] (p. 23)

O estudo da linguagem não pode desconsiderar os processos históricos e culturais, tampouco pensar no ensino como algo homogêneo, do saber legitimado, como um espaço em que o discurso do professor é o único merecedor de legitimidade. Saviani (1991), em seu livro *Escola e Democracia*, menciona que para a pedagogia tradicional o elemento central era o aprender; para pedagogia nova a questão era aprender a aprender; para a pedagogia tecnicista era o aprender a fazer. E hoje ainda se percebe muito do discurso do tipo autoritário revestindo as aulas.

O professor precisa mediar suas ações por meio do discurso lúdico e polêmico; assim, ao mesmo tempo em que os envolvidos colocar-se-ão em uma relação favorável à polissemia, a palavra tornar-se-á ato social, passível de ser utilizada por todos; passar-se-á a falar “dos eventos” e não “sobre” os eventos, ou seja, a uniformização deixará de ser valorizada e se dará abertura à reflexão.

Construir um espaço de negociação, garantindo a circulação dos sentidos, é necessário para a formação crítica do aluno, e fazê-lo com o auxílio de diferentes linguagens é função da escola. Todavia, é sabido que o discurso autoritário é estabelecido segundo relações de poder (força) que atravessam todo o tecido social, e que a palavra é um ato social e, portanto, não é necessariamente um atributo do professor, ou seja, ele não escolheu (por decisão pessoal) ser autoritário.

As condições de produção de materialidades discursivas envolvem um fator que chamamos “relação de forças” ou “de poder” (ORLANDI, 2003b, p. 39). Um poder político legítimo outorga aos profissionais, por meio de vários dispositivos, filigranas de poder, exercido menos ou mais conscientemente (de um modo mais explícito em situações críticas, em que se tem de defender uma posição/atitude relativamente a outrem).

Assim, as relações de força também “se fazem valer na ‘comunicação’. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno.” (ORLANDI, 2003b, p. 40). E essa fala ou atitudes são dependentes da formação social em que se vive e do mecanismo das formações imaginárias. A troca no mundo discursivo é presidida permanentemente por um jogo imaginário (discurso do mestre lacaniano). O professor, por exemplo, pode apropriar-se do discurso científico e utilizá-lo sem dar-se conta de que ele pode estar desatualizado, mas com autoridade suficiente para exigir o conhecimento correspondente de seus alunos.

A partir das leituras de Orlandi (2003,b, 2011, 2012) e Citelli (2002), pode-se afirmar que o discurso pedagógico, como qualquer outro, não é neutro, pelo contrário, é imbuído da relação certo-errado, pode-não pode, sim-não. Porém, o que propõem os Parâmetros Curriculares é o inverso, que passe a ser um espaço de escuta, um espaço polissêmico. Questiona Orlandi (2011, p. 31): “Como encaminhar uma posição crítica diante dessa caracterização do DP? Seria, talvez, torná-lo um discurso polêmico.”.

Colocá-lo de forma polêmica, para a autora, é considerar o discurso como reflexão, expondo os possíveis efeitos de sentido, dando espaço ao outro, alternado os papéis (de ouvinte a locutor, vice-versa). Quanto ao aluno, o professor – pela AD – daria condições de exercer a capacidade de discordância, assim, autorizaria outros sentidos ao discurso, expondo aos envolvidos à opacidade discursiva.

Escola e discurso são tratados na próxima seção ao se revisitar questões de gêneros discursivos na esfera escolar. Ao se falar em emaranhados de sentidos, no discurso que busca o outro em uma relação de troca e aprendizado, pode-se correlacionar ao estudo dos gêneros, sendo que aqui – nesta pesquisa – os gêneros que incorporam imagens (ou seu silenciamento) foram principalmente os que receberam meu olhar, dados os objetivos propostos.

2.3 GÊNERO DISCURSIVO: CONSIDERAÇÕES

Cabe explicar como estou entendendo a noção de gênero, bem como a compreensão do termo ‘imagético’. De forma geral, compreende os gêneros discursivos a

partir de Bakhtin (2003), em *Estética da Criação Verbal*, abordando-os como fenômenos relacionados à vida cultural e social, portanto, históricos. Possuem regularidades sociocomunicativos que visam a estabilizar (mas não fechar) e ordenar as atividades cotidianas, sendo que tais padrões se definem por: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*.

Como a língua é utilizada em todas as esferas da atividade humana, seu modo de utilização é muito variado e se dá a partir da forma de enunciados; estes se relacionam às condições específicas e às finalidades de determinada esfera a partir dos padrões já mencionados. Ressalta o autor (2003, p. 262, grifos do autor): "Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominaremos *gêneros do discurso.*".

Ao tratar da problemática e definição de gênero, Bakhtin comenta que há uma infinidade de gêneros do discurso, dado que a variedade virtual da atividade humana é imensa e cada esfera de atividade comporta gêneros diversos. Para melhor exemplificar e mostrar a heterogeneidade dos gêneros do discurso, o autor cita alguns deles: *a curta réplica do diálogo cotidiano, o relato familiar, a carta, a ordem militar padronizada*.

Os gêneros literários, ainda de acordo com o autor, foram os mais estudados, todavia, na Antiguidade assim como na época contemporânea, os estudos eram voltados ao caráter artístico literário e às distinções intergenéricas relacionadas à literatura e não enquanto gênero do discurso. A crítica se estende ao estudo dos gêneros retóricos e do discurso cotidiano por terem base linguística e não considerarem a relação histórico-social.

O avanço tecnológico, além de permitir a adaptação de alguns gêneros, fez emergir outros. Para Marcuschi (2005, p. 20), "não são propriamente as tecnologias per se que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias.". O autor menciona que os grandes suportes, tais como televisão, revista e internet, por fazerem parte das relações cotidianas, acabam por propiciar abrigo a novos gêneros. Para Bakhtin, o que possibilita o surgimento e o desaparecimento dos gêneros são as atividades humanas. Explica o autor (2003, p. 262):

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

É importante ressaltar que a humanidade, e neste caso a linguagem, está em constante evolução, e os gêneros mostram de forma mais nítida tal transformação. Por isso, o uso da tecnologia tem proporcionado a adaptação de gêneros; é o caso, por exemplo, do infográfico (Fig. 4) de matérias jornalísticas, que até então só era representável na forma estática (impressa); hoje, no entanto, já é utilizado na mídia digital devido à internet, sendo nomeado como infográfico animado[21]. Para esta pesquisa, esse exemplo é representante de gênero verbal imagético, isto porque a linguagem verbal e a não verbal são constitutivas do gênero, ou seja, não podemos estabelecer uma sobreposição de importância, visto que uma necessita da outra para que os sentidos ali sejam provocados.

Figura 4 – Gênero verbal imagético: infográfico



Fonte: Disponível em: <http://maesso.wordpress.com/2011/07/17/voce-sabe-quanta-agua-voce-usa/>

Outro exemplo, distanciando-me do gênero verbal imagético, são as mensagens postadas do Twitter[22], que apresentam um limite de 140 caracteres, como um novo gênero, este verbal. Todavia, se, para muitos, os tuítes (tweets), como são chamados os textos publicados no Twitter, constituem um novo gênero, trata-se – na verdade – de uma herança dos antigos sistemas de comunicação escrita. De acordo com Leite, em matéria para a revista

---

[21] Exemplo de infográfico animado: WWF Infográfico - "A água no mundo." (Pense Antes), em: <http://www.youtube.com/watch?v=-Wq0yJdKewQ>. Acesso em: 13 out. 2013.

[22] Twitter é considerado um *microblogging,* em que as postagens na internet se caracterizam por mensagens curtas e frequentes, limitando-se a 140 caracteres por *micropost*. (SILVA; CHRISTOFOLETTI, 2010)

Super Interessante[23], o tuíte se origina do Telex (1935), uma espécie de máquina de escrever com telefone que enviava e recebia mensagens de até 160 caracteres. Mais tarde, em 1985, com a invenção do celular e o sistema de mensagens, surgiu o Serviço de Mensagens Curtas (SMS) que também limitava a escrita a 160 caracteres e, em 2003, devido ao uso de redes sociais, teve-se a criação do Twitter que restringe as mensagens a 140 toques.

A partir dos exemplos, percebe-se que o uso do computador/internet faz emergir novos gêneros; no entanto, como menciona Marcuschi (2005), estes não são criações novas, mas sim ancoradas em gêneros existentes. Explica: "A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas" (2005, p. 21). Um exemplo bem prático é a carta (pessoal, comercial) que deu espaço ao email (carta digital), no entanto, cada gênero tem sua identidade própria.

Outra questão apontada pelo autor é o *hibridismo* observado nesses gêneros emergentes, relação que Marcuschi associa aos fatos de linguagem (oralidade e escrita) e aos vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens, formas em movimento. Explica que "a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia-a-dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita". (2006, p. 29).

Tem-se assim a importância do estudo do imagético enquanto elemento constitutivo de gênero(s). Meu objetivo nesta pesquisa não foi o de tratar da linguagem não verbal de forma fragmentada, mas relacionada à linguagem verbal ou autonomamente enquanto gênero discursivo, procurando verificar como a escola trata tais gêneros no ensino.

Para Bakhtin (2003, p. 285),

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

A partir de Bakhtin, penso que a escola precisa mostrar e auxiliar os alunos a se familiarizarem com os diversos gêneros que circulam socialmente, dando-lhes condições de compreender os discursos: orais ou escritos, verbais ou não verbais (não verbal imagético e imagético). Para isso, o professor precisará fazer uma seleção dos gêneros a serem trabalhados

---

[23] Disponível em: <http://super.abril.com.br/tecnologia/so-cabem-140-caracteres-twitter-598884.shtml>. Acesso em: 13 out. 2013.

em virtude dos objetivos de ensino e aprendizagem. Esses, por sua vez, serão orientados pelas exigências de letramentos que possibilitem aos sujeitos o trânsito nas diferentes esferas sociais.

Para o autor, os discursos são elaborados a partir de cada situação de interação discursiva, e isso significa dizer que cada atividade exige um determinado gênero do discurso. Exemplificando, basta pensar na diferença existente entre o rito de uma aula e de uma reunião ou ainda a organização de um poema e de um anúncio publicitário. Todavia, de acordo com o autor (2003), apesar da infinidade de gêneros, eles apresentam certa organização a fim de manter uma estabilidade. Explica:

> Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283)

Os gêneros são construtos sociais, por conseguinte, os sujeitos se apropriam desse ou daquele gênero a partir da interação discursiva. Porém, há certos gêneros que, para serem compreendidos em totalidade, necessitam de aprendizado, buscando ir além da leitura/escuta apenas do que é dado aparentemente como pronto. Considerando isso, voltemos à distinção proposta por Bakhtin (2003) quanto aos gêneros primários (livres) e aos secundários (complexos).

Para o autor, os gêneros discursivos primários referem-se àqueles da vida cotidiana, de circunstâncias espontâneas de comunicação; já os secundários, surgem por meio da comunicação mais complexa, principalmente escrita, como nas esferas artística, científica ou sociopolítica, portanto, mais complexas (romances, discursos acadêmico-científicos).

Por isso, é importante trazer para uma tese de doutoramento o estudo de gênero discursivo, em especial os que se relacionam ao imagético. A compreensão de que o ensino por meio de gêneros é necessário não é algo novo, o que pode ser observado em documentos oficiais da educação: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) e na Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos[24] (2005), propostas que consideram a abordagem bakhtiniana de gênero.

Ainda em relação à Proposta (SANTA CATARINA, 2005), ela considera as concepções de alfabetização e letramento a partir de Magda Soares, todavia, é importante

[24] Disponível em < www.sed.sc.gov.br/.../136-proposta-curricular-de-santa-catarina-2005>.

compreendê-la enquanto discurso. Aproveitando-me de uma citação da Proposta a fim de correlacioná-la com a discussão de gênero, o documento menciona:

> Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias [...] alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita. (SOARES, 2004 apud SANTA CATARINA, 2005, p. 24)

Porém, faço aqui uma ressalva: estou tratando nesta pesquisa de gêneros de discurso, uma vez que considero o contexto de enunciação do gênero no momento da enunciação; acredito que o documento também o considere, uma vez que logo após a citação transcrita acima, menciona: "o processo de letramento se efetiva ao longo da vida das pessoas, com a crescente participação nas práticas sociais, nas quais circulam diferentes *gêneros discursivos*." (SANTA CATARINA, 2005, p. 24, grifos meus).[25]

Retomo as palavras de Soares (2004 apud SANTA CATARINA, 2005), chamando a atenção ao aspecto de *orientar* a criança *ao exercício das práticas sociais, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita* e, ao mesmo tempo, convido a nos colocar em uma posição de analista das nossas próprias aulas e do universo que nos cerca: nossas práticas pedagógicas estão priorizando essa exercitação? [26]

Este questionamento, na Proposta Curricular de Santa Catarina (2005), é tratado no item 2.2, sob o título "Novos Desafios". De acordo com o documento, um desafio hoje é manter uma ação pedagógica coerente e adequada, que possibilite o efetivo uso da língua em diferentes circunstâncias, a partir da perspectiva da alfabetização e do letramento.

A dificuldade está no fato de que, ao perspectivar o letramento, situações envolvendo diferentes linguagens serão experiências, e isso precisa ser trabalhado de forma dialógica, em um processo de mediação. Significa, portanto, sair da zona do conforto, da estabilização, dando vez e espaço ao aluno: do discurso autoritário para os discursos polêmico e lúdico (visto no item 2.2.2).

A Proposta, ao considerar o processo de alfabetização e letramento, ressalta ainda o *respeito à heterogeneidade*, *às diferenças* e às *necessidades individuais dos alunos*,

---

[25] Para uma discussão pertinente sobre o tema, veja-se ROJO (2005, p. 184-207).

[26] Não é meu objetivo verificar como o documento trata os termos gênero textual ou gênero discursivo, porém considerar que há diferença em sua conceituação e delimitar o uso para esta pesquisa é necessário.

apoiando-se em Cagliari (CAGLIARI, 2004, p. 52-53 *apud* SANTA CATARINA, 2005): "As classes de alfabetização formam-se necessariamente com um conjunto de alunos com histórias de vida diferentes, sendo, pelas contingências práticas, classes heterogêneas. Uns sabem algumas coisas, outros sabem outras; alguns já aprenderam algumas coisas próprias da escola, outros não. [...]".

Percebe-se, assim, o grande desafio da educação, a tarefa de educar considerando o respeito às diferenças de conhecimento enciclopédico, bem como o contexto em que estão inseridas. Por isso, considerar a diversidade de alunos e suas diferenças é necessário ao processo de ensino e aprendizado, assim como o professor (principalmente ao lidar com a disciplina de língua portuguesa) reconhecer que o discurso se manifesta por meio de gêneros, as condições de produção que os envolve e que fazemos uso de diferentes linguagens. Ressalta o documento: "Compreender o sentido dessas diferentes linguagens [gestual, ideográfica, artística, informática, etc.] nas práticas sociais é condição para o desenvolvimento do exercício da cidadania." (SANTA CATARINA, 2005, p. 28).

Dessa forma, supõe-se que o aluno, em contato com os gêneros secundários no processo escolar, passará a conhecê-los e a compreendê-los, apropriando-se assim da estrutura daqueles gêneros. De acordo com a Proposta, essa prática gerará leituras críticas, em forma de texto escrito ou visual (desenho), sempre atendendo aos objetivos propostos para a atividade. Importante aqui ressaltar que a Proposta traz na sua concepção a importância do tratamento com as diferentes linguagens (verbal e não verbal), e como explica Dionísio (2008, p. 132):

> Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

Retomando o questionamento aqui posto, considerar nas aulas o advento das tecnologias da informação e comunicação é priorizar práticas sociais reais; neste caso, volta-se também ao estudo de gêneros discursivos que normalmente são trazidos pelos livros didáticos, tais como os anúncios publicitários, os cartazes, as tiras de humor e as charges, considerados nesta pesquisa como exemplos de gêneros verbais imagéticos.

O anúncio publicitário (Fig. 5) é um exemplar de gênero verbal imagético dada a relação estabelecida entre as duas linguagens. O bombom, apresentando o recheio em forma de coração, é portador de discursividade, portanto, em uma leitura compreensiva, não pode ser

analisado de forma separada da linguagem verbal. É importante destacar que a semiótica francesa é quem se interessa pela publicidade desde os anos 60, época em que Roland Barthes – em consonância com a linguística saussuriana – utilizou pela primeira vez um anúncio impresso como *corpus* de uma análise estrutural da imagem publicitária. Para o autor (BARTHES, 1990, p. 28),

> em publicidade, a significação da imagem é, certamente, intencional: são certos atributos do produto que formam a priori os significados da mensagem publicitária, e estes significados devem ser transmitidos tão claramente quanto possível; se a imagem contém signos, teremos certeza que, em publicidade, esses signos são plenos, formados com vistas a uma melhor leitura: a mensagem publicitária é franca, ou pelo menos enfática.

Enfática sim; franca, nem sempre, considerando o objetivo do gênero em questão: anunciar e vender produtos e serviços (publicidade comercial) e até mesmo provocar mudanças de comportamento (publicidade social). Para isso, o uso de estratégicas retóricas de convencimento e persuasão são elementares essenciais na construção dos anúncios.

Figura 5 – Gênero verbal imagético: anúncio publicitário



Fonte: Disponível em: <http://www.designup.pro.br/files/port/1240713069.jpeg>

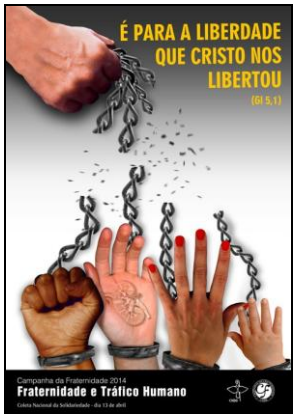
Assim como o anúncio publicitário, o gênero cartaz também é constituído pela relação de linguagens. O cartaz apresentado na Fig. 6 traz a imagem de correntes arrebentando-se e liberando as pessoas de uma prisão (tráfico de pessoas); o recurso das fuligens do ferro é utilizado como elemento sinestésico para provocar na imagem fixa a sensação de movimento. Essa leitura é possibilitada pela linguagem verbal, do contrário, caso a imagem estivesse sozinha, podíamos estabelecer outras relações de sentido. Do mesmo

modo, caso a imagem ali não estivesse, o jogo emotivo (persuasivo) não se estabeleceria e a compreensão poderia ser prejudicada. Conforme menciona Barthes (1990, p. 21),

> antigamente, a imagem ilustrava o texto (tornava-o mais claro); hoje, o texto sobrecarrega a imagem, confere-lhe uma cultura, uma moral, uma imaginação; antigamente, havia redução do texto à imagem, hoje há ampliação da imagem ao texto: a conotação já não é vivida senão como ressonância natural da denotação fundamental constituída pela analogia fotográfica.

O que significa que reduzir a compreensão do cartaz à imagem ou ao texto, é descaracterizar o discurso que nele se apresenta. Dá-se aí a importância do tema desta pesquisa que, além de buscar verificar o uso do gênero verbal imagético e imagético, também atentou ao apagamento deles em práticas discursivas.

Figura 6 – Gênero verbal imagético: Cartaz da Campanha da Fraternidade 2014



Fonte: Disponível em: <http://images.tcdn.com.br/img/img_prod/302647/2263_1_20130904112808.jpg>

Em tirinhas de humor, a imagem desempenha papel fundamental porque ajuda a estabelecer a sequência narrativa da história. As personagens – geralmente caricatas – envolvem-se em situações que venham a provocar o riso, estas divididas quadro a quadro de forma sequencial, sendo que a imagem é uma forma de manter a coesão do discurso na relação com os diálogos. De acordo com Mendonça,

> As tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão “datadas” como a charge. Dividimos as tiras fechadas em dois subtipos: a) tiras piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a dupla possibilidade de interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável; b)

> tiras-episódio, as quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens. (2005, p.198)

A Fig. 7 é representativa da tira-episódio, visto que o discurso parte do assunto tratado pelas personagens (andar de bicicleta) de forma sequencial e, no último quadrinho, o humor se estabelece pela presença de uma nova personagem à cena. Mesmo sendo possível a compreensão do diálogo nos quadros 1 e 2, ao desconsiderar a imagem na compreensão, detalhes importantes se perdem, tais como: a expressão corporal e facial e a presença da chave do carro, elementos estes que auxiliam no estabelecimento dos sentidos.

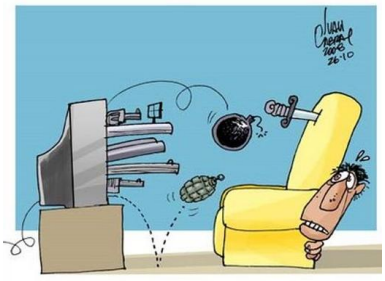
Figura 7 – Gênero verbal imagético: Tirinha de Humor



Fonte: Disponível em: <http://bikedrops.files.wordpress.com/2011/12/tira_hipster.jpg>

Expostos exemplares de gêneros verbais imagéticos, as Fig. 8 e 9 apresentam, respectivamente, uma charge e uma pintura a fim de retratar como o gênero imagético é aqui tomado.

Figura 8 – Gênero verbal imagético: Charge



Fonte: Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/tvmultimidia/imagens/4portugues/5charge-violenciatv2.jpg/>

Por meio da relação dos elementos apresentados na charge, é possível o leitor associar as armas saindo da tevê às cenas de violência constantemente apresentadas nos programas televisivos. Não houve, para isso, a necessidade da linguagem verbal, uma vez que a imagem está colocada de forma metafórica, sendo passível de compreensão. Para Ramos (2009, p. 21), "a charge é um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual". Devido a essa relação, mesmo a charge não apresentando o balão de fala, a função de político-crítica se mantém.

Figura 9 – Gênero verbal imagético: Pintura



Fonte: Disponível em: <http://www.proa.org/exhibiciones/pasadas/portinari/salas/portinari_crianca_morta.html/>

Na pintura Criança Morta (1944), de Candido Portinari, a imagem provoca no espectador a elaboração de sentidos ao que está sendo visto, suscitando a criticidade a partir das próprias vivências e experiências. De acordo com Ferrara (1987), a compreensão da linguagem não verbal exige a integração de sensações e a associação das percepções. Explica o autora (1987, p. 24) que as "sensações e associações despertam a memória das nossas experiências sensíveis e culturais, individuais e coletivas de modo que toda a nossa vivência passada e conservada na memória seja acionada.".

Assim, ao relacionar nossos juízos de valor com os dados que conhecemos, será possível estabelecer relação com o discurso proposto pelo artista. Ao leitor, caberá organizar os elementos imagéticos dispostos na pintura em um relação metafórica e metonímica, já que

o seu contexto sócio-histórico e cultural é que auxiliará a buscar os elementos dispersos na cena enunciativa.

A partir dos gêneros expostos acima, retomo a Proposta Curricular de Santa Catarina por mencionar que a diversidade de linguagens faz parte do mundo letrado e a sua compreensão, a partir das práticas sociais, se torna condição ao desenvolvimento da cidadania. Essas diferentes linguagens (gestual, musical, imagética, verbal, etc.) se manifestam nos mais variados gêneros discursivos; conforme Bakhtin (2003), há uma infinidade de gêneros do discurso.

A Proposta ressalta ainda que ao ter contato, ao compreender e ao utilizar as diferentes linguagens, o aluno passa a se expressar com mais clareza, uma vez que se apropria dos recursos de textualidade, o que leva também ao desenvolvimento da criatividade. Afirma que o trabalho com as diferentes linguagens "possibilitará o aprendizado de leituras mais críticas e das mais variadas possibilidades de organização textual. [...] a interação entre o autor e o receptor desencadeará leituras e releituras, ampliando a visão de mundo daqueles que as realizam." (SANTA CATARINA, 2005, p. 29).

Na próxima seção (2.4), trato da importância do gênero verbal imagético e imagético nas práticas pedagógicas enquanto recurso ao processo de alfabetização e letramento, como preconiza a Proposta Curricular ao falar de gênero.

2.4 GÊNEROS IMAGÉTICOS E ENSINO

Antes de propor uma reflexão quanto ao uso do gênero verbal imagético em contexto escolar, considero necessário fundamentar como estou compreendendo a questão de leitura de imagem e, para isso, partirei de uma contextualização histórica.

A expressão *leitura de imagens*, de acordo com Sardelich (2006), passou a ser utilizada na década de 70 devido ao surgimento dos sistemas audiovisuais. A autora explica que a tendência sofreu influência do formalismo fundamentado na teoria da Gestalt e da Semiótica. Assim, a imagem era considerada signo que incorporava códigos, necessitando ser compreendido. Ainda para a autora, a ideia de "ensinar a ver e a ler" a linguagem visual chamou a atenção de Rudolf Arnheim, o qual escreveu *Art and visual perception*, em 1957[27], identificando as principais categorias visuais que se relacionam à percepção, demonstrando aspectos formais e expressivos das imagens, entre os quais estão: cor e forma.

[27] Edição brasileira, Arnheim (1989).

A obra *A primer of visual literacy,* de 1973[28], de Donis Dondis, também se relaciona à tendência formalista; nela emerge o conceito de *alfabetismo visual*. A autora, a partir da sintaxe visual, faz uma proposição para o aprendizado de elaboração e compreensão de imagens destinada a todas as pessoas e não somente àquelas que lidam diretamente com imagens. De acordo com Sardelich (2006), a proposta fundamentada na sintaxe visual foi adotada por alguns professores, especificamente da área de artes, sendo vista como uma proposta fundamentada na "racionalidade".

Explica Sardelich (2006) que abordagens relacionadas ao aspecto estético da leitura de imagens, no sentido da apreciação e fruição, começaram a ressoar no Brasil a partir de 1988. Isso ocorreu após ser promovido, pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, um curso ministrado por Willian Ott, criador da metodologia *image watching* (olhando imagens), que teve o objetivo de "estruturar a relação do apreciador com a obra de arte" (2006, p. 455).

A metodologia teve como fundamento os autores John Dewey e Edmund Feldman; trata-se de um processo que articula seis etapas, por isso Ott utilizou o verbo *watching* no gerúndio a fim de deixar clara a ideia de processo. Sardelich (2006, p. 455) sintetiza em seu artigo as etapas:

> – *aquecendo (ou sensibilizando)*: o educador prepara o potencial de percepção e de fruição do educando;
> – *descrevendo*: o educador questiona sobre o que o educando vê, percebe;
> – *analisando:* o educador apresenta aspectos conceituais da análise formal;
> – *interpretando*: o educando expressa suas sensações, emoções e ideias, oferece suas respostas pessoais à obra de arte;
> – *fundamentando*: o educador oferece elementos da História da Arte, amplia o conhecimento e não o convencimento do educando a respeito do valor da obra;
> – *revelando*: o educando revela através do fazer artístico o processo vivenciado.

Os estudos de Ott tinham como objeto obras de arte, bem como os de Abigail Hausen e Michael Parsons, autores que alertam para a questão do desenvolvimento acumulado, ou seja, a compreensão estética está relacionada à familiaridade com as imagens artísticas e isso dependerá da experiência de cada um. Ainda de acordo com Sardelich (2006), os trabalhos de Rossi (2003) também consideraram a familiaridade com as imagens, porém, foram além, tratando de outros tipos de imagens, como aquelas da publicidade, além de

[28] Edição brasileira, Dondis (1991, aqui: 2003).

criticar a leitura com enfoque formalista estético por ser apenas um roteiro de pergunta-resposta.

A partir dessa discussão teórica, agora considerando a relação psicológica e familiar com as imagens, a autora menciona que a teoria semiótica passou a auxiliar no processo de compreensão de imagens, introduzindo as noções de denotação e conotação. “A denotação refere-se ao significado entendido "objetivamente", ou seja, o que se vê na imagem "objetivamente", a descrição das situações, figuras, pessoas e as ações em um espaço e tempo determinados. A conotação refere-se às apreciações do intérprete, aquilo que a imagem sugere e/ou faz pensar o leitor.” (2006, p. 256).

A partir do exposto, podemos explicar que a denotação mantém-se no limiar da paráfrase, no mesmo, naquilo que é dado a partir da decifração; já a conotação está para a polissemia, abre espaço para sentidos outros, para pensar o discurso enquanto processo histórico e ideológico em sua função social.

A partir do artigo de Sardelich (2006), percebe-se que as mudanças sociais, bem como nas práticas pedagógicas, deram um novo tratamento às imagens e, hoje, refletir a respeito de seu uso enquanto recurso para o ensino e aprendizado permanece ainda atual, visto que envolve uma nova forma de pensar a sala de aula.

Além disso, é importante considerar que a linguagem que utiliza imagens está presente no cotidiano social por meio de outdoors, cartazes, charges, fotografias, ilustrações, tirinhas, quadrinhos, publicidade...; saber compreender os gêneros que apresentam imagens em sua constituição é importante para melhor encontrar os sentidos que permeiam os discursos.

No entanto, utilizar o imagético como recurso para o ensino parece não ser tão comum, apesar de fazer parte dos materiais didáticos presentes nas práticas pedagógicas. Ao utilizar gêneros imagéticos (puramente não verbal ou no cruzamento com o verbal), o professor encontraria uma forma de estimular o aluno a discutir os efeitos de sentido que ali se apresentam.

A imagem, sendo um produto simbólico, é portadora de sentidos; ela informa, comunica, não é transparente, e para compreendê-la também será necessária a relação sócio-histórico-cultural, além do trabalho com o interdiscurso (a memória). Orlandi (2007, p.11) diz que “as próprias palavras transpiram silêncio.”; é possível complementar afirmando que as imagens igualmente transpiram silêncio. A autora (2007, p. 13) ressalta que “O silêncio é

assim a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar do recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido.”.[29]

Considerando isso, ao inserir nas práticas de sala de aula leitura (interpretação) de textos verbais imagéticos, não se espera do aluno somente a decodificação[30] de símbolos em geral, mas sim que o processo de interlocução dê conta de desenvolver a leitura por meio dos sentidos e que a leitura faça sentidos; assim, a Análise de Conteúdo (o que está dado, a transparência) dará espaço à Análise do Discurso; por esta o aluno e o professor buscarão justamente o que está nas margens do texto, mergulhando nos emaranhados em busca dos sentidos, e produzindo sentidos.

Ressalto que letramento imagético requisita que o professor seja leitor de textos imagéticos para que possa, nas práticas pedagógicas, promover condições adequadas de interação/compreensão que busquem os sentidos dos textos. Por isso, alguns questionamentos emergem ao se pensar no ensino: como as imagens inseridas nos livros didáticos e nas atividades desenvolvidas pelo professor são inseridas (se é que são) nas práticas com vistas à alfabetização e ao letramento? Como o aluno interpreta/compreende os textos verbais imagéticos e os imagéticos?

Não se pode negar o interesse que o professor tem em trabalhar com textos verbais imagéticos e mesmo apenas imagens, haja vista a inserção deles no contexto escolar; no entanto, o não verbal muitas vezes é utilizado de maneira descontextualizada. Bissoli (2006), na dissertação de mestrado *Leitura de imagens: as concepções dos professores de educação infantil*, explica que

> Tal concepção decorre de vários fatores: falta de conhecimento quanto à inserção dessa modalidade de trabalho no ambiente escolar, receio em romper com as rotinas instaladas, as quais garantem ao docente um caminho linear e seguro; predomínio de uma cultura eminentemente verbal, que privilegia a linguagem escrita em detrimento das demais formas de manifestação do pensamento, ausência de uma reflexão sobre as possibilidades didático-pedagógicas da leitura de imagens no ensino. (2006, p. i-ii)

---

[29] O estudo do silêncio de Eni Pulcinelli Orlandi é aqui relacionado à linguagem não verbal no desenvolvimento desta tese.

[30] Decodificação: quando, ainda no nível de inteligibilidade, lê-se as palavras, mas não se chega ao que é produzido no texto (o sentido, seus efeitos). No sentido estrito, “decodificação” pressupõe códigos biunívocos (cada palavra/sinal/marca um sentido), a inferência investe num sentido ausente a partir de algo que esteja presente, por associação. Nesse caso, o processo de compreensão, como trabalha o sentido, precisa fazer inferências (tudo não se diz), e relação com outros textos.

As pessoas, a todo momento, são envolvidas por gêneros verbais imagéticos e, para melhor compreendê-los, evitando cair em eventuais armadilhas, a escola precisa encontrar mecanismos que envolvam a leitura crítica de tais textos. Por meio de procedimentos que busquem a historicidade do objeto simbólico, a leitura deixará de ser um mero gesto de interpretação que visa, muitas vezes, a encontrar respostas superficiais para: quem escreveu/fez/desenhou o texto? quando? qual a ideia central do texto? o que o autor quis dizer?, ou seja, a historicidade subsidiará a reflexão discursiva dos envolvidos.

As formações ideológicas, conceito básico da AD, serão importantes nesse processo leitor por considerar-se que os sentidos não nascem de um "vazio", no sentido de que o aluno não é uma *tábula rasa*, mas são constituídos de forma sócio-histórico-ideológica.

Considerar redes discursivas nas práticas de produção e compreensão textual é fundamental porque auxiliará o professor/aluno a concordar ou não com os sentidos que estão sendo atribuídos ao discurso, uma vez que tanto um quanto o outro, assim como o material em análise, estão inseridos e são provenientes de lugares discursivos diferentes. Nesse sentido, duas noções importantes precisam ser consideradas nas práticas de sala de aula como mecanismos discursivos (e não apenas como figuras de linguagem no sentido da metalinguagem): a paráfrase e a polissemia.

Entender esses mecanismos e a forma como se fazem presentes nos discursos auxiliará no processo de interação lúdico e polêmico. Pêcheux (2009, grifos do autor) afirma que "*as palavras, expressões, proposições* [...] *mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*". O aluno, ao se deparar com um texto verbal imagético ou uma imagem sem o elemento verbal, deve ser levado a, em algum momento futuro, interpretá-lo; para isso, atenção às palavras e às escolhas discursivas será fundamental para a formação crítica. Neste sentido, como explica Geraldi (1991, p. 3),

> a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua "apreensão" demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado, porque produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – e hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre construção.

Ensinar a língua(gem) de forma significativa implica o uso de variados gêneros discursivos às práticas pedagógicas; dessa forma, o aluno estará apto a lidar com a multiplicidade de linguagens e em diferentes contextos sociais. Decorre disso a importância de as práticas de leitura e escrita serem (re)significadas a fim de concebê-las como práticas

sociais e não um simples processo de codificação e decodificação, no sentido de se apropriar de fórmulas e de regras gramaticais. O professor, a fim de estimular o senso crítico, precisará criar espaços de aprendizagem de outras linguagens (além da verbal) para que o aluno também desenvolva competência para compreender o mundo e as relações sociais – daí a importância da inserção dos gêneros que trazem imagens nas práticas pedagógicas.

Para Giroux e McLaren (1995), a utilização maciça de imagens e da própria mídia deu maior poder a determinadas esferas sociais. Conhecer a força e o poder dessas mídias significa buscar novos territórios de aprendizagem, desenvolver novas competências e domínios, que ultrapassem a gramática e o signo linguístico, auxiliando o aluno na apropriação de outras linguagens. Dessa forma, a compreensão de textos com imagens será constituída no estudo das condições de formulação dos enunciados e das relações destes com outros enunciados, buscando-se, com o auxílio da intertextualidade e da polifonia, os sentidos dali apreendidos.

Foucault (2007, p. 112) explica que "eles [os enunciados] não são livres, neutros e independentes", mas fazem parte de "uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo.". No entanto, é necessário que a estratégia utilizada pelo professor, corroborando Foucault (2007, p. 31), mostre "por que não poderia ser outro enunciado, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.".

É importante que as manifestações discursivas sejam compreendidas na sua singularidade, determinando-se as condições de produção de sua existência, relacionando-as a outros discursos. Ao ler imagens, os modos de leitura precisarão ampliar os níveis de compreensão, considerando que "os enunciados que constituem um discurso existem sob condições específicas de produção e se apoiam em um mesmo sistema de formação." (TASSO, 2003, p. 56).

Todas as esferas sociais utilizam-se de textos que relacionam mais de um código semiótico, por exemplo a publicidade; porém, conforme Kress e van Leuween (1996), a leitura dos elementos visuais é menosprezada na escola pelo fato de as imagens serem concebidas como uma forma de comunicação menos especializada que a escrita. Devido a isso, os autores ressaltam que o ensino acaba por formar iletrados visuais, fato que os levou a

elaborar a gramática do design visual[31] como forma de mostrar que o visual exige uma leitura diferente do texto verbal, mas não menos complexa.

Verificar como ocorre a inserção de imagens no ensino é importante na medida em que marca o reconhecimento da imagem não apenas como elemento auxiliar de entretenimento, mas enquanto linguagem com valor próprio. Almeida Junior (1989, p. 85) diz que "se a imagem é um elemento de tematização da realidade humana e social, que reflete essa realidade e que por sua vez deve ser corretamente lida, é preciso aprender a ler as imagens como se aprende a ler o signo verbal.".

Para isso, é necessário o conhecimento, por parte do professor e do aluno, de recursos e mecanismos utilizados na e para a representação de discursos que permitam que os envolvidos no processo de compreensão de textos com imagens possam obter uma variedade de sentidos acerca do que está representado/materializado. É necessário, então, que a leitura de imagens seja concebida como prática de aprendizado, visto que, conforme Dondis (2003), não somos "alfabetizados visualmente" – nos termos propostos nesta pesquisa, não somos "letrados imageticamente" –; isso significa que, ao se perceber o mundo, representações são criadas, mas sem instrução sistemática. O autor questiona:

> Quantos de nós veem? Para dizê-lo de modo ostensivo, todos, menos os cegos. Como estudar o que já conhecemos: a resposta a essa pergunta encontra-se numa definição de alfabetismo visual como algo além do simples enxergar, como algo além da simples criação de mensagens visuais. O alfabetismo visual implica a compreensão e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade. (2003, p. 227)

Leitura de imagens requer um olhar atento a detalhes; não basta uma visão direcionada àquilo que chama a atenção, de forma parcial a partir de um pormenor (AC); é necessário que o letramento imagético seja estimulado, principalmente por seu lugar de ocorrência se tratar de uma sociedade circundada por representações imagéticas (AD). Conhecer os "códigos" dessa linguagem auxiliará em uma leitura mais adequada das imagens; apesar de não ser o elemento único para a compreensão crítica, permitirá uma melhor compreensão da realidade visual.

Assim como o aluno é ensinado a ler e a escrever, não seria ilógico afirmar que é igualmente necessário ensiná-lo a ler imagens (e isso vale também para as letras, evitando que elas pareçam um elemento tão evidente; elas também têm um caráter mais ou menos icônico),

---

[31] Kress & van Leeuwen (1996) elaboraram uma abordagem teórico-metodológica para análise crítica de textos formados por mais de um código semiótico.

uma vez que a linguagem das imagens é um tipo de linguagem, e para compreendê-la é necessário o desenvolvimento de capacidades perceptivo-visuais por meio da leitura de imagens. Diz-se assim do aprendizado da gramática da linguagem de imagens, a qual subsidiará: a) na análise crítica de imagens; b) no processo de elaboração de mensagens icônicas ou combinadas.

Dondis (2003) explica que os elementos "visuais" (é como o autor define as imagens) constituem a base da linguagem visual e são essenciais na construção das formas. O autor identifica o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a escala, a dimensão e o movimento como elementos importantes na elaboração dos aspectos visuais. Ao ler imagens, exige-se um olhar minucioso que vai além do que está apresentando em "primeiro plano", na superficialidade. E ao tratar do ensino por meio de imagens e/ou com a utilização de imagens de forma planejada, o professor ensinará o aluno a ver e enxergar, a compreender e refletir.

Calado (1994, p. 24) diz que, mesmo que exista um grau na leitura de imagens que não precisa ser ensinado, "nem mesmo neste grau zero da leitura de imagens deve estranhar-se a ideia da necessidade de uma alfabetização do indivíduo.". Isso significa que a leitura "espontânea"[32] da imagem precisa ser aprimorada, uma vez que a prévia é ligada, normalmente, à experiência e a um contexto específico.

Considerar os elementos presentes na imagem para, então, compreender as possibilidades de sentido, é atentar aos jogos parafrásticos e polissêmicos do processo discursivo. Bullaude (1969) sugere o acréscimo de outra categoria: o núcleo semântico da linguagem visual, que é considerada pelo autor a zona de maior significado da imagem por representá-la em palavras a partir da interação professor-aluno. No entanto, para analisar imagens é preciso compreender aqueles significados que estão aparentemente "naturalizados", relação esta que pode ser estabelecida com a AD.

Aparici e García-Matilla (1998) propõem que, ao analisar imagens, além de considerar os elementos mencionados por Dondis (2003), é preciso verificar: a iconicidade ou abstração, a simplicidade ou complexidade, a monossemia ou polissemia, originalidade ou redundância. A partir dos autores e tendo como base teórica a AD, até que ponto pode-se separar a simplicidade da complexidade, monossemia da polissemia, originalidade da redundância ao se tratar de imagens? O que seria uma imagem monossêmica? O que seria

---

[32] Moderno (1992) chama a etapa "espontânea" de etapa "vagabundagem visual", ou seja, o que o aluno consegue fruir da imagem sem a mediação do professor.

uma imagem original? Os autores ainda avançam ao dizer que, após a leitura de forma global, a fim de reconhecer os elementos presentes na imagem, é necessária a leitura subjetiva auxiliada pela "conotação".

A partir dessa relação entre global e subjetivo, duas teorias podem ser solicitadas: teoria tipográfica e a teoria da Gestalt; aquela se aproxima da leitura de textos por iniciar a análise a partir do ângulo superior esquerdo, descendo para a direita; esta é a leitura do primeiro olhar, da primeira impressão. Ao aplicar tais teorias no processo leitor, o aluno precisa se sentir "livre". Conforme Martín-Barbero (2000, p.60):

> Gente livre significa gente capaz de saber ler a publicidade e entender para que serve, e não gente que deixa massagear o próprio cérebro; gente que seja capaz de distanciar-se da arte que está na moda, dos livros que estão na moda, gente que pense com sua cabeça e não as ideias que circulam ao seu redor.

Ao inserir nas práticas o uso da linguagem imagética, será possível (é o que se hipotetiza) o desenvolvimento do olhar crítico e da capacidade de compreender criticamente o discurso. De acordo com Souza e Lima (2007), a compreensão de imagens em sala de aula pode ser o caminho para o desenvolvimento de uma consciência crítica trabalhada e exercitada durante a escolarização, auxiliadora na formação de pessoas que tenham consciência de seus discursos. Ainda quanto aos textos com imagem que circulam socialmente, muitos deles carregam uma força persuasiva muito forte, que pode levar inclusive à alienação; daí decorre a importância de um estudo relacionado à recepção das imagens em âmbito escolar. Como explica Dondis (2003, p. 13): "Expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual", e para isso é importante que capacidades de análise e reflexão sejam desenvolvidas.

Barbosa afirma que a atualidade está sendo dominada pela imagem e, por isso, ressalta:

> Temos que alfabetizar [letrar] para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. (2005, p. 34)

Antes mesmo de o homem utilizar o símbolo escrito para se comunicar, ele fazia uso da imagem a fim de registrar conhecimentos e sentimentos, visto que não havia a escrita. No entanto, vale ressaltar que, para que ocorra a apropriação de uma linguagem, é necessário conhecer, nem que seja superficialmente, alguns de seus "códigos". Se a escola tem um

espaço para o ensino da linguagem verbal, por que não dar atenção também ao letramento imagético?

Todavia, não se pode desconsiderar a escrita, dada sua importância nas atividades em que a alfabetização é requerida. A escrita e a leitura auxiliam a exercer e a requerer os direitos de cidadania em sua plenitude, diferentemente do que ocorre com uma pessoa não alfabetizada, que, por exemplo, acaba não tendo acesso aos bens culturais de uma sociedade letrada. Na seção a seguir, explico como estou compreendendo alfabetização e letramento.

2.5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A palavra 'letramento', de acordo com Tfouni (2006), começou a ser utilizada a partir do momento em que estudiosos perceberam que o processo tinha ressonâncias sociais mais amplas que o que era percebido como alfabetização. Trata-se, no entanto, de um neologismo, uma vez que "letrado" remete ao significado de "pessoa de muitas letras, erudito", o que não se aplica estritamente ao termo 'letramento', voltado ao contexto das práticas pedagógicas[33]; neste caso apresenta caráter polissêmico e, por esse motivo, conceituá-lo não é tarefa simples. Recentemente dicionarizado, o termo começou a aparecer em língua portuguesa na década de 1980 com a chegada de publicações sobre *literacy*[34], o que contribuiu para os estudos do que hoje se conhece por letramento.

Magda Soares (2006) menciona que uma das primeiras ocorrências do termo apareceu no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, em 1986. Dois anos depois, Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório de *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de 1988, distingue alfabetização e letramento. Em 1995, Ângela Kleiman organiza um livro onde a palavra 'letramento' aparece no título: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*.

Tomando por base os estudos teóricos de Tfouni, neste trabalho letramento é entendido para além da noção de habilidades voltadas para o aprendizado de técnicas de leitura e de escrita (decodificação); será tratado aqui em uma perspectiva mais ampla, voltada para a relação com as práticas sociais e as formações discursivas. Nessa perspectiva,

---

[33] É sabido que o termo 'letramento' surgiu para refletir sobre as práticas de uso da escrita de forma mais ampla e em outros contextos que não o escolar, não sendo, portanto, um termo estritamente pedagógico. Porém, esta pesquisa entende que no contexto pedagógico ele tem tratamento peculiar.

[34] Nesta pesquisa não serão analisadas as perspectivas sob as quais o termo *literacy* tem sido focalizado na literatura e nem a compreensão do termo 'letramento' no Brasil e em países como os Estados Unidos, conforme Magda Soares explica na obra *Letramento: um tema em três gêneros*, de 2006.

letramento não é sinônimo de alfabetização, por implicar "um processo, cuja natureza é sócio-histórica." (TFOUNI, 2006, p. 31).

Partindo da ideia de letramento como "habilidade", "prática" e "conhecimento" para o processo de codificação e decodificação, tem-se que somente as pessoas que sabem ler e escrever poderiam ser consideradas "letradas". No entanto, Tfouni (1986), ao se debruçar sobre questões relacionadas aos não alfabetizados, desconstrói essa noção ao mencionar que todas as pessoas vivem em uma sociedade letrada. A autora (2006) acrescenta que alfabetização, letramento e escrita estão inevitavelmente ligados e que entre eles ocorre a relação de produto e processo. A alfabetização trata da aquisição da escrita e o letramento é um produto cultural, relaciona-se ao social. Explica:

> A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. [...] A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.
> O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centra-se no social. (TFOUNI, 2006, p. 09-10)

Giroux (1983, *apud* TFOUNI, 2006) critica a concepção de alfabetização na concepção de habilidades para usar a linguagem escrita por reduzi-la a termos mecânicos e funcionais. Tal argumentação é corroborada por Tfouni (2006): ela afirma que se deve respeitar o processo de simbolização da criança. Enquanto a alfabetização se encarrega da aquisição da escrita, o letramento diz respeito aos usos sociais da escrita.

O letramento é fruto da transformação social e das necessidades geradas por ela, e é, portanto, resultado das transformações históricas motivadas, principalmente, pelo aparecimento da sociedade industrial. Relacionando a escrita ao processo industrial, é preciso atentar para o fato de que aquela nem sempre tem o objetivo de propagar ideias; muitas vezes ocorre o inverso: oculta a fim de garantir poder àqueles que têm acesso à escrita e, dessa forma, caracteriza ideologicamente as relações sociais.

Assim, considerar um indivíduo que não saiba ler/escrever como não letrado significa desconsiderar a capacidade de resolução de conflitos e contradições, e a sua inserção em uma sociedade letrada. Mesmo não sendo alfabetizado, o indivíduo é, sim, letrado, apesar de não ter acesso ao conhecimento sistematizado por meio da escrita. Tfouni (2001, p. 1) ressalta que "as práticas sociais letradas influenciam todos os indivíduos de uma sociedade, é claro que de maneira desigual"; assim, aqueles que não tiveram acesso ao sistema escrito

também são letrados, e o que irá diferenciar as situações são os *graus ou níveis*[35] de alfabetização e letramento.

De acordo com a autora (2001; 1994b), os graus de letramento devem ser compreendidos em termos de maior ou menor participação nas práticas letradas disponíveis. A teoria sócio-histórica de letramento, por se filiar à AD, não se centra no individual, leva em consideração o contexto sociocultural, dispensando variáveis como: alfabetização, escolarização e escolaridade, verificando os discursos de acordo com sua maior ou menor inserção em práticas letradas da sociedade.

A discussão sobre letramento no Brasil não iniciou como nos Estados Unidos e na França, onde havia uma preocupação do aprendizado da leitura e da escrita de forma competente para a participação efetiva em práticas sociais letradas. Para Soares (2003), aqui os conceitos de alfabetização e letramento se mesclaram e ainda se confundem, ficando muitas vezes relacionados aos processos de codificação e decodificação, sendo este, talvez, o maior problema do processo de escolarização. Explica a autora (2003, p. 16) que

> Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. E isso se fez durante muito tempo na escola: "primeiro você aprende a ler e a escrever, depois você vai ler aqueles livrinhos lá". Esse é um engano sério, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra.

Pelo fato de a alfabetização ser constitutiva do aprendizado de leitura e escrita, ela deveria ser processada com as práticas de letramento de forma imbricada, e não como vem acontecendo: primeiro alfabetização (codificar/decodificar) e depois o letramento. Esse sistema, como vêm mostrando os exames que medem o nível de leitura e escrita, demonstram a ineficácia do ensino; soma-se a isso a questão da progressão continuada (não reprovação).

O avanço progressivo permite ao aluno passar de uma série para outra sem ter se apropriado dos conhecimentos curriculares referentes à série em que está e/ou ter continuidade no processo de aprendizagem. De acordo com Koch (1989, p.78), "a implementação do Sistema de Avanços Progressivos, transformado em promoção automática, na prática, acabou se tornando um instrumento banalizador do conteúdo escolar, prejudicando sensivelmente a qualidade do ensino.". O sistema ao qual Koch se refere foi extinto em 1985, a pedido da população, todavia, ressurgiu com outros nomes: aceleração automática e progressão continuada.

---

[35] Não é meu objetivo verificar os graus ou níveis de alfabetização e letramento em que se encontram os alunos participantes.

Retomando Soares (2003), a concepção de alfabetização se relaciona ao construtivismo que, nos anos de 1980, mudou significativamente o ensino. O processo de construção da escrita, por exemplo, deveria passar pela relação entre o aluno e o objeto de conhecimento, porque assim o conhecimento seria construído a partir de hipóteses a respeito da escrita, e o aprendizado da leitura e da escrita ocorreria de maneira progressiva. No entanto, o construtivismo trouxe à educação a ideia de que o processo de alfabetização não precisaria mais de um método (fônico, silábico, global), o que para Soares foi um grande equívoco, uma vez que se passou a ignorar a especificidade da aquisição da técnica da escrita, sendo que para aprender tanto a ler como a escrever, o aluno necessita das relações entre fonemas e grafemas.

Ressalta Soares que o ensino tem de estar fundamentado numa teoria e esta tem que produzir método; além disso, educar consiste em um processo de transformação das pessoas. Ao se referir ao ensino, explica que não adianta o aluno conviver com materiais escritos sem orientação sistemática e progressiva; para se apropriar do sistema de escrita é necessário o uso de textos reais e do processo de letramento. A autora denuncia (2003, p. 19): "Essa aprendizagem não está acontecendo. Visito muitas escolas e tenho visto o que está de fato acontecendo. Além disso, venho acompanhando nos testes – SIMAVE, SAEB e outros – o fracasso, a falta de orientação sistemática da criança para se apropriar do sistema de escrita.".

Kleiman (2007) vê a escola como a agência de letramento por excelência e explica que é na escola que os espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas devem ser criados. Por isso, o objetivo do trabalho escolar, independente do ciclo, deveria ser os múltiplos letramentos da vida social; assim a concepção do aprendizado enquanto competência e habilidade individual daria espaço ao social. Nesse contexto, a autora explica que a atividade de ler e escrever não teria mais a concepção de um conjunto de habilidades desenvolvidas de forma progressiva para se chegar à competência leitora e escrita ideal, mas partiria da concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, ou seja, do letramento enquanto atividade coletiva que envolve diferentes participantes e saberes. A partir dessa concepção, a autora (2005, p. 10) explica que "uma prática de letramento poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.".

No contexto escolar, a criança é exposta a práticas sociais de forma variada; estas, no entanto, são, na maioria das vezes, administradas pelo professor ou pelo livro didático de

forma efetiva ou a partir de um processo de revozeamento. Isso significa seguir um roteiro estabelecido, sem considerar a pluralidade de sentidos na relação com o outro. Tfouni e Assolini (2008) afirmam que o ideal seria a escola conseguir alfabetizar a criança de forma a torná-la letrada, o que é possível realizar pelas práticas de leitura e escrita voltadas a experiências compartilhadas, abrindo espaços para discussões que levem em conta as condições de produção do texto em uso, não ficando apenas na sua superfície do texto.

As autoras criticam o ensino fundamentado na leitura literal e dirigida, por impedir o aluno de atribuir outros sentidos ao discurso, além daquele considerado importante pelo professor (acrescenta-se: ou pelo gabarito do livro didático). Ressaltam a importância de romper com essa prática passando da alfabetização para o letramento; dessa forma, nas práticas de leitura/compreensão haveria a formação de sujeitos aptos a relacionar discursos a fatores culturais, sociais e históricos, percebendo a não transparência da linguagem, entendendo a língua discursivamente. Assim, a leitura passa a ser tratada como *produção de sentidos* que emergem nas relações de sala de aula a partir do momento em que o professor deixa o aluno ocupar a posição de intérprete historicizado, ou seja, argumentar, questionar, expor a sua subjetividade.

A partir desse ponto, tem-se a relação entre oralidade e escrita nas práticas de letramento. A fim de distinguir os dois e avançar as pesquisas de letramento, Tfouni (2001, 2006) propõe critérios para distingui-los com base na noção de autoria, e para isso parte dos conceitos de *dispersão* e *deriva*, o que na linguística textual se conhece como coerência e coesão, o que permite ao aluno pensar em outras possibilidades de compreensão.

A autora, de forma simplificada, sugere que o não controle da dispersão e o não saber lidar com a deriva caracterizariam o discurso com baixo grau de letramento; já os discursos que conseguem controlar a deriva e a dispersão poderiam ser considerados com um grau mais alto de letramento; aquele marca a ausência da autoria, este apresentaria autoria (em algum grau) [36]. Para Assolini e Tfouni (2006, p. 63), "Quando a autoria não se instala, vigora a dispersão, e isto ocorre, quer a produção esteja na língua oral, quer esteja na escrita. A dispersão é da ordem da sistematicidade, e ocorre quando a autoria não se instala, fazendo com que o texto fique sem coesão.".

A partir do exposto, pergunta-se: como está sendo trabalhado o processo de autoria em sala de aula com o auxílio da linguagem que incorpora imagens? Será que o

[36] O objetivo aqui não é avançar na questão de autoria, mas considerar que saber lidar com a dispersão e a deriva é importante para a formação crítica.

professor está considerando a deriva e a dispersão como elementos geradores de falta de coesão e incoerência ou como elementos fundantes do não-dito? Possenti (2002) menciona que a função de autoria é assumida a partir de duas atitudes: quando se dá voz a outros enunciadores e quando se mantém uma relação de distância com o próprio texto.

As metáforas visuais, por exemplo, concretizam a deriva (origem do acontecimento) e são compreendidas a partir do momento em que se inserem na história particular, na memória. Desse modo, o sujeito, ao se deparar com uma imagem, "busca" no interdiscurso elementos que o auxiliem a formar uma significação para o que está sendo visto; indo além, ele acaba por "entrar" no processo de autoria, entendido aqui, a partir de Orlandi (2012b), como uma função do sujeito concebido na linguagem e na história. O aluno, ao ser estimulado a falar sobre, tem a ilusão de que é origem de seu dizer, procura trabalhar com o efeito de coerência, com a não contradição, produzindo sentido e uma ilusão de fecho. Furlanetto (2012)[37] compreende letramento "como processo e prática social de amplo espectro.", e continua:

> Por ser tratado [o letramento] como prática de socialização envolvendo os gêneros, e não apenas "redação", no sentido tradicional (treinamento da escrita para aprender a escrever), o letramento pede a consideração das múltiplas linguagens e seus múltiplos meios atravessando a sociedade, e se mostra, por isso, como uma concepção complexa numa trama subjetiva em que a categoria principal é a alteridade (atitude dialógica).

Observa-se, a partir do exposto, o tratamento dado às múltiplas linguagens (por exemplo, o imagético), o que até então era silenciado nos estudos referentes a letramento, priorizando a oralidade e a escrita. Furlanetto, todavia, relaciona-as aos estudos de Bakhtin (2003), mencionando a importância de seus constructos teóricos para os estudos da linguagem.

Neste sentido, refletir a respeito de alfabetização e letramento com o apoio também de gêneros imagéticos é, sobretudo, abrir espaço para uma formação em leitura crítica.

O audiovisual enquanto recurso na elaboração de gêneros verbais imagéticos e imagéticos (infográfico televisivo, charges virtuais, por exemplo) merece, dessa forma, atenção nas práticas de letramento, uma vez que a relação entre o ver e o ouvir , de acordo

---

[37] Disponível em:< https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/26615>.

com Nogueira (2003), traz pistas à criança para que consiga recontar histórias, possibilitando que desenvolva a narrativa e a fala letrada – para mim alfabetização.

Ao relacionar o que veem e o que ouvem de forma lúdica e polemizada, a criança terá abertura para recontar histórias de forma crítica; podemos assim retomar o provérbio: "Quem conta um conto aumenta um ponto"; significa dizer que produz alteração/deriva na linguagem e cria sentidos outros.

Considerando a importância da linguagem não verbal na escola (se bem que a ênfase era dada à alfabetização), em 2005, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997 pelo Ministério da Educação, passou a incluir a categoria "livros de imagem[38]". Em 2014, o *Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o programa nacional do livro didático – alfabetização na idade certa 2014* trouxe nas categorias 1, 2 e 3, respectivamente, obras voltadas para alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental; obras voltadas para alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental e obras voltadas para alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental, constituintes do "Ciclo da Alfabetização", os seguintes textos (conforme o documento, com adaptação[39]):

> a) Categoria 1
> - Textos em verso – tais como quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema, adivinha;
> - Textos em prosa – tais como clássicos da literatura infantil, pequenas narrativas, textos de tradição popular, fábulas, lendas e mitos;
> - Livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças.
>
> b) Categoria 2
> - Textos em verso – tais como poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;
> - Textos em prosa – tais como contos, clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos da tradição popular, fábulas, lendas e mitos.
> - Livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças e histórias em quadrinhos.
>
> c) Categoria 3
> - Textos em verso – tais como poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;
> - Textos em prosa – tais como pequenas narrativas, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil, textos da tradição popular;
> - livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças e histórias em quadrinhos.

---

[38] Livros de imagem são aqueles em que a história é contada apenas por meio de imagens, sem a utilização da linguagem verbal.

[39] Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fnde.gov.br%2Farquivos%2Fcategory%2F165-editais%3Fdownload%3D8265%3Aedital-pnld-alfabetizacao-idade-certa-2014&ei=BAPOUt_vMsPVkQed5oGQBw&usg=AFQjCNFoA2xuI0lp-aUxFUsb-C_aTWbNVg&sig2=pVqOAOO_Y_NGgbdBzVAYeA&bvm=bv.59026428,d.eW0>.

Observa-se ainda em 2014 a presença de livros ilustrados e/ou livros de imagens, bem como histórias em quadrinhos. Todavia, Navega (2011) fez uma crítica quanto à lista de livros de 2012, visto que de 250 títulos apenas 7 se referiam a história em quadrinhos (HQs). Explica ainda que em 2006, haviam sido selecionados 14 livros de HQs e, em 2010, 26 títulos, daí a surpresa quanto ao número de 2012. Para o autor, esses dados se relacionam à crítica que muitos livros sofrem de pais e de professores por não estarem preparados para esse tipo de material paradidático. Explica que a obra *Um Contrato com Deus e Outras Histórias de Cortiço*[40] (Devir) e a antologia brasileira *Dez na Área, um na Banheira e Nenhum no Gol*[41] (Via Lettera), de Will Eisner, sofreram várias críticas[42].

Figura 10 – *Um Contrato com Deus e Outras Histórias de Cortiço* (Devir)



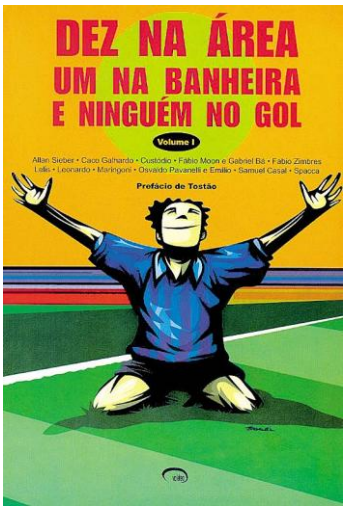
Fonte: Disponível em: <http://www.devir.com.br/hqs/will_eisner_cont_deus.php >

[40] De acordo com o site da editora: "Lançada originalmente em 1978, U*m contrato com Deus* é uma obra revolucionária que recria as memórias da infância de Will Eisner num cortiço do Bronx nos anos 30. Através de quatro histórias que são, ao mesmo tempo, engraçadas, profundas e trágicas, o autor nos mostra os dramas e as alegrias de pessoas comuns na mítica Avenida Dropsie.". Disponível em: <http://www.devir.com.br/hqs/will_eisner_cont_deus.php>.

[41] Conforme Ramos (2009): "A Secretaria Estadual da Educação de São Paulo distribuiu a escolas um livro com histórias em quadrinhos com palavrões e conotação sexual. Indicado para alunos de nove anos da terceira série do ensino fundamental, o livro "Dez na Área, Um na Banheira e Ninguém no Gol", com 11 histórias em quadrinhos de vários autores sobre futebol, chamou a atenção de coordenadores pedagógicos.". Disponível em: < http://zinebrasil.wordpress.com/2009/05/19/sp-distribui-hq/>.

[42] As críticas feitas à escolha dos dois livros apresentam fundamento quando se relacionam à série para a qual eram propostos (crianças). Como não é meu objeto de estudo, não tratei desta questão.

Figura 11 – *Dez na Área, um na Banheira e Nenhum no Gol* (Via Lettera)



Fonte: Disponível em: <http://vialettera.blogspot.com.br/2009/05/dez-na-area-um-na-banheira-e-ninguem-no.html>

Ainda no mesmo trabalho, Navega (2011)[43], em entrevista a Jane Cristina da Silva, na época, coordenadora geral de Estudos e Avaliação de Materiais Didáticos da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), e a Sérgio Gotti, na época, diretor de Formulação de Conteúdos Pedagógicos do Ministério da Educação (MEC), questiona: "Os professores das escolas escolhidas a receber os livros são devidamente orientados a trabalhar com este novo material paradidático?". A resposta dos entrevistados remete novamente à importância do estudo do texto enquanto gênero discursivo, uma vez que a não compreensão de gênero como discurso e recurso para o letramento, faz com que as críticas de que tratou Navega ainda permaneçam. Responderam assim (grifos meus):

> Não há escolas escolhidas. Todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar recebem as obras. *São obras de literatura e sua função é formar leitores, a partir de textos literários, desde a mais tenra idade.* Aos sistemas de ensino cabe incluir a formação do leitor em seu projeto Político-Pedagógico e, para tanto, investir na formação de professores voltada para a realidade de cada município e ao projeto Político-Pedagógico da escola.

Fica evidente, no contexto da entrevista, que a HQs é para o Ministério da Educação uma obra voltada exclusivamente para a decifração leitora e não para a prática da

[43] Disponível em:< http://oglobo.globo.com/blogs/gibizada/posts/2011/10/10/quadrinhos-no-pnbe-ministerio-da-educacao-responde-410331.asp>.

leitura crítica emancipadora. Nunes (2012)[44], coadunando com os princípios da AD, menciona que para que a leitura do livro de imagem (aqui também incluo as HQs) se efetue, é necessário que o modo de constituição do gênero seja considerado. Afirma: "Em outras palavras, é essencial que se (re)conheça a maneira com que esse texto produz sentido a partir de um modo de expressão que alcança o olhar do leitor e resulta em um conteúdo de sentido, num percurso que vai do sensível ao inteligível e permite ao leitor exercitar a sua sensibilidade produtora de sentidos.".

Assim, as imagens que circulam nos gêneros discursivos imagéticos deviam ser merecedoras de um novo olhar, não sendo mais vistas – como se percebe pela leitura de trabalhos que tomam o imagético nas práticas escolares – como um ornamento que preenche as páginas de livros didáticos e paradidáticos ou que embelezam a cena televisiva. As imagens precisam ser consideradas e pensadas enquanto conteúdo escolar, assim como se faz com a escrita, considerando as práticas do letramento.

Nunes (2012), bem como esta pesquisa, ressalta que o letramento visual[45] (para esta tese letramento imagético) deve ser prática escolar; esta – para a autora – não exige a compreensão da imagem a partir de ferramentas da linguagem plástica, mas considerando a sensibilidade dos elementos plásticos a fim de então se compreender as possibilidades de sentido que ali se engendram.

Nesse entendimento, o sujeito ao ler/interpretar imagem é considerado um sujeito letrado, todavia o nível de letramento imagético, relacionando a Tfouni (2001; 1994b), dependerá da maior ou menor participação do sujeito em práticas sociais letradas. Kleiman (2008, p. 20) afirma que o "[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.". Isso mostra que fora da escola, práticas de letramento se relacionam ao dia a dia do sujeito e, por isso, a escola tem o papel de auxiliar o aluno para

---

[44] Disponível em: < http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/374/755>.

[45] O termo "letramento visual", de acordo com Avgerinou (2012), foi usado pela primeira vez em 1969 por John Debes. Citando Debes (1969b, p. 27), a autora apresenta a seguinte definição do termo: "Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication." Disponível em: < http://www.ivla.org/drupal2/content/what-visual-literacy-0 >.

melhor lidar com as situações em contextos reais, uma vez que “a escolarização é fator decisivo na promoção do letramento.” (SOARES, 2004b, p. 99).

A partir das considerações da fundamentação teórica, parto então para explicar como procedi com a delimitação da metodologia de pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 PRELIMINARES

Apresentados os pressupostos teóricos a que esta pesquisa se filia, passo agora a explicar a metodologia que a embasou. De acordo com Rauen (2006), o conhecimento é um processo de reflexão de um sujeito com o objetivo de desvelar o objeto; embora, por princípio, não se tenha, em AD, a pretensão de desvelar (sentidos, objetos), trata-se sempre de refletir criticamente, descrevendo, interpretando, buscando a compreensão de seu funcionamento – no caso, de linguagens. As ciências humanas não lidam com objetos inanimados, mas com a natureza humana, e portanto basicamente com interpretação, a partir de teorias e dispositivos que não são aqueles das ciências ditas naturais.

Voltando o olhar para a linguagem, o interesse do analista do discurso é o funcionamento da linguagem em qualquer de suas manifestações; portanto, para nós (analistas), no estudo da semântica discursiva, o que nos interessa é o sistema significante material (ordem da língua) e a materialidade simbólica (a história). A ordem do discurso é então o lugar de observação do analista. Conforme Orlandi (2012b, p. 45), "Parte-se do princípio de que há um real da língua e um real da história, e o trabalho do analista é justamente compreender a relação entre essas duas ordens de real.".

Para isso, seguirá os caminhos do conhecimento científico de forma sistematizada. Significa então, considerando Rauen (2006), que esse conhecimento é planejado, por isso segue um método, haja vista que conhecimentos anteriores são reavivados, além da necessidade de se seguir normas, técnicas e etapas de investigação.

Nesta pesquisa, o objeto de estudo da ciência é de natureza material (factual) porque lida com fenômenos e eventos, sendo ainda de natureza social por se relacionar a eventos onde o homem se faz presente (os envolvidos no contexto escolar). Não se busca conclusões empíricas, obtidas por meio dos sentidos e da consciência através da experiência.

De acordo com Rauen (2006), cada área de conhecimento e o *corpus* solicitam procedimentos específicos, assim a delimitação dos métodos e dos procedimentos deve partir da revisão teórica da pesquisa que, em meu caso, se coaduna com os pressupostos da AD. Como consta no capítulo introdutório desta tese, quanto à metodologia de pesquisa, este trabalho caracteriza-se por uma:

a) Abordagem qualitativa por não se conformar com os dados referenciais; a ela se somam os procedimentos técnicos do *estudo de caso*, visto que se buscou a análise do

corpus (do qual tratarei mais tarde), de modo a permitir o conhecimento dos dados. Por meio do estudo de caso, delimitei as seguintes fases:

– fase pré-reflexiva: processo de interrogação em que o pesquisador se encontra insatisfeito ou em tensão sobre o conhecimento de algo. Neste sentido, menciono aqui que da qualificação do projeto de tese ao seu desenvolvimento, houve o repensar do problema de pesquisa e dos objetivos propostos a partir da etapa de observação.

– o problema de pesquisa: *Há ocorrência de formas de linguagem verbal imagética - nas práticas docentes do terceiro ano do ciclo de nove anos - com vistas ao desenvolvimento da oralidade e da escrita no processo de alfabetização e letramento?*

– o desenho metodológico: este teve como objetivo geral: *Verificar se ocorre a inserção da linguagem verbal imagética nas práticas de sala de aula com vistas ao desenvolvimento da oralidade e da escrita no processo de alfabetização e letramento*. Para isso, a base teórica foram os pressupostos da AD e da Teoria Sócio-histórica de Letramento.

– a unidade-caso: práticas docentes em duas classes do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, sendo uma da Escola A (IDEB 4,2) e a outra da Escola B, pertencentes à região da AMUREL;

– a coleta de dados: observação das práticas escolares e do processo de interlocução em duas turmas do terceiro ano (sendo uma de cada escola campo da pesquisa), a partir de anotações em diário de campo e, quando possível, filmagem, gravação de voz e fotografia; leitura do Projeto Político Pedagógico das duas escolas para compreender como entendiam alfabetização e letramento; análise dos livros didáticos disponíveis nas duas escolas (Língua Portuguesa) para verificar a presença de gêneros verbal imagéticos e imagéticos como recurso para alfabetização e letramento; e questionário com perguntas abertas respondido pelas professoras titulares das duas turmas objetos da pesquisa.

– análise e interpretação dos dados: a partir dos pressupostos teóricos norteadores da pesquisa, retomando e definindo conceitos até então não apresentados nesta pesquisa a partir das necessidades de análise.

– redação do relatório: neste caso, desta tese.

Todavia, não se tem aqui uma pesquisa de intervenção qualitativa, uma vez que durante a etapa de coleta de dados não interferi nas situações apresentadas, permanecendo em estado apenas de observação. Todavia, o que se objetiva após a conclusão desta pesquisa é que possa receber um novo direcionamento e, por meio da sua divulgação em formação continuada de professores (objetivo do projeto maior ao qual esta pesquisa se filia), possa

haver o processo mediador para a efetivação de práticas a partir de gêneros que incorporem imagem.

b) Quanto à metodologia da pesquisa, delimita-se:

– pesquisa exploratória: para se aproximar ao objeto de estudo, o que em um estudo de caso é muito frágil, todavia, no decorrer da pesquisa a incipiência do objeto poderá apresentar contornos mais nítidos, trazendo questões a serem explicitadas, formuladas ou até mesmo abandonadas, por isso, cabe tratar o recorte no *corpus* como algo de suma importância para o alcance dos objetivos propostos. Busca-se nesta fase, conforme Gil (2008), maior familiaridade com o problema; para isso, pode ser utilizado: levantamento bibliográfico, entrevistas com pesquisadores, assumindo normalmente a forma de pesquisa bibliográfica e de estudo de caso.

– pesquisa descritiva: para descrever os fenômenos observados, bem como as características de tais fenômenos. De acordo com Gil (2008), uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como no caso desta pesquisa: questionário e observação sistemática, sem a interferência do pesquisador.

– pesquisa explicativa: para tentar identificar fatores determinantes para a ocorrência dos fenômenos. Para Gil (2008), este tipo de pesquisa é o que melhor aprofunda o conhecimento da realidade, uma vez que explica a razão dos fenômenos e, por isso, é o mais complexo.

c) Procedimentos técnicos: estudo de caso e pesquisa bibliográfica, partindo de materiais já elaborados, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

É sabido que o papel do analista não é o de descrever o material empírico (texto), mas sim o de compreender o seu funcionamento, como ele produz sentido. Todavia, os *dados* gerados (estes que, de acordo com AD, não têm memória: textos) foram a partir daqui organizados para que na análise fossem então retomados enquanto *fato* (material discursivo que nos conduzirá à memória linguística).

Em outras palavras, as subseções que seguirão não se referem à análise em si, mas auxiliaram o estudo no sentido de organizar o material empírico disponível. Portanto, foram tratadas como dados. Como menciona Orlandi (2012b, p. 58), “Como o texto é o fato de linguagem por excelência, os estudos que não tratam da textualidade (discursividade) não alcançam a relação com a memória da língua.”. Dado o exposto, a leitura dos dados/interpretação dos fatos foi feita no capítulo destinado à análise.

Para gerar dados a partir do *corpus*, antes é necessário ressaltar que a escola, em todo o seu complexo, está inserida em uma cultura. Como publicação de referência, o artigo *A*

cultura escolar como objeto histórico, de Dominique Julia, publicado em 1995 na *Revista Paedagógica Histórica* – depois traduzido e publicado em 2001, na *Revista Brasileira de História da Educação* – é ainda hoje referência em grande parte das pesquisas relacionadas à cultura escolar. Cito Julia (2001, p. 10-11, grifos meus):

> Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). *Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores*. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...]

Não é meu intuito aprofundar a questão da cultura escolar, porém, reconhecer que os envolvidos nesta pesquisa agem de acordo com normas preestabelecidas e que, por isso, não se pode separar professor de escola, ou seja, estão imbricados, emaranhados por "normas e práticas coordenadas"; sendo assim, foi necessário ampliar os dados disponíveis, no sentido de (re)contextualizá-los, para que não se fique naquilo que é aparente ao primeiro olhar, daí a importância dos registros e da leitura do Projeto Político-Pedagógico da Escola A e da Escola B (do qual tratarei mais tarde) a fim de entender o funcionamento interno da escola e como pensa as práticas escolares. Nóvoa (1995, p. 16) ressalta que

> as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia stricto sensu.

Em meu entendimento, significa dizer que a escola apresenta uma cultura dentro de uma maior, e é, portanto, um microssistema (escola) que está dentro de um macrossistema (sociedade). Por isso, o autor solicita também a dimensão simbólica da escola quando da análise: ali há sujeitos (assujeitados). Todavia, essa cultura da escola, mesmo em espaço territorial pequeno, expressa a cultura da sociedade dentro da qual está inserida. Isso porque todos os aspectos da cultura social mais ampla estão, de alguma forma, presentes no contexto escolar. Estar dentro – nesse contexto – não significa ser algo diferente porque a escola é a expressão da sociedade onde está inserida.

Dois planos presentes na cultura organizacional da escola, tratados por Nóvoa (1995), baseado no esquema de Hedley Beare (1989), foram importantes nesta pesquisa: a zona de visibilidade e a zona de invisibilidade; aquela se deve às manifestações explícitas de caráter verbal/conceitual, visual, simbólico e comportamental; estas se referem às bases conceituais e aos pressupostos invisíveis (valores, crenças e ideologias). Fazendo uma relação com a AD, a zona de invisibilidade é o silêncio fundador, o não-dito que é história e que, na AD, a partir do dispositivo teórico, é objeto de análise do analista de discurso. Nóvoa (1995, p. 31) explica que essa zona "integra os valores, as crenças e as ideologias dos membros da organização. Os valores permitem atribuir um significado às ações sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais.".

Apresentado o espaço por onde o meu olhar circulou, passo agora ao escopo desta seção: mostrar – de forma sintética – o desenvolvimento desta pesquisa a partir do contato inicial com as escolas. Este foi feito em 2011 pelas professoras Dra. Leonete Luzia Schmidt e Dra. Letícia Carneiro Aguiar, vinculadas ao Mestrado em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina. Relembro que esta tese, como consta no capítulo introdutório, se insere em um projeto maior pertencente ao Observatório da Educação[46], Edital n. 38/2010/CAPES/INEP.

O contato inicial teve o objetivo de firmar parceria entre escola e universidade para que as pesquisas pudessem se efetivar a partir do interior da escola, com o pesquisador inserido naquele espaço de observação. Não somente as duas escolas tratadas nesta pesquisa foram contatadas, mas as seis escolas objeto da pesquisa do Observatório da Educação.

Desse primeiro contato também foram selecionadas as professoras da escola que passaram a fazer parte do projeto como bolsistas; elas tinham o papel de fazer a ponte entre escola, professores da escola e pesquisador, além de participarem da reflexão do grupo de pesquisadores. A escolha teve como critérios: que estivessem trabalhando no Ensino Fundamental I (1° ao 3° ano) e possuíssem graduação em Pedagogia, apresentassem disponibilidade de tempo para participar da pesquisa e demais atividades vinculadas ao projeto e que tivessem efetivo exercício na unidade escolar objeto da pesquisa. O cronograma do projeto também previu a organização e realização do processo de seleção dos alunos bolsistas (graduação, mestrado e doutorado), como consta na Tab. 1.

[46] O projeto envolveu: o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (doutorado), o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) e o Curso de Pedagogia, da Unisul, Campus de Tubarão.

Tabela 1 – Bolsistas do projeto do OE

Doutorando	01
Mestrando	03
Graduando	06
Professores da escola	06
Professor Coordenador da pesquisa junto a CAPES	01

Fonte: Da autora (2014) a partir do projeto do OE

Após a seleção, houve então a organização do grupo em eixos de trabalho[47]: Práticas Pedagógicas e Formação dos Professores, que foi subdividido em Formação Básica e Formação Continuada, sendo cada grupo orientado por uma professora da equipe responsável pelo projeto. Todavia, apesar de haver essa divisão em eixos temáticos, os encontros de discussão e pesquisa sempre aconteceram em conjunto; todas as bolsistas e professoras eram convidadas a participar e, em alguns momentos, pesquisadores voluntários se somavam às discussões.

A partir de 2012 é que o contato entre escola e pesquisador começou a se efetivar, de forma presencial. Até então, houve um enfoque nas leituras relacionadas ao aporte teórico das pesquisas, principalmente quanto à alfabetização e ao letramento, bem como ao método de pesquisa. Ressalta-se aqui a heterogeneidade[48] do grupo: alunos da graduação, mestrado e doutorado, e professores das escolas. Significava, portanto, que os estudos previam sujeitos com conhecimentos diferenciados e que eram necessários esclarecimentos teóricos em/no seu conjunto. Além das leituras e discussões mais no âmbito teórico, era o momento em que as professoras bolsistas coletavam informações de suas escolas (número de professores no ciclo de alfabetização, formação inicial e continuada, entre outros dados[49]), além de levarem à escola o resultado das discussões, promovendo assim uma troca de conhecimento entre escola e universidade, além de que, apresentavam ao grupo de pesquisa em suas reuniões o resultado de aulas ministradas a partir da compreensão das leituras discutidas; para isso, faziam uso de filmagens, fotos, jogos e materiais usados em aula.

---

[47] Esta pesquisa se filia ao eixo das Práticas Pedagógicas e teve a coorientação da Profa. Dra. Leonete Luzia Schmidt, coordenadora da pesquisa do OE junto à CAPES.

[48] Não quero dizer com isso que o grau de instrução se relaciona a quem sabe mais ou menos. Enquanto doutoranda e integrante do projeto, formada em Letras e sem atuação no Ensino Fundamental I, as discussões no grupo do OE muito contribuíram para pensar e repensar a minha prática enquanto professora e também a compreender teorias mais voltadas à área da educação.

[49] Dados estes que se inserem em pesquisas realizadas a partir do projeto.

Os encontros de estudo aconteceram semanalmente, no período vespertino, em uma sala de aula, do prédio da Unisul. A partir do início das pesquisas e elaboração dos trabalhos (comunicações, artigos, dissertações e tese), os encontros passaram a ocorrer quinzenalmente, reunindo todas as bolsistas; as orientações mais específicas quanto ao trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras eram agendadas e não havia quantidade estabelecida, dependia da necessidade de cada pesquisadora.

3.2 A ABORDAGEM METODOLÓGICA E O *CORPUS* A PARTIR DA AD

3.2.1 Preliminares

No Capítulo 2, apresentei os principais aportes teóricos desta pesquisa e que me acompanharam na análise do *corpus*. Como mencionado ao final da seção 2.5 (Alfabetização e letramento), não se trata de apresentar previamente a teoria e depois testá-la, mas sim de apresentar subsídios teóricos necessários e condizentes ao que investigo aqui, todavia, ao perceber a necessidade de recorrer a conceitos lá não expostos, a análise deu abertura para abarcar tal falta.

De acordo com Orlandi (2012b), para compreender os mecanismos de produção do discurso, o analista precisa fazer dois deslocamentos: a) passar da classificação ao funcionamento (forma material) e b) considerar que a língua significa por sua historicidade, considerando que o sentido se vincula ao assujeitamento (o sujeito afetado pela história).

Além desses mecanismos, não interessa ao analista, como ponto de chegada, a organização textual do *corpus*, mas o que o texto organiza em sua discursividade em relação à sua materialidade (ordem da língua e das coisas). Como já mencionado, a linguagem é afetada[50] pela história e daí emergem os sentidos, resulta o texto, portanto, textualidade, e é esta que faz sentido. Dito isso, exponho o recorte teórico inicial desta pesquisa (assim como para AD) que levou ao aporte metodológico: trata-se, na análise, dos processos de constituição do *corpus*, considerando-o fenômeno linguístico e não apenas um produto, importando não o apartar da sociedade que o produz (professores, alunos, escola).

Todavia, um adendo importante se faz ao que Orlandi traz em *As formas do silêncio* (2007, p. 14) ao afirmar que "o silêncio é fundante". Significa que, ao interpretar os registros das práticas pedagógicas, não se buscou apenas práticas em que gêneros imagéticos

[50] Termo usado por Orlandi.

se efetivassem, mas também quando silenciados. E como o Capítulo 2 não trata do assunto (propositalmente), foi na análise discutido a partir do próprio *corpus*, como instável e provisório que é.

De acordo com Orlandi (2003a), na AD não se segue critérios empíricos na delimitação do *corpus*, segue-se critérios teóricos; assim, a exaustividade deve ser compreendida quanto aos objetivos e à temática da pesquisa e não em relação aos textos (ao material empírico). Ressalta a autora (2003a, p. 10): "as marcas linguísticas em si não dizem muito sobre um discurso. É preciso considerar o modo de existência em relação à propriedade do discurso que é o objeto de análise, já que estamos caracterizando significativamente o discurso, em relação às marcas que o constituem.".

Nesse sentido, os textos são exemplos do discurso, é um exemplar que remete à rede discursiva que o constituiu que tem relação com a formação ideológica. Todavia, não é objetivo da AD investigar qual o sentido do texto, interessa-lhe conhecer como o texto produz sentido, a organização discursiva a partir da ordem da língua e das coisas. Nessa investigação, ao se detectar um processo discursivo relevante para o tema e o objetivo, Orlandi (2003a) explica que é hora de olhar o *corpus* como um todo a fim de se proceder aos recortes. Para atingir o modo de constituição dos sujeitos da linguagem e dos sentidos que eles produzem, algumas distinções na delimitação do *corpus* são necessárias.

Nesse sentido, proponho a Tab. 2 a fim de mostrar como operacionalizei a delimitação do *corpus*.

Tabela 2 – Operacionalização na delimitação do *corpus*

Universo discursivo	Campo discursivo	Espaço discursivo
Discursos produzidos que se relacionam à(ao) – AD – Psicanálise – Alfabetização e Letramento – Estudo da linguagem imagética.	– Projeto Pedagógico das duas escolas – Questionário com as duas professoras – Diário de campo com a descrição das aulas observadas – Filmagens, fotografias e gravação de voz relacionadas às observações das práticas.	Duas turmas do 3ª ano do Ensino Fundamental, da região da AMUREL-SC, sendo representativos da: – Escola A (esfera estadual) – Escola B (esfera municipal).

Fonte: Da autora (2014) a partir de Orlandi (2003a)

Com o intuito de organizar o *corpus*, foi possível definir os modos de produção em que se deu a leitura. Assim, neste capítulo, mostrarei a operacionalização do *corpus* a partir dos seguintes tópicos[51]:

a) Contato inicial da pesquisadora com as professoras, as observações e os registros
b) O questionário e o contexto de produção
c) As escolas participantes: alguns dados
d) A escolha dos sujeitos: as professoras
e) As salas de aula – A organização do espaço físico
f) A comunidade escolar

Ressalto aqui que a extensão do *corpus* é representativa de uma homogeneidade inscrita na própria esfera escolar. Todavia, foram feitos recortes dos dados coletados direcionando o olhar interpretativo para: a) as práticas que apresentavam gêneros verbais imagéticos e imagéticos; e b) as práticas que silenciavam gêneros verbais imagéticos e imagéticos.

Mesmo com essa delimitação, reorganizações no decorrer do processo analítico foram necessários, considerando que analistas de discurso também são afetados pelos processos histórico-sociais, por isso, o aporte teórico é essencial na construção da análise. Mazière[52] (2005, p. 57 apud PEREIRA, 2010, p. 137-138), ao falar da trajetória da noção de *corpus*, explica:

> Assim, o *corpus*, transformado em rede de memória, se torna um tipo de dicionário discursivo que integra, em contínuos efeitos de abertura, reconfigurações, mudanças de estado do *corpus*, ao longo da análise. A construção inclui as "formas de falar", rotinas, esquematizações. Simultaneamente, esta rede de memória se tornará, no decorrer da escrita da análise, construção de novos enunciados abrindo novas regiões do *corpus*.

---

[51] Faço referência à tese de doutorado de Souto (2009) que muito me ajudou a pensar na organização/operacionalização do *corpus* desta pesquisa.

[52] No original: "Ainsi, le corpus, transformé en « réseau de mémoire », devient une sorte de «dictionnaire discursif» qui intègre en continu l'effet des ouvertures, reconfigurations, changements d'état du corpus, tout au long de l'analyse. La construction inclut les «manières de parler», routines, schématisations. Simultanément, ce réseau de mémoire devra, au cours de l'écriture de l'analyse, construire de nouveaux énoncés ouvrant de nouvelles régions du corpus.". *Tradução alternativa*: "Assim, o *corpus*, transformado em "rede de memória", se torna um tipo de "dicionário discursivo" que integra continuamente o efeito das aberturas, reconfigurações, mudanças de estado do *corpus*, ao longo da análise. A construção inclui as "formas de falar", rotinas, esquematizações. Simultaneamente, esta rede de memória deverá, no decorrer da escrita da análise, construir novos enunciados abrindo novas regiões do *corpus*."

Pereira (2010) comenta que a partir do exposto é possível afirmar que a noção de *corpus* como postula Mazière (2005) trabalha em uma fronteira considerada tênue e imaginária, na qual o interdiscurso (discurso de um sujeito) rompe no intradiscurso (matéria linguística, ideológica, etc. já conhecida de uma realização linguística que qualquer sujeito pode reconhecer).

Dessa forma, a análise também foi dando novos encaminhamentos e engendrando novas reflexões quanto ao material (texto) posto em observação. Parto agora para explicar as etapas de operacionalização do *corpus*.

3.2.2 Contato inicial com as professoras, observações e registros

Apresentada a contextualização de onde esta pesquisa de doutorado parte, descrevo como ocorreu o processo de levantamento do *corpus*, desde o meu contato inicial a com as professoras (escola), passando pela observação das práticas, somando-se a isso os registros.

Antes de iniciar as observações na Escola A, em junho de 2012, estive, juntamente com outra integrante do projeto (mestranda), na escola com o objetivo de conhecer a direção, a escola e conversar com a professora titular da turma objeto da pesquisa. Ao chegarmos, fomos recepcionadas pela direção que já tinha conhecimento do projeto do Observatório da Educação. Na sala da direção, em uma conversa que não demorou mais de dez minutos, expusemos os objetivos da pesquisa e a necessidade de observar uma turma vespertina[53] do 3° ano do Ensino Fundamental I. Logo, fomos encaminhadas à sala da Professora A[54] que foi chamada à porta pela direção. A direção nos apresentou à professora, falando-lhe da pesquisa; em seguida se despediu e nos deixou com ela.

De forma bem espontânea, a Professora A demonstrou curiosidade com a pesquisa e concedeu que as observações fossem feitas. Nesse primeiro contato, fez-nos entrar na sala, apresentou-nos aos alunos e, próximo a sua mesa, mostrou o que faria naquele dia, bem como deixou claro que não alteraria o seu planejamento e que não mudaria a sua forma de trabalhar

---

[53] A escolha do turno vespertino deveu-se à disponibilidade para observar as aulas, uma vez que no turno matutino eu lecionava e não consegui conciliar o horário com a escola.

[54] Os nomes das escolas, professores e alunos não foram utilizados, conforme acordado com as Professoras A e B. Todavia, a coordenadora do projeto do Observatório junto à CAPES possui em arquivo os documentos assinados pela direção que oficializam meu trabalho dentro das escolas. Também não vou aqui usar a expressão *diretor* e *diretora*, mas sim a *direção*.

na presença de pesquisador em sala. Como foi uma conversa para contato inicial, foi rápida e teve o objetivo de obter a licença para fazer a observação naquela turma em específico e de me apresentar à professora, bem como conhecê-la. No dia 20 de junho de 2012, agora sem a presença da outra pesquisadora, é que iniciei as observações.

Nesse primeiro dia de observação, ao chegar à escola, fui encaminhada à sala dos professores, onde estava a Professora A. Ao toque do sinal, juntas seguimos ao pátio, local onde todos os alunos esperavam seus professores em fila para a oração e depois seguirem às salas. Inicialmente, a direção fez uma conversa a respeito da Gripe A[55] e, após a oração do Anjo da Guarda, em fila, os alunos seguiram para suas respectivas salas acompanhados do professor.

Ao chegar à sala de aula, as cadeiras estavam sobre a mesa e então os alunos organizaram o espaço; em seguida, um aluno pegou o frasco de álcool em gel e colocou duas gotinhas nas mãos de cada colega. Na minha vez, ainda não entendendo a minha presença, perguntou-me se também deveria colocar; disse-lhe sim. A Professora A, percebendo a situação, fez a minha apresentação, dizendo que eu era aluna da Unisul e que participaria de algumas aulas. Houve, então, aquela agitação inicial dos alunos que queriam saber se eu também seria professora deles. A Professora A, pensando que se tratava de estágio de observação, explicou que eu estava me formando e precisava observar algumas aulas para ver como acontecem. Com essa explicação, as crianças se acalmaram, dado que já haviam recebido estagiários da graduação e conheciam como funcionava.

Esse foi, então, o primeiro contato com os alunos. Não vou descrever todo o percurso da aula do dia 20 de junho de 2012, nem mesmo os outros encontros. Na análise, foram feitos os recortes e assim a descrição deles ocorreu em conjunto com a interpretação. O que interessa aqui é mostrar como aconteceu o primeiro contato nas duas escolas.

Na Escola B, o trajeto até chegar à sala de aula foi um pouco diferente. A professora bolsista da escola fez o primeiro contato com a professora titular da turma onde foram feitas as observações. Explicou-lhe o projeto do Observatório da Educação, bem como os objetivos desta pesquisa; assim, quando fui à escola pela primeira vez, a Professora B já tinha conhecimento de quem eu era e o que faria ali. Esse contato ocorreu no dia 5 de outubro de 2012, sendo o segundo dia de observação.

---

[55] Em 19 de junho de 2012, Santa Catarina contabilizava 28 mortes motivadas pela Gripe A (H1N1). Disponível em: < http://www.gazetadopovo.com.br/saude/conteudo.phtml?id=1266693>. Acesso em: 10 jan. 2014.

Ao chegar à Escola B, fui recebida pela direção, que me mostrou a sala da Turma B, dizendo que naquele dia as primeiras aulas seriam de Artes e que eu poderia ter ido mais tarde. Expliquei-lhe que a observação seria feita no decorrer de todo o período em que eu estivesse na escola, independente da disciplina, porque meu objetivo era observar o uso do gênero imagético. Sendo assim, pediu-me para aguardar em frente à sala, que assim que o sinal tocasse a professora de Artes se dirigiria à sala.

Observava as crianças – em pequenos grupos – brincarem (carrinhos, jogos, bonecas), até que duas meninas vieram em minha direção e perguntaram quem eu era. Disse-lhes que era uma professora pesquisadora e que observaria as aulas que aconteceriam naquela sala. Demonstrando alegria, falaram que estudavam ali, permaneceram comigo dizendo o nome das professoras, que disciplinas teriam naquele dia e a conversar a respeito dos jogos que os colegas estavam fazendo.

Ao toque do sinal, as meninas correram até a sala dos professores para receber a professora de Artes; ao observá-las, percebi que falavam da minha presença na escola. Ao chegar à sala, apresentei-me; afinal, a professora não tinha conhecimento da minha pesquisa, apenas a Professora B (titular); ela então abriu a sala, os alunos entraram, depois pediu que eu entrasse e buscasse o melhor local para as observações. Nesse dia, como nos demais, mantive-me na última carteira, da terceira fila.

Assim que todos sentaram, solicitou que as crianças abrissem o caderno de artes e iniciou a aula chamando a atenção – de forma geral da turma – por não terem levado para a escola o material da disciplina. A aula então seguiu e não será aqui descrita, pelo motivo do qual já tratei. Durante a aula, os alunos não se mostraram incomodados com a minha presença e nem fizeram perguntas.

Terminada a aula de Artes, as crianças permaneceram com a direção, uma vez que a Professora B estava fora da instituição envolvida com projetos da escola e, naquele dia, não se faria presente. Após os alunos sentarem e se acalmarem porque estavam agitados ao saber da ausência da Professora B, a direção explicou o motivo e aproveitou para dizer quem eu era e o que faria ali durante as aulas. Foi então o momento de os alunos perguntarem de onde eu vinha, o que estudava, quantos anos tinha, e de me inserir no grupo. De alguém que estava lá na última carteira, passei a ser colega, assim o que faziam de atividade ficavam me cuidando para saber se eu também estava fazendo ou se estava anotando (diário de campo). Como perguntavam o que tanto eu escrevia, achei que deveria explicar que era um caderno de registros e funcionava como um diário das aulas assistidas. Contentaram-se com a explicação e a aula seguiu com a leitura e contação de histórias.

No dia 5 de outubro de 2012, retornando à Escola B, tive o primeiro contato com a Professora B. Nesse dia, ao chegar, fui diretamente à sala dos professores onde estava a professora bolsista que me apresentou aos demais professores da escola, bem como à Professora B, esta se justificou quanto à sua ausência no dia 2 de outubro de 2012. Tranquilizei-a, dizendo que a direção havia explicado em sala de aula o motivo, e que eu havia observado a aula de Artes, assim o tempo foi igualmente aproveitado. Quis saber mais da pesquisa, o que eu faria, qual era o objetivo e quantos dias ainda iria à escola. Expliquei-lhe que o tempo dependeria das observações, mas que em princípio estavam previstos dez encontros.

Ao toque do sinal, fomos à sala de aula; como já me conheciam, cumprimentaram-me e alguns foram até mim para me beijar e abraçar, mas procurei pedir que sentassem para não interferir na rotina da sala. Percebendo que as crianças já me conheciam, apenas mencionou que eu já estava na sala observando e pediu cooperação quanto ao barulho, trocou alguns lugares e fez a chamada. E então, a aula seguiu. A Tab. 3 mostra os dias de observação, totalizando doze encontros em cada escola.

Tabela 3 – Datas das observações

Escola A	Escola B
20 de junho	02 de outubro
28 de junho	05 de outubro
02 de julho	08 de outubro
09 de julho	09 de outubro
12 de julho	16 de outubro
10 de agosto	19 de outubro
14 de agosto	22 de outubro
28 de agosto	29 de outubro
30 de agosto	30 de outubro
11 de setembro	05 de novembro
13 de setembro	08 de novembro
20 de setembro	19 de novembro

Fonte: Da autora (2014)

Durante as observações, os registros foram sendo feitos. Para isso: usei como instrumento principal o diário de campo. Minayo (1993, p. 100) explica que nesse tipo de instrumento:

> constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais.

Nesse sentido, o diário de campo foi utilizado para registrar o que era observado, desde o momento em que eu chegava à escola até a saída. Dessa forma, atitudes, fatos e fenômenos percebidos, bem como a aula em si foram sendo registrados em tempo real, e no decorrer da pesquisa puderam ser utilizados como elemento de análise a partir da perspectiva teórica. Assim a re-leitura do diário de campo possibilitou refletir sobre a prática. No apêndice A, apresento uma página do diário de campo utilizado a fim de mostrar a forma como as anotações foram se efetivando.

Além do diário, a filmagem foi utilizada como recurso em alguns momentos. Explico-me. Na Escola A, a professora aceitou ter as aulas gravadas, todavia, havia na turma uma criança com deficiência múltipla[56] (acompanhada pela segunda professora); quando via a filmadora posta sobre um armário, a criança ficava muito agitada e, por isso, foi acordado com a professora que as filmagens seriam feitas apenas quando a criança não estivesse presente na sala. Então o diário de campo passou a ser importante para os registros. Na Escola B, a Professora B, bem como a professora de Artes, aceitaram a utilização da filmagem, considerando a seguinte rotina: ao toque do sinal, ela iria antes à sala a fim de organizá-la, e após aproximadamente dez minutos, eu poderia entrar na sala e fazer a filmagem; além disso, durante a aula, caso ela sentisse necessidade, solicitaria que eu desligasse[57] o equipamento. Nestes momentos, os registros no diário de campo se fizeram ainda mais presentes, bem como a gravação em áudio.

Minha posição enquanto observadora nas duas escolas se restringiu quase que no mesmo espaço: última carteira de uma determinada fila e a filmadora em cima do armário ao meu lado (Escola A) ou sobre uma carteira também ao meu lado (Escola B), diário e gravador de voz a minha frente. Quanto às crianças da Escola A, elas não se importavam com as filmagens e eu não sentia diferença no comportamento e andamento da aula com a filmadora ligada ou não, a não ser quando a criança com deficiência múltipla estava presente. Na Escola B, todavia, ao perceber a presença da filmadora, as crianças ficavam agitadas no sentido de quererem aparecer na filmagem, por isso, era comum a solicitação para ir à lixeira,

---

[56] O termo está sendo entendido conforme a Resolução n.112 que *Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.*

[57] Esses momentos representam as conversas para chamada de atenção aos alunos.

beber água, ir ao banheiro ou simplesmente ir até minha carteira para me mostrar algo. Assim, optei por filmar algumas atividades para não comprometer o escopo da pesquisa e alterar demais a rotina da sala.

Aos dois instrumentos de coleta de dados (diário e filmagem), soma-se o registro por meio de fotografia e a gravação de voz. Registrava, assim, o resultado de atividades escolares, tanto na Escola A como na Escola B. No caso da Escola B, as crianças davam muita importância a esse tipo de registro; se eu fazia a fotografia do desenho de um determinado aluno, tinha que fazer o de todos e ainda mostrar como ficou a foto. A professora B se mostrava contente com isso, porque também era uma forma de os alunos valorizarem o que havia sido feito.

Exposto o contexto das observações, a seguir exponho outra forma de registro que foi necessário à complementação do *corpus*.

3.2.3 O questionário e as condições de produção

De acordo com a subseção anterior, as observações *in loco* ocorreram de junho a novembro de 2012, ou seja, no segundo semestre do ano letivo. Dessa forma, as professoras já teriam conhecido as crianças e o contato entre professor-aluno estaria mais próximo, o que justifica a escolha do período de observação.

Todavia, durante a organização e a elaboração da pesquisa, já com os registros em mãos, senti a necessidade de aplicar um questionário (Apêndice B) às professoras A e B, com perguntas abertas, para compreender como alguns conceitos da área em que elas atuam eram entendidos. Todavia, considerar os resíduos da pesquisa, uma vez que as professores tinham conhecimento dos objetivos deste trabalho, foi necessário. Assim, em novembro de 2013, telefonei à Professora A para verificar a disponibilidade em responder ao questionário; esta prontamente informou-me o nome e endereço da escola onde estava atuando, uma vez que trabalhava em caráter temporário (ACT), o que significa que de um ano para o outro normalmente troca de escola.

No dia 12 de novembro, fui até a escola da Professora A. Inicialmente, pediu que eu entrasse na sala de aula, apresentou-me às crianças, dizendo-lhes que no ano anterior havíamos estado juntas na outra escola. Comentou que estava muito feliz em trabalhar ali,

apesar de pequenininha em relação à Escola A, todas as crianças já estavam alfabetizadas[58] e, dessa forma, o trabalho se desenvolvia melhor.

Entreguei-lhe o questionário, duas vias assinadas por mim, uma para que me devolvesse respondido e o outro para que mantivesse em sua posse. No documento, mencionei "O seu nome bem como o nome da escola não serão utilizados no decorrer deste trabalho [...]". Ela disse que poderia usar o nome dela sem problemas, todavia, conforme havíamos combinado durante a etapa das observações, o acordo seria mantido e, por isso, eu estava ali documentando. Combinamos a data do retorno do questionário para depois do dia 15 de novembro (Proclamação da República).

Em seguida fui à Escola B, onde atuava a Professora B em caráter efetivo. Encontrei-a na secretaria, trabalhando na função de secretária. Expliquei-lhe a respeito do questionário e da necessidade dele para a pesquisa, e assim como a Professora A, colocou-se à disposição para respondê-lo, e pediu que eu retornasse à escola após o feriado; assim ficou combinado. Também lhe entreguei as duas vias assinadas para que pudesse manter uma delas consigo.

Ressalto aqui que tanto a Professora A como a B, ao terem contato com o questionário (Apêndice B), leram as perguntas e declararam que iriam responder conforme o conhecimento que tinham, sem fazer nenhuma pesquisa. Disse-lhes que o objetivo era esse e pedi para que não recorressem a nenhum material de consulta, mas que ao respondê-lo, considerassem a prática de professoras alfabetizadoras.

3.2.4 Descrição das escolas participantes

Como já foi tratado neste capítulo, as duas escolas envolvidas fazem parte de um grupo de seis escolas abrangidas pelo projeto do OE, sendo, no entanto, a Escola A da esfera estadual e a Escola B da esfera municipal. As tabelas 5 e 6 apresentam o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007. Por meio do Ideb, procura-se reunir em um só indicador dois conceitos importantes para a verificação da qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O Ideb vai de zero a dez, sendo que o Plano de Desenvolvimento da Educação tem como meta para 2022 Ideb 6,0 no Brasil, média

[58] Trato melhor o assunto durante a análise.

esta que corresponde, segundo o site do *Ideb*[59], "a um sistema educacional de qualidade comparável à dos países desenvolvidos.".

Tabela 4 – Ideb da Escola A

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Crescimento		23%	14%	17%					
Ideb	4.0	4.9	4.2	4.9					
Meta		4.0	4.4	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9	6.2

Fonte: http://www.portalideb.com.br/escola/216178[...]/ideb

Tabela 5 – Ideb da Escola B

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Crescimento		4%	11%	2%					
Ideb	5.1	5.3	5.9	6.0					
Meta		5.2	5.5	5.9	6.1	6.3	6.6	6.8	7.0

Fonte: http://www.portalideb.com.br/escola/217316-[...]/ideb

A Escola A, de acordo com o PPP de 2011[60], foi criada a partir de decreto em 1955. Funcionava em outra localidade, em um terreno doado, com duas salas de aula que funcionavam nos três turnos. Em 1970, passou a funcionar em outra escola, sendo transferida em 1971 para uma casa de madeira com quatro salas de aula. Somente em 1978 é que foi inaugurado o prédio onde atualmente funciona; no ano de 2005 houve uma reforma geral que ampliou a escola, ficando assim com doze salas de aula, dois banheiros para os alunos, dois banheiros para os professores, uma sala de informática, uma biblioteca, um refeitório, uma quadra de esportes, uma sala de Educação Física, uma secretaria, uma sala para a equipe pedagógica, uma sala de professores e uma sala de direção.

Seguindo o que consta no PPP da escola, em 2011 contava com aproximadamente 390 alunos, distribuídos em dois turnos, atendendo alunos do 1° ao 5° ano e de 6ª a 8ª série do ensino fundamental. De acordo com o senso do Inep, em 2011 havia 230 alunos matriculados do 1° ao 5° ano. Quanto à acessibilidade, a escola não estava adaptada a portadores de

[59] Disponível em: < http://ajuda.portalideb.com.br/knowledgebase/articles/102515-vis%C3%A3o-geral-sobre-o-ideb>.

[60] A solicitação do PPP foi feita em 2011, ano das observações na escola. Porém, como os documentos estavam em processo de ajustes, a direção da Escola A possibilitou o acesso ao PPP de 2011; enquanto a Escola B ao PPP de 2010.

deficiência, todavia atendia a 7 alunos de educação especial. Laboratório de Ciências, Leitura e Sala de Atendimento Especial não constavam na infraestrutura da escola, que também não possuía Internet Banda Larga.

Conforme o PPP, apresentava uma direção, um assistente de educação, um assistente técnico-pedagógico, um administrador escolar, três orientadores educacionais. A escola seguia a seguinte filosofia:

> Propiciar a todos os alunos a formação básica para desenvolver no educando a capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.
> A compreensão do ambiente natural e social, do ambiente político, da tecnologia, das artes e dos valores em que fundamentam a sociedade.
> A aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores, dignidade e igualdade de direitos.
> Participação e responsabilidade pela vida social, o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca que assenta a vida social.

Seguindo a filosofia, a Escola A tem como objetivo "o desenvolvimento integral da criança e do jovem, para que possam exercer com dignidade e sabedoria sua autonomia como cidadãos, buscando seu crescimento global".

A Escola B, a partir do que consta no PPP de 2010, foi criada por uma necessidade particular e comunitária, passando a funcionar em 1962 em um terreno doado, em uma casa de madeira com apenas duas classes. Em 1974, devido a uma enchente que levou a escola, passou a funcionar em um prédio alugado que havia ao lado, com 3 salas de aula. Em 1986, a direção recebeu do prefeito a doação de um terreno para a construção do novo prédio, sendo as novas instalações inauguradas em 1994. A municipalização da escola, antes Escola Reunida, ocorreu em 1995. Somente a partir 1996, com a ampliação do edifício e a construção da quadra de esportes, passou a atender gradativamente alunos de 5ª série (1996), 7ª série (1997); portanto, em 1999 conclui a primeira turma de 8ª série. Em 2005, um novo decreto altera a nomenclatura da escola como é hoje.

Conforme o PPP, a Escola B tem como objetivo "o desenvolvimento integral da criança e do jovem para que possam exercer com dignidade e sabedoria sua autonomia como cidadãos, buscando seu crescimento global em todos os sentidos.[61]". Para alcançar o objetivo diz que "se faz necessário trabalhar num processo de constatação, intervenção e compreensão da realidade complexa e contraditória, no sentido de explicar a mesma.". Segue ainda com o

[61] Note-se que os objetivos das duas escolas são bastante semelhantes.

objetivo de “desenvolver no educando um compromisso político com a transformação desta realidade, na pretensão de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária que é o compromisso básico de toda a educação.”.

Em 2011, de acordo com o Inep, a escola possuía 241 alunos matriculados, sendo 128 do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental. Quanto à acessibilidade, a escola estava adaptada a portadores de deficiência, e atendia a 3 alunos de educação especial. Laboratório de Ciências e Leitura não constavam na infraestrutura da escola, porém apresentava Sala de Atendimento Especial e Internet Banda Larga.

Dados do senso das duas escolas se encontram nos Anexos A e B.

3.2.5 A escolha dos sujeitos: as professoras

A escolha das professoras envolvidas na pesquisa se deve à relação com a turma em que atuavam (3° ano do Ensino Fundamental); lecionavam em escolas participantes do Projeto do OE, no período vespertino. É importante acrescentar que tanto a Escola A como a Escola B possuíam apenas 1 turma de 3° ano no período da tarde, e as duas escolas estão localizadas na região da AMUREL.

A Professora A, com 8 anos de experiência no ciclo da alfabetização (1° ao 3° ano), atuava como professora em caráter temporário. Formada em Pedagogia, sua última formação havia sido o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).[62]

A Professora B atuava na escola em regime efetivo, e em 2012 trabalhava pela primeira vez no ciclo de alfabetização. Todavia, já havia atuado durante 14 anos na Educação Infantil (Pré II). Em 2013, como observado antes, atuava na secretaria da escola. É graduada em Educação Infantil e Pedagogia, pós-graduada em Prática Interdisciplinar: Educação Infantil e Séries Iniciais. Quanto à formação continuada, participou de cursos relacionados à alfabetização entre outros, sendo o último em 2012.

3.2.6 As salas de aula – A organização do espaço físico

Em relação ao espaço físico das salas de aula, as duas escolas apresentavam características bem semelhantes: mesa do professor à frente (Escola A ao lado esquerdo e Escola B ao lado direito) e as carteiras dos alunos dispostas em cinco filas.

---

[62] As informações (Professora A e B) foram retiradas do questionário aplicado.

Quanto à escola A, algumas janelas não possuíam vidro (estavam quebrados) e nem cortinas; para proteger as crianças do sol e da chuva, a professora colocava plástico e papel. Os azulejos da parede esquerda estavam comprometidos, a qualquer batida caíam. O quadro negro (verde) estava com a tinta em mau estado e apresentava buracos em sua estrutura, o que – em muitos casos – dificultava a visualização do que estava ali escrito. Ao fundo da sala havia um armário onde a professora guardava os materiais de aula, como livros e cadernos. Ficava chaveado e era aberto somente quando se utilizava algum recurso. Ao lado direito da sala (na parede) e à frente eram expostos os trabalhos dos alunos. Ainda ao fundo, ficava um colchonete utilizado pela criança com transtornos múltiplos. O banheiro e o bebedouro se localizavam no mesmo corredor da sala de aula e a professora só permitia o acesso ao final da atividade, sempre insistindo na utilização da garrafa descartável em sala de aula para evitar as saídas para tomar água. As janelas da sala de aula davam direção para um pátio, que era usado pelos professores de Educação Física em suas aulas.

Figura 12 – Sala de aula: Escola A



Fonte: Da autora (2012)

Na Escola B, a infraestrutura era diferente: todas as janelas possuíam vidros e cortinas, havia ar-condicionado que era usado diariamente e o quadro era branco; a sala parecia ter sido reformada, haja vista a pintura recente. Atrás da mesa da professora, no canto direito, havia o armário onde colocava os materiais de aula e objetos pessoais; este era aberto no início da aula e assim permanecia até o final. Todavia, os livros ficavam ao fundo da sala, no canto esquerdo, todos empilhados por disciplina sobre duas carteiras encostadas. Ao fundo da sala (canto direito) havia um mapa e na parede do canto direito eram expostos os trabalhos dos alunos. O banheiro e o bebedouro ficavam próximos à entrada da escola, em frente à sala

da direção. A maioria dos alunos tinha o hábito de levar garrafa descartável com água e solicitava pouco para ir ao banheiro, normalmente ao final da atividade.

Figura 13 – Sala de aula: Escola B



Fonte: Da autora (2012)

3.2.7 A comunidade escolar

Retomando o PPP das escolas, julguei importante verificar qual o perfil dos alunos, isto é, conhecer os sujeitos que se envolviam nesta pesquisa.

Os alunos da Escola A, em sua maioria, moram com pai e mãe (faixa etária de 30 a 40 anos). As famílias são formadas por 3 ou 4 integrantes, sendo o número de irmãos de 1 a 2. O nível de instrução dos pais da maioria é o Ensino Fundamental incompleto. Pertencem a uma comunidade de predominância portuguesa, sendo grande parte de cor branca e católica. Quanto à renda salarial, varia de 1 a 2 salários mínimos. Apesar disso, muitos possuem casa própria, computador (poucos com internet), bicicleta, moto, e a minoria carro. Ainda em relação aos pais/responsáveis, as profissões exercidas dividem-se em autônomos (como costureira e pedreiro), comerciantes e trabalhadores de serviços gerais. A maioria dos alunos mora nas proximidades da escola, não dependendo de transporte escolar.

Na escola B, a maioria dos alunos é residente no próprio bairro, mas a escola recebe alunos de bairros vizinhos e até mesmo distantes. O PPP da escola define o bairro como de classe média, com exceção de uma vila, definida como “comunidade de posseiros”, formada por 15 famílias carentes que vivem do trabalho de catar papelão. Todavia, ressalta

que a renda familiar da comunidade escolar situa-se entre 3 e 5 salários mínimos, porém em 2010 havia 20 famílias cadastradas recebendo Bolsa Família[63].

Conhecer os envolvidos nesta pesquisa, bem como o espaço de interlocução, foi necessário para que a análise das sequências discursivas – apresentadas no próximo capítulo – pudessem ser compreendidas conforme os pressupostos da AD. Sem conhecer sujeitos e as condições de produção, tomaria como análise as sequências de forma descontextualizada, e desconsideraria, assim, a relação sócio-histórico e cultural. Feito esse levantamento de dados, passei a descrever e a analisar as práticas a partir de recortes.

[63] Programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS

Neste capítulo, apresento os recortes (sequências discursivas – SD) primeiro a partir dos questionários, em seguida dos livros didáticos e, depois, das aulas observadas, destacando-se aqueles que melhor representavam o objeto da pesquisa: gênero verbal imagético, bem como seu silenciamento. Trata-se então de ler/interpretar os dados gerados, considerando os dispositivos teórico e analítico da AD.

Como visto, na teoria da AD a análise do *corpus* não está voltada, basicamente, para a descrição, mas para a interpretação, todavia, parti da descrição para proceder à leitura, considerando que esta é uma das possibilidades. Pêcheux, em seu último trabalho (*O discurso: estrutura ou acontecimento?*), preconiza:

> o problema principal [em AD] é determinar nas práticas de análise de discurso o lugar e o momento da interpretação, em relação aos da descrição: dizer que não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento, não implica que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se entremisturar no indiscernível. (PÊCHEUX, 2012, p. 54).

Para definir as sequências discursivas analisadas, revi as filmagens e reli o diário de campo buscando verificar em quais momentos a imagem aparecia ou era silenciada.

A partir desses recortes, no decorrer da análise, as práticas pedagógicas foram descritas para então procurar compreender como era utilizada a linguagem com imagens no ensino, analisando como ocorria o processo de interlocução no momento das práticas de compreensão de leitura de escolares e se tais práticas promoviam o processo de alfabetização e letramento.

4.1 O QUESTIONÁRIO

Exposto o contexto de produção do documento (subseção 3.2.3 e Apêndice B [questionário]), nesta seção apresento alguns recortes discursivos das respostas dadas pelas professoras com o intuito de analisá-las a partir das observações que fiz em sala. Na sequência, trago a leitura de dois recortes a fim de reconhecer na fala das professoras a compreensão de conceitos importantes nesta tese: alfabetização e letramento a partir da resposta à primeira pergunta do questionário: *O que você entende por alfabetização e letramento?*

SD1 [Professora A]: *Alfabetização a criança é capaz de ler e escrever textos para interagir em diferentes espaços sociais.*

Letramento: [A criança] Domina a escrita, lendo e escrevendo palavras, mas nem sempre é capaz de ler e escrever textos com fluência.

SD2 [Professora B]: *Alfabetização pode ser utilizada em diferentes tipos de escritas (gêneros textuais) para compreensão, interpretação e produção do conhecimento.*

Letramento é o conhecimento de diferentes usos de escritas existentes, ou seja, contextos sociais de linguagem e escrita existentes no meio social.

Na SD1, identifico um problema conceitual quanto à interpretação dos conceitos: enquanto alfabetização é tomada como forma de interação social, letramento está voltado à habilidade de codificação e decodificação. Todavia, pela teoria sócio-histórica de letramento, temos algo que vai em direção inversa, ou seja, a alfabetização é responsável pelo aprendizado da escrita e da leitura (conhecimento das letras), já o letramento pressupõe o uso social da leitura e da escrita, o que significa dizer que é de natureza sócio-histórica.

Tfouni (2010, p. 219) argumenta que "não é possível pensar ou propor que o letramento se restringe apenas aos usos sociais da leitura e escrita [...]" porque essa abordagem simplifica a questão de letramento. A autora explica que o letramento não se resume a técnicas (codificação e decodificação), mas que consiste em ser tratado dentro de práticas sociais.

Ainda na sequência, observo o silenciamento do termo 'analfabeto funcional' quando se lê: *mas nem sempre é capaz de ler e escrever textos com fluência.* Para a Professora A, o fato de codificar e decodificar é, portanto, critério para a formação do letramento, mesmo sendo a leitura e a escrita feita sem fluência. Observo ainda que, para ela, o letramento é condição para que a alfabetização seja efetivada, o que vai de encontro à Proposta Curricular de Santa Catarina – Eixos Temáticos (2005, p. 24). Nela temos: "a alfabetização é elemento essencial do letramento que orienta o indivíduo para que se aproprie do código escrito, aprenda a ler e escrever e ao mesmo tempo conviva e participe de práticas reais de leitura e escrita.".

Na SD2, a alfabetização é compreendida enquanto processo de leitura sendo relacionada a gêneros textuais. Retomando o documento da Proposta, encontra-se o uso do termo 'gêneros discursivos', trazendo a seção 3.1 para explicar o que entende por gênero. A partir da resposta ao questionário, a Professora B demonstra compreender que o aluno está

alfabetizado quando consegue ler; está letrado quando demonstra conhecer diferentes gêneros. Quanto aos documentos que regem a vida das escolas (Projeto Político-Pedagógico – PPP), nada consta em relação ao entendimento de alfabetização e de letramento. Todavia, ao mencionarem os objetivos das disciplinas, em Língua Portuguesa (grifos meus): "espera-se que o aluno amplie o domínio do discurso nas diversas situações comunicativas, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de *participação social* no exercício da escrita" (Escola A) e "conhecer, utilizar e valorizar a língua como instrumento de comunicação, de *interação social*, como elemento de conservação e integração nacional na transmissão da cultura brasileira" (Escola B), nota-se que o objetivo da disciplina se centra na noção de letramento como estou compreendendo nesta pesquisa. Sendo assim, parece-me necessário que o PPP defina em sua concepção teórica como os envolvidos no processo educativo devem entender o processo de alfabetização e letramento, indicando-lhes caminhos para um ensino de práticas exitosas.

Ao tratar das práticas pedagógicas hoje utilizadas nas escolas, duas sequências discursivas foram recortadas. O questionamento feito foi o seguinte: *Em relação às práticas pedagógicas hoje utilizadas nas escolas, você considera que elas são adequadas ao contexto atual?*

SD3[Professora A]: *"Eu acredito que sim. Entretanto está faltando mais empenho dos professores [quanto às práticas], que continuam enfrentando os mesmos problemas passados, conflitos atuais, em decorrência destas rápidas e profundas modificações sociais, culturais e econômicas."*

SD4 [Professora B]: *"É comum se deparar com colegas de profissão se queixarem da dificuldade que apresentam em dominar as modernas práticas pedagógicas, mas isso não é culpa. É necessário continuarmos na busca de uma nova reflexão no processo educativo, novas formas didáticas e de pensar. Na sociedade atual, o desenvolvimento e as descobertas ocorrem rapidamente, talvez, onde ocorre um certo desgaste e [des]comprometimento do ensino."*

Nas sequências discursivas, percebo que as professoras não se colocam enquanto sujeitos que se inserem nas problemáticas que apontam ao se manifestarem (*dos professores* (deles) *se queixarem* e *apresentam*); mencionam que a prática escolar utilizada hoje é, sim,

adequada ao contexto atual, todavia, mencionam a dificuldade e a falta de empenho de professores.

Em SD3, a Professora A transfere o problema a situações do passado (e que se mantêm) e do presente, remetendo nossa memória a aspectos relacionados à profissão docente tão comuns, tais como: salário, greve e tecnologia. É importante ressaltar que, em 2012, houve manifestações no Brasil que buscavam reivindicar direitos e a classe dos professores foi uma delas que, além da marcha, fez um movimento grevista e em prol da não municipalização das escolas.

Em SD4, retoma-se a tecnologia como responsável pelas práticas não exitosas, uma vez que a evolução tecnológica ocorre rapidamente. Hora de nos perguntar se essa evolução tecnológica também acontece na mesma sequência no espaço escolar (infraestrutura); não se precisa, todavia, teorizar para responder à questão quando se fala em escola pública. Enquanto professora atuante no ensino público e pesquisadora, sei que a inserção do novo demora bastante. Outra questão que aponto aqui é a chamada de atenção da Professora B, em *É necessário continuarmos na busca de uma nova reflexão no processo educativo, novas formas didáticas e de pensar*. Aqui, ela se coloca como parte do processo, demostrando que sabe da importância de se compreender o processo educativo na atualidade, sugerindo uma nova reflexão. Tomo a palavra *nova* não como antônimo de *velha*, mas no sentido da necessidade de repensar as práticas.

Todavia, a partir das duas sequências e transpondo-as às observações feitas em sala de aula, verifico que há um distanciamento entre o que as professoras discursivizam e a prática efetiva. Das 24 aulas[64] assistidas, em nenhuma houve a utilização de qualquer instrumento tecnológico (televisão, por exemplo); além disso, como se vê nos Anexo A e B, as duas escolas têm laboratório de informática, mas – durante os encontros de observação – nenhuma atividade utilizou aquele espaço como ferramenta pedagógica. Os recursos comuns nas práticas das professoras foram o quadro e o giz/pincel; até mesmo o livro didático ficou em segundo plano, era utilizado a partir de um processo de revozeamento, de forma indireta.

Os próximos recortes são referentes às perguntas 3, 4 e 5, por meio das quais as professoras foram questionadas se a escola prioriza a escrita, a oralidade ou o uso de imagens, bem como se se sentem preparadas para ler/compreender imagens e discuti-las com os alunos. Tratavam-se das seguintes perguntas: *3) A escola, na sua opinião, prioriza a escrita, a*

[64] Entendido aqui como o período correspondente à entrada dos alunos em sala e à saída dos alunos, totalizando 4 horas (considerando o recreio).

oralidade ou o uso de imagens? Justifique. 4) Você considera o uso de imagens importante no processo de ensino-aprendizagem? Em caso afirmativo, quando e de que forma? Em caso negativo, justifique. 5) Enquanto professora, você se sente preparada para ler/compreender imagens e discuti-las com os alunos?

SD5 [Professora A]: *3) A escrita [e] a oralidade sim, mas quanto ao uso de imagem quase não é cobrado. Realmente não sei o porquê que não é usado muito imagens. E sabemos de sua importância. 4) Considero importante sim. Pois faz com que a criança use sua imaginação, levando assim a novas descobertas. 5) Sinto-me preparada sim.*

SD6 [Professora B]: *3) A oralidade e escrita são partes integrantes na vida das pessoas. São práticas que possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo em que vivemos proporcionando autonomia, inclusive nas relações pessoais e sociais. Quanto ao uso de imagens, sim [são importantes], quando se refere a materiais de informações de conteúdos a serem trabalhados. 4) [Considero importante o uso de imagens] nos fazeres pedagógicos enriquecendo as práticas educacionais e trabalhos didáticos. 5) [Sinto-me preparada]sim, antes planejo o conteúdo a ser trabalhado.*

A partir das sequências discursivas acima, observa-se a importância do aprendizado atrelado às práticas de escrita e oralidade, todavia, desenvolvê-las com auxílio de gêneros com imagem parece algo distante. Apesar de as professoras expressarem que consideram o uso de imagens importante para o desenvolvimento da imaginação, de que se sentem preparadas para lidar com o imagético e de perceberem que o uso da imagem enriquece as práticas e trabalhos didáticos; ressalto que as respostas dadas precisam considerar o objetivo da pesquisa. Sabendo que eu pesquisava a respeito de imagem, diante de uma pergunta que se referia ao uso de tal recurso, as professoras talvez tenham respondido pensando no interlocutor, no que ele gostaria de ler.

Digo isso porque, ao me reportar às observações em sala de aula, relacionando-as às sequências acima, mais do que o uso de gêneros com imagens, houve atividades envolvendo o seu apagamento. Na Escola B, a imagem era, sim, presente no decorrer da aula, todavia, no sentido de *feedback*, ou seja, após o estudo de determinado assunto, a Professora B solicitava o resumo por meio de um desenho e, dessa forma, verificava o aprendizado do conteúdo. Ainda na SD6, há uma diferenciação feita entre práticas educacionais e trabalhos didáticos: aquele trata do fazer e este do planejar.

Algo também a considerar e a nos questionar é o fato de as professoras (A e B) não utilizarem imagens efetivamente em suas práticas, o que ajuda a confirmar que as respostas dadas às perguntas 2, 3 e 4 previram a figura do pesquisador, a minha figura; não exatamente o que de fato ocorre nas práticas de aula ministradas pelas professoras. Resistência ou falta de cobrança? Considerando as aulas observadas, respondo ao questionamento como resistência e práticas ainda calcadas no tradicionalismo do estudo da metalinguagem, isso porque os professores são atravessados por outros discursos e o da tradição ainda é muito forte. Os depoimentos soam como repetição de "lição de casa", mas distanciada da prática profissional, parecendo criar-se aí uma distância difícil de preencher. Predomina uma ressonância memorial da dicotomia teoria/prática, que pode ser percebida na SD7.

SD7

[02 de setembro de 2012 – Professora A]

[Finalizada a aula de Artes, a Professora A entrou na sala, fez a chamada e, em seguida, iniciou a atividade do dia.]

P: Vamos lá crianças, prestem atenção! Deu... deu... deu... Virem para frente, por favor. O que eu falei que é substantivo? Vamos lá.

A: Tudo que tem nome.

A: Eu ia falar.

A: Tu demorou muito.

P: Pois agora.

[Murmurinho, vozes intercaladas de alunos. Não haviam passado álcool em gel nas mãos ainda, dado o agito. A professora parou a aula para que todos passassem o álcool.]

P: Vocês façam favor, vocês estão sendo filmados, vejam se colaboram, né. (pausa) Tá, pessoal, o que é o substantivo.

A: Tudo que tem nome (em coro)

A: É tudo que leva ao nome.

P: São palavras que dão nome, que nomeiam cada...

A: Negócio.

P: Cada?

A: Objeto.

P: Animal, pessoas, objetos... Ainda temos os substantivos femininos...

A: E masculinos. (Interrompendo a professora.)

P: Quem é o feminino?

A: Menina.

P: Quando em uma frase sabemos se o substantivo é feminino ou masculino?

A: Feminino é com A.

P: Então nós colocamos?

A: Um a.

P: E no masculino?

A: Um o.

A: Ou u de urubu.

[A professora não comentou a resposta do aluno.]

P: Parabéns para vocês. Agora vamos copiar do quadro, a data já está ali.

(pausa)

A: Professora, tem que pôr a data mesmo?

P: Eu nem respondo isso, tá.

[A professora passou os exercícios no quadro; enquanto os alunos copiavam, havia conversa e questionamentos e, por isso, em vários momentos ela se dirigiu aos alunos chamando-lhes a atenção.]

P: Ponto de interrogação é o quê?

A: Uma pergunta.

(pausa)

P: Enquanto vão copiando, façam a leitura e vão respondendo para a professora se os substantivos femininos terminam sempre em a e os masculinos sempre em o.

A: Oh, tia, eu não quero copiar não.

P: O que é? Não quer copiar? Não quer? Não vai fazer? Eu te dou um lugar ótimo onde tu não vai fazer nada, quer?

A: Tá, tia.

P: A brincadeira já passou, né. Vocês brincaram sábado e domingo. [Virou-se para o quadro, finalizou a atividade e passou a circular pelas carteiras.]

[Depois de alguns minutos.]

P: Quem falta terminar?

A: Eu. (em coro)

A: Conversar menos e terminar mais. (murmurou)

(pausa)

Para refletir a respeito da SD 7, trago Antunes (2003, p. 16) que, ao se referir às aulas de Língua Portuguesa, comenta: "se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos.". Isso significa que o estudo da gramática deveria considerar dois eixos: uso e reflexão da língua (oral e escrita). Cita o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries):

> Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na *reflexão* sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. (BRASIL, 1997a, p. 31)

Como se vê, não se trata de não ensinar a gramática, mas de tratá-la de forma significativa, priorizando não o aprendizado de nomenclatura e de regras gramaticais como "decoreba" para ir bem em atividades e avaliações escolares, mas sim desenvolver no aluno a percepção quanto ao funcionamento da língua a partir da leitura de diferentes gêneros discursivos.

A sequência discursiva acima, além de mostrar a aula de Língua Portuguesa sendo tratada como aula de metalinguagem, leva-me a outro olhar, agora aos sujeitos. No decorrer de toda a aula, o discurso autoritário predominava; mesmo quando parabenizava os alunos pelas respostas dadas, o tom utilizado era da obrigatoriedade do acerto. Não houve a reflexão quanto ao uso da língua, mas sim um diálogo baseado no estudo de regras gramaticais, este que também foi o objetivo dos exercícios, como seguem:

SD8[65]

1) Os substantivos femininos terminam sempre em a? E os masculinos são sempre encerrados com a letra o?

2) Em certos casos, para formar o feminino de alguns animais é só trocar a letra o por a. Veja: gato – gata. [exposição de regra]

---

[65] As atividades aqui reproduzidas fazem parte dos materiais selecionados pelas professores previamente: ora estavam anotados no caderno de atividade discente, ora eram recortes separados para aula. Durante as observações não se procurou saber se eram retirados de livros didáticos diferentes dos dois descritos.

3) Há nomes de animais, no entanto, em que essa troca não é possível. Observe: galo – galinha; rei – rainha. [exposição de regra]

4) Sabendo disso, escreva os nomes dos animais representados abaixo dando o feminino: leão, peru, cachorro e pavão.

Do outro lado do processo estavam os alunos, que a todo momento conversavam, não demonstravam atenção ao que estavam copiando no caderno e nem mesmo interesse na atividade: *Oh, tia, eu não quero copiar não*. Aqui dois fatores podem ser mencionados: a) o fato de que alguns alunos ainda apresentavam muita dificuldade com a leitura (silabada, sem observar a pontuação do texto) e também de escrita, até mesmo para fazer a cópia da atividade; b) o fato de que os alunos não viam nas atividades propostas sentido para o seu dia a dia. A esses dois fatores soma-se o discurso autoritário da professora que não se aproximava do contexto dos alunos, não havia nele empatia. Para Freire (2007, p. 115-116), o diálogo:

> É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos.

Porém, o que havia ali estabelecido era uma relação em que a professora falava e perguntava e os alunos tinham que ouvir e responder exatamente o que ela esperava para, na resolução das atividades (SD8), apenas reproduzirem.

Na Escola B não era muito diferente; nas aulas de Língua Portuguesa também predominava a metalinguagem, como demonstra a SD 9.

SD9

[08 de outubro – Professora B]

Após a aula de Educação Física, a professora cumprimentou os alunos e alguns foram ao encontro dela para beijá-la. Ela trocou os lugares de alguns a fim de evitar conversas, abriu o armário para pegar o caderno de planejamento e deu início às atividades.

P: Agora vocês vão abrir o caderno de português.

[Esperou os alunos abrirem o caderno.]

P: Vocês lembram que vocês estudaram sobre o nome próprio e o comum?

A: Sim. (em coro)

P: Hoje nós vamos falar sobre o substantivo simples e o composto. Coloquem a data de hoje no caderno.

A: Professora, eu não vi isso.

P: Eu não posso fazer nada. [Virou-se para o quadro e se pôs a escrever. O aluno conferiu no caderno do colega quantas folhas deveria deixar em branco para então copiar do quadro.]

xxx, 08 /10/2012

Substantivo simples e substantivo composto

Leia e observe:



guarda-chuva

Substantivos podem ser formados por uma ou mais palavras.
Substantivo simples: é formado por uma só palavra.

Exemplos: mesa, guarda, chuva, dia, camiseta, etc.

[Ao terminar de escrever, questionou:]

P: Mesa é substantivo simples?

A: É. É formado por apenas uma palavra.

A: Ah, tia, você está falando comum, mas é simples?

A: Sabe por que dá para saber? Se tem uma é simples, se tem mais de uma é composto.

P: O nome da nossa cidade é comum ou próprio.

A: Próprio.

P: Então é isso aí. [Retornou ao quadro.]

Substantivo composto: é formado por mais de uma palavra.

Exemplo: guarda-chuva, pé de moleque, beija-flor, pontapé, girassol.

[Voltando-se aos alunos, perguntou:]

P: Por que o nome girassol?

[A partir da pergunta, muitos alunos levantaram a mão para responder. Alguns, descreviam o girassol, outros falavam que tinham em casa ou que já viram em algum lugar e houve aqueles que falaram que a planta fica virada para o sol e, por isso, gira. Conversado a respeito, a professora seguiu com a atividade.]

Atividades:

1) Faça conforme o modelo: couve-flor, cidade, porta-retrato, guarda-noturno, elefante, menino, pão de ló, sombra, para-quedas, pernilongo, terça-feira, pãozinho, pisca-pisca, banana, lápis.

Substantivo simples	Substantivo composto
cidade	couve-flor

2) Copie as frases, circule os substantivos simples e sublinhe os compostos:

a) O beija-flor pousou na flor.
b) O guarda-chuva nos protege da chuva.
c) O cão vira-lata virou a lata.
d) O moleque pegou o pé de moleque.
e) Mamãe tirou a roupa do guarda-roupa.
f) Eu coloquei o retrato no porta-retrato.

3) Forme frases com os seguintes substantivos compostos:
a) arco-íris
b) pica-pau
c) cachorro-quente
d) guarda-roupa
e) salva-vidas
f) para-quedas

4) Para casa: recorte de jornais e revistas palavras com substantivos compostos.

[Após escrever no quadro, a professora sentou-se a sua mesa e os alunos iam até ela para tirar as dúvidas e mostrar o que fizeram.]

Importante considerar aqui que os alunos da Escola B competiam entre si: o que acertava mais, quem fazia mais rápido, tanto entre meninos como entre meninas, e, por isso, a professora era sempre muito solicitada. O hábito durante as atividades era a professora se sentar à mesa e os alunos irem até ela, o que formava a fila, mas esta era sempre organizada e até silenciosa ou, durante as atividades, a professora circulava entre as carteiras. Era também comum os alunos compararem entre si as respostas. Na relação entre professora e alunos havia amorosidade. Poucas foram as vezes em que precisou ser mais enérgica, mas mesmo nesses momentos, falava com tranquilidade e com voz suave, sem repreender ou citar os nomes, o que ajudava a formar parceria: assim como ela os respeitava, os alunos também a

respeitavam e não se negavam a qualquer solicitação, eram respeitosos e tinham um raciocínio lógico apurado, o que justifica a ação do aluno ao escutar: *Eu não posso fazer nada*.

Em relação à forma de ministrar o conteúdo, a Professora B também se encaminhou à metalinguagem e, quando da observação de um aluno *Ah, tia, você está falando comum, mas é simples?* não aproveitou a formulação de hipótese ali exposta e que se relacionava aos estudos anteriores (substantivo próprio e comum). No enunciado do aluno ficou implícito que a palavra *mesa* poderia ser tanto comum como simples, porém a professora são se ateve a essa percepção, deixando passar a oportunidade de relacionar as classificações. Na tentativa de fugir um pouco da metalinguagem, a professora propõe um diálogo sobre a palavra girassol, mas a discussão ficou restrita à conversa como sendo uma forma de fazer a turma se movimentar. Todas as atividades propostas exigiam apenas o entendimento das regras estudadas, não foram além. Aqui também não se reflete o uso da língua.

Tratando-se, na pesquisa, especificamente de gêneros que fazem uso de imagem no processo de ensino-aprendizagem, duas perguntas foram propostas no questionário: *6) Durante a sua formação inicial (graduação) e continuada (pós e cursos extras), você foi orientada a como trabalhar com o uso de imagens em sala de aula? 8) Quando você se depara com gêneros que fazem uso da linguagem não verbal no processo de ensino-aprendizagem, como você planeja a aula: a partir de alguma teoria, de aulas on-line, conversas com outros professores, tentativa e erro, outro? Explique.* Das respostas obtidas, selecionei as sequências abaixo.

SD10 [Professora A]: *6) Com sinceridade não [fui orientada a trabalhar com imagens], ao menos nas escolas que passei isso não aconteceu. 8) Faço meu planejamento com projetos didáticos, integrando diferentes componentes, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita, envolvendo situações em que essa exploração faça sentido.*

SD11 [Professora B]: *6) Sim [fui orientada a trabalhar com imagens], mas é na prática que aprimoro os meus conhecimentos (pesquisando, lendo, me atualizando, etc.). 8) Trazendo os mais variados tipos de gêneros textuais, possibilitando ao aluno um conhecimento favorável a sua construção de lógica, interação e compreensão, etc.*

Em consideração ao planejamento das aulas, as professoras possuíam um caderno onde havia as anotações dos conteúdos e atividades. Porém, uma das professoras anotava não o planejamento de aula, mas o que foi feito durante a aula; enquanto a outra professora possuía o planejamento, com a descrição das atividades a serem feitas e os conteúdos a serem trabalhados.

Na SD10, a Professora A ressalta que o planejamento é feito a partir de projetos didáticos; enquanto na SD11, a Professora B menciona a utilização de diversos gêneros. Novamente, percebo um distanciamento entre o que é manifestado discursivamente e a prática, dado que no decorrer das aulas dessa professora o texto predominante foi o informativo, sem se ater a que gênero pertencia, e nem mesmo houve a proposta de se trabalhar com gênero considerando característica e função.

O desenvolvimento de práticas por meio de projetos didáticos é outro ponto que merece destaque. Segundo Hernández e Ventura:

> A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (1998, p. 61).

Isso significa dizer que na relação aluno e professor o diálogo precisa ser constante para que possa haver a problematização, desafiando os alunos ao conhecimento de forma significativa. Na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b), consta que "A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho.", debate este que não presenciei em nenhum dos encontros nas escolas; pelo contrário, as horas/atividades destinadas a planejamento de aula eram, na maioria das vezes, destinadas à correção de cadernos ou para tratar de questões pessoais, conforme mostra a SD12:

SD12:

[20 de junho de 2012 – Professora A]

[Após o ensaio da dança para a festa junina e o retorno para a sala, a Professora Titular (P1) conversou com a Segunda Professora (P2) a fim de decidirem que aula prepariam: Matemática ou Português]

P1: Eu dei aula de português a manhã toda. (pausa)

P1: Como A1[66] não está, eu queria aproveitar para dar português.

P2: Mas eu quero ir ao computador, eu não tenho nenhuma hora atividade hoje.

P1: Esqueceu que não teremos a última aula? Será artes! Aproveite a última.

P2: Não né, na última eu quero ir para casa descansar.

(Pausa) [A P1 iniciou a chamada e a P2 a interrompeu]:

P2: Faça aula de Matemática porque eu vou ali no computador. É rapidinho, 15 minutos. (saiu)

[A P1 retomou a chamada e, em seguida, pediu aos alunos que abrissem o caderno de Matemática, perguntando se havia tarefas e o que faltava ser feito.]

Percebe-se, na SD12, que as professoras não tinham ainda planejado a aula; além disso, outro fato me chamou a atenção: o uso do computador de forma pessoal em horário de trabalho. O *Programa Pedagógico*, elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, em 2009, mostra as diretrizes dos serviços de educação especial a fim de manter a qualificação do processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Quanto às atribuições do Segundo Professor, dentre outras, menciona (2009, p. 17): "planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental.".

Chamou-me igualmente a atenção o fato de P1 propor o ensino de Língua Portuguesa por já ter trabalhado no período da manhã, aproveitando as atividades já desenvolvidas. Mesmo sendo a professora titular, seguiu a ordem dada pela P2, apesar de não ter planejado a aula de Matemática e tampouco sabendo o que já havia ensinado aos alunos.

É importante destacar que muitas vezes a Professora A ficava sozinha em sala, tentando ministrar as aulas ao mesmo passo que dava atenção ao aluno com transtornos múltiplos, este que – ao perceber que a professora e os colegas não o estavam olhando – agredia fisicamente e verbalmente. Houve um período em que a Professora A ficou sem o auxílio da Segunda Professora, que veio a se licenciar, e as aulas, durante este período, foram bem tumultuadas por conta das agressões. Porém, a professora sempre procurava acalmar a turma e inserir o aluno no contexto de aprendizagem, mesmo que isso exigisse mais dela enquanto profissional.

A partir da aula observada em 9 de julho, a Professora A passou a contar com o auxílio de uma nova Segunda Professora. Esta demonstrava preocupação quanto ao

[66] Os nomes das crianças foram preservados.

aprendizado das crianças e planejava as atividades a serem desenvolvidas com o aluno especial. Quando percebia que o aluno estava ficando agitado e alguma cena de agressão se iniciaria, rapidamente criava uma situação para retirá-lo da sala, levando-o para beber água, caminhar e desenvolver atividades.

A partir da entrada dessa professora, a Professora A passou a unir ao estudo da metalinguagem atividades a partir de textos, uma vez que agora era mais fácil manter a atenção dos alunos. O que também não mais aconteceu foi a separação da turma em dois blocos: não alfabetizados e alfabetizados – o que era proposta de trabalho da segunda professora –, assim a Professora A se colocou como professora responsável pelo processo de alfabetização de todos os alunos.

Houve outra mudança, agora no comportamento da professora. Ela passou a solicitar leituras orais e, mesmo percebendo a dificuldade do aluno, auxiliava-o, ouvia-o atentamente e, quando percebia o progresso, fazia comentários como: *Viram como X está lendo? Não disse que iria conseguir?* Ou ainda: *Viram como a letra de X está bonita? Olhem só o capricho de X?* Havia então uma tentativa de se aproximar dos alunos; era pouco, contudo; o discurso autoritário prevalecia. Quanto aos alunos, houve redução das faltas. Por conta das brigas, do medo de serem agredidos e da divisão dos grupos (classificação em não alfabetizados e alfabetizados), as faltas eram constantes, problema que foi reduzido consideravelmente, auxiliando até mesmo na organização das práticas quando da retomada de atividades.

Retomando a SD10, não havia, por exemplo, elaboração de projetos entre professora titular, professora de Artes e professor(a) de Educação Física, tanto na Escola A como na Escola B. Porém, na Escola A havia um projeto que buscava trabalhar em todas as séries o tema da gentileza, no entanto, a turma observada, bem como nos momentos em que permaneci na sala dos professores, não consegui notar entrosamento entre as disciplinas e professores na elaboração da proposta, mas sim o desenvolvimento de atividades isoladas por alguns professores, haja vista a resistência de outros.

Ainda no documento dos Parâmetros (BRASIL, 1997a, p. 46), lê-se que “Os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos.”. No entanto, no caso das duas turmas observadas, o que mais ocorreu foi a elaboração de atividades no formato de “caixinhas”, sem a relação interdisciplinar dos conteúdos e articulação de tarefas: era a hora da escrita, a hora da leitura, a hora do brincar, a hora do desenho, por exemplo, mas sem relação entre elas.

Quanto ao uso de imagens, a Professora A menciona não ter recebido qualquer instrução de como trabalhar; já a Professora B diz ter sido orientada, ressaltando que no dia a dia, na prática, é que se efetiva o aprendizado, aprimorando-o. Todavia, o trabalho com imagem se resumia a atividades como: *Faça o desenho do nosso rio [Rio Tubarão]. Capriche!*. Os alunos elaboravam os desenhos, pintavam, mostravam entre si e eram expostos fixados à parede, mas não havia aproveitamento daqueles trabalhos em prol de uma prática efetiva de letramento, ou seja, não se conversava a respeito dos desenhos, não havia interação, o desenho era feito e pronto, ali a atividade finalizava.

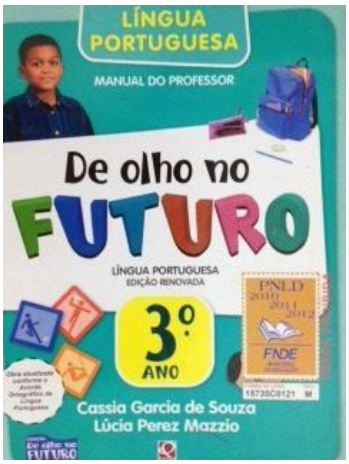
4.2 OS LIVROS DIDÁTICOS: LÍNGUA PORTUGUESA

Como já foi mencionado, os livros didáticos não eram instrumentos utilizados efetivamente no decorrer das aulas; foram raras as vezes em que as professoras fizeram o seu uso. Porém, como será observado a partir da análise das sequências discursivas, ele era revozeado pela voz da professora, visto que o livro didático orientava, em grande medida, os conteúdos e práticas escolares. Todavia, como esta pesquisa se centra nas práticas que envolvem gêneros com imagem, considerei importante verificar no livro de Língua Portuguesa o que os autores traziam. Justifico a verificação apenas no livro de Língua Portuguesa por três motivos: 1º. o objetivo do trabalho não é a análise de livro didático; 2º. as aulas observadas – na grande maioria – se referiam ao estudo da Língua Portuguesa; 3º. raramente os livros foram usados, porém as práticas pedagógicas eram afetadas pelo discurso contido neles.

4.2.1 Escola A

O livro de Língua Portuguesa adotado pela escola intitula-se *De olho no Futuro: Língua Portuguesa*, edição renovada, de Cassia Garcia de Souza e Lúcia Perez Mazzio, tratava-se de uma obra atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. No manual do professor, não consta nenhuma explicação dos autores para o título.

Figura 14 – Livro: Escola A



Fonte: Da autora (2014)

Logo na apresentação do livro, as autoras expõem que o objetivo da obra é o de conhecer melhor a língua com a qual se comunica e descobrir o prazer de ler e produzir textos. No *Manual de Orientações para o Professor*, ressaltam que ele servirá de instrumento ativo visando a auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, organizaram-no em 10 capítulos, tematicamente: abertura, leitura (conversando sobre o texto, estudando o texto e comparando os textos), ampliando o vocabulário, produção escrita, produção oral, produção oral e escrita, refletindo sobre a língua e a escrita das palavras. Ao final dos capítulos 2, 3 e 8, propõem a elaboração de projetos que buscam articular os eixos de leitura, produção e oralidade. Como exemplo, apresento a proposta do capítulo 3: elaboração de varal de versos divertidos a partir da escrita de pequenos poemas. De acordo com o Guia de Livros Didáticos[67] – PNLD 2010 (p. 233, grifos do autor),

> O uso da língua é priorizado em atividades com boas oportunidades de reflexão. A *coletânea* de textos tem temas variados, de interesse das crianças, escritos por autores representativos da literatura. A *leitura* é tratada como processo de construção de sentidos e a *escrita* é proposta em atividades contextualizadas, que, em geral, apresentam objetivo e público definidos. O trabalho com a *oralidade* destaca-se pela pertinência com que os gêneros orais são explorados. Na abordagem dos *conteúdos gramaticais*, o caminho, em geral, vai da reflexão para a explicitação de conceitos e regras.

[67] Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia.../lingua_portuguesa.pdf>.

Considerando apenas a citação, o livro considera o processo de letramento e a língua é tratada efetivamente na relação uso e reflexão a partir do uso de gêneros, todavia, não é o que a análise aqui apresentada indica. Ao verificar as questões de leitura, já a partir do primeiro texto, "Era uma vez" (p. 9), as autoras exploram perguntas de cunho pessoal, provocando o diálogo entre texto e leitor: "Que outro título você daria a esse poema? Compare-o com os títulos criados por seus colegas.".

O estudo do texto enquanto gênero se faz no decorrer das atividades; além disso, as autoras fazem algumas observações ao apresentarem determinados textos: "Professor, antes de os alunos lerem o texto, peça a eles que leiam apenas o título e observem a diagramação do texto, tentando adivinhar a que gênero pertence e de que assunto ele tratará." (p. 10). Tratava-se de uma reportagem. Após questões pontuais referentes ao assunto do texto, perguntas referentes ao gênero também são propostas: "Você saberia explicar qual a importância de um subtítulo?". Todavia, é comum no decorrer do livro, como mostra o exemplo anterior, a ocorrência de questões que geram respostas Sim/Não, sem solicitar uma justificativa, sem criar uma situação problematizadora.

O uso de imagens é presente em todas as páginas, na maior parte como ilustração, para deixar o material atrativo ao aluno. As autoras propõem exercícios que solicitam a elaboração de desenhos ou a colagem, ora utilizando a imagem como entretenimento, ora como elemento de leitura. Por exemplo, ao tratar do gênero ficha informativa, solicitam a produção escrita e também a ilustração, todavia, esta não é sinalizada como elemento característico do gênero e como portador de sentido: "Ilustrem o texto com uma foto [...]." (p. 17). Logo a seguir, após apresentar o gênero anúncio, fazem perguntas relacionadas ao texto verbal, mas há uma que busca explorar o imagético: "Por que o autor do texto teria utilizado uma fotografia de bichinhos de pelúcia em vez de uma foto de animais de verdade?" (p. 19). No entanto, pecam quando apresentam esculturas de Sandra Guinle, representando brincadeiras populares e abaixo as nomeando, ao mesmo tempo que trazem a seguinte pergunta: "Que brincadeiras essas esculturas retratam?" (p. 27), sendo, portanto, um exercício de mera reprodução (Anexo C).

Ao tratar do gênero história em quadrinhos (p. 47), apenas o texto verbal e os recursos cinéticos (GRRR!! e fumaça) são aproveitados em *Estudando o texto*; ao imagético não foi dada nenhuma importância. Também, ao tratarem posteriormente do mesmo gênero (p. 119), agora sem a presença do texto verbal, os alunos são solicitados a responder questões que buscam o sentido presente, considerando a linguagem como transparente: "O que você achou da atitude dos amigos de Cascão, ou seja, de eles fugirem quando quebraram a janela?"

e “O que você achou do final da história?” (p. 122) (Anexo D). Outra história em quadrinhos apresentada inicia a tentativa de abrir a leitura para o discurso lúdico e polêmico: “Professor, antes da leitura desse texto, converse com os alunos sobre o que podemos ‘criar’ usando a nossa imaginação. Liste no quadro as sugestões dos alunos.” (p. 170). Após apresentar a história *Bruxinha 2*, de Eva Furnari, novamente as autoras propõem a leitura do imagético no seu efeito de literalidade.

Quando do estudo do gênero placas de trânsito, as autores solicitam o seguinte: “No trânsito, as placas são empregadas para orientar e informar os pedestres e motoristas. O que você acha de criar uma placa? Pense na mensagem que deseja transmitir e mãos à obra! Veja o exemplo e faça seu desenho em uma folha de papel avulsa.” (p. 77). Novamente as autoras desconsideram o processo criativo dos alunos, ao exporem uma placa como modelo à atividade proposta (Anexo E).

O gênero cartum é proposto para leitura, todavia, o direcionamento dado ao professor evidencia a preocupação quanto à atribuição de sentido no momento do processo de leitura: “Professor, antes de iniciar a leitura desse texto, promova uma discussão com os alunos abordando o abuso de velocidade, o desrespeito à sinalização, a combinação de bebidas alcoólicas e direção e as possíveis consequências desses e de outros atos.” (p. 91). Pressupõem ainda a dificuldade que o professor poderia ter ao ler o cartum, indicando-lhe assim as temáticas a serem discutidas (Anexo F).

Outra forma de utilização de imagem e a partir da leitura literal: “Observe a ilustração. Qual das expressões você acha que pode representá-la: *cheio de dedos* ou *dor de cotovelo*?” (p. 98, grifos das autoras). O uso de quadros em sequência para elaboração de histórias também é apresentado como proposta à atividade de produção escrita. As autoras escrevem: “Observe com atenção as cenas apresentadas a seguir” (p. 135), sem dar oportunidade aos alunos para criarem e buscarem possíveis sentidos. Após apresentarem três quadros de imagem, mencionam: “Que situação, não é mesmo? Não conseguir alcançar um produto na prateleira não é uma experiência muito agradável de encarar, concorda? Que tal pensar um final bem legal para essa história, resolvendo esse problema?” (p. 136). Ocorre aqui a atribuição da possibilidade de um único sentido na leitura das imagens. (Anexo G)

A imagem também não é objeto de reflexão no estudo do gênero capa. Apresentadas a capa e a quarta capa de um livro de Ruth Rocha, as autoras questionam: “Você gostou das ilustrações apresentadas na capa do livro? Faça um comentário.” (p. 152). Também na apresentação do gênero tira de humor, a imagem passa despercebida: “Por que não foi preciso empregar o travessão para indicar a fala dos personagens?” (p. 160). As

autoras, no *Manual de Orientações para o Professor* (2008, p. 4) – anexo ao livro – afirmam que "O trabalho realizado [no livro] está baseado nas principais contribuições dadas ao ensino de Língua Portuguesa pela linguística textual e pela análise do discurso.", todavia, tem-se um livro centrado na linguística textual, com a prática de leitura que desconsidera a polissemia da linguagem, considerando o leitor imaginário como homogêneo. Conforme Orlandi (2012, p. 13 discurso e...): "Os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação com outros textos. [...] Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.".

Ressalto aqui que o Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010 (p. 234) menciona: "No início das unidades, perguntas, imagens e uma breve explicação visam a acionar conhecimentos dos alunos sobre o assunto.", porém não é isso que realmente aparece. As imagens trazidas buscam mais dar beleza ao livro do que servirem de reflexão.

O eixo *Refletindo sobre a língua* busca fazer uma relação com os textos anteriormente trabalhados, porém a retomada se perde e o que se vê é a apresentação de conceitos e exercícios de metalinguagem. No *Manual de Orientações para o Professor* (2008), as autoras afirmam que o ensino de gramática é fundamental porque ao produzir um novo enunciado, acionamos o saber gramatical. A partir do PCN de Língua Portuguesa (1997a), explicam que é preciso se questionar como ensiná-la para que o funcionamento da língua seja compreendido pelo aluno. Como vimos, as atividades do livro didático desconsideram o funcionamento, privilegiando o estudo de regras gramaticais.

Ao folhear o livro, pude constatar que mesmo o instrumento não sendo usado de forma regular, ele efetivamente organizava as aulas: a aula da Professora A, a respeito de substantivo (SD7 e SD 8), foi baseada no próprio livro, daí a prática de aulas centradas em metalinguagem. As autoras perguntam (p. 31): "Os substantivos femininos terminam sempre em a? E os masculinos, são sempre encerrados com a letra o? Responda oralmente." (Anexo H). Ao retomar a SD8, constata-se que a Professora A reproduziu o que estava no livro, apenas transformando a atividade na forma escrita. O Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010 explicita (p. 238): "Os conceitos e regras são apresentados em caixas coloridas e, em seguida, vem um conjunto de exercícios para fixação.". Ainda em box informativo, sob o título de Atenção!, o Guia alerta:

> Os livros [de 1º, 2º e 3º anos da coleção] apresentam muitos conteúdos gramaticais para estudo. Por exemplo, são nomeadas todas as classes de palavras, apresentam-se conceitos de dígrafos, encontros vocálicos e consonantais, regras de acentuação e regras de uso do hífen, entre outros. Assim, apesar de os exercícios não serem

> exaustivos, é importante não trabalhar a gramática pela gramática. O mais importante é que os alunos aprendam a compreender e a usar bem os recursos linguísticos nos textos que escutam, falam, leem e escrevem.

Pergunto: então por que a coleção foi selecionada para compor a lista de livros do PNLD 2010? Trata-se de uma contradição, a gramática é tratada pela gramática, todavia, o professor é alertado para não trabalhar dessa forma. Acredito que os materiais tenham que estar de acordo com o que os documentos que regem a educação no Brasil (e no nosso caso em Santa Catarina também) buscam alcançar. Se os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina concebem o ensino da Língua Portuguesa a partir do uso e da reflexão do uso da língua, por que o material aqui analisado vai em outra direção? Também é importante questionar: quem escolhe os livros adotados e em que condições? Quanto às leituras propostas pela coleção, ainda no mesmo box, o Guia ressalta (p. 238):

> As seções de leitura trazem boas atividades de exploração das características dos gêneros e da organização interna dos textos, mas há necessidade de maior ênfase no trabalho voltado para a compreensão global, especialmente no caso de textos extensos e de assuntos complexos. Além disso, ainda que a coletânea possa proporcionar aos alunos experiências significativas de leitura, o professor precisará ampliá-la, trazendo para a sala de aula textos que retratem realidades socioculturais diversificadas, para compor um painel mais representativo dos modos de vida da população brasileira e de outros países.

Ao analisar as atividades propostas no livro e o que as autoras mencionam no *Manual de Orientações para o Professor* (2008), percebo o distanciamento entre o que é manifestado discursivamente no manual e as atividades que constituem o livro didático. Ao explicarem como o trabalho de leitura deve ser compreendido, mencionam no manual que deve ser prática constante para assim formar leitores competentes, não entendendo a leitura apenas como processo de decodificação de letras e palavras: "Ler é um processo de atribuição de sentido ao texto, é a construção do significado do texto pelo leitor." (p. 5). Todavia, os enunciados das atividades e os comentários ao professor – como visto aqui – não dão abertura para que o leitor (professor/aluno) construa a sua própria leitura, apesar de ressaltarem que "os exercícios de compreensão e interpretação abrangem questões de conteúdo, estrutura e análise do discurso. O aluno-leitor fará, por exemplo, atividades de localização e cópia de informação, inferência, generalização de informação, antecipação/predição, extrapolação e retextualização. Analisará também recursos estilísticos e coesivos presentes nos textos." (p. 7). Pergunto-me: como a AD está sendo concebida nesses processos? Ou o termo *análise do discurso* é por elas utilizado para que o material seja considerado adequado em relação aos documentos que regem a educação?

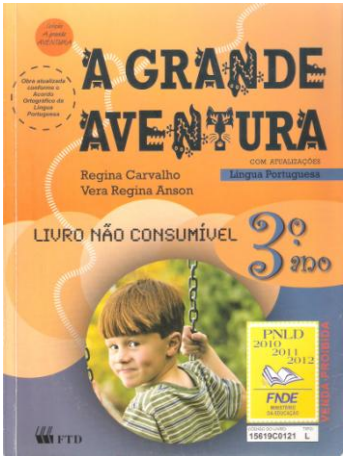
Ao tratarem da produção escrita, utilizam a expressão *gênero textual* e aqui se estabelece uma confusão entre a distinção de gênero e de tipologia textual; classificam a receita culinária e a carta pessoal como gênero, todavia, o texto dissertativo também é – para elas – um gênero. No entanto, dissertação, narração e descrição formam o tripé da tipologia de texto. Os tipos textuais, para Marcuschi (2005, p. 22, grifos do autor), designam "uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*.", diferentemente de gênero, como vimos na seção 2.3. Ainda na página 10 do manual, as autoras sugerem algumas obras para o professor ampliar o conhecimento acerca de gêneros textuais, entre eles: *Os gêneros do discurso*, de Bakhtin.

Os gêneros [discursivos] apresentados no livro correspondem à/ao: reportagem, anúncio publicitário, instruções de brincadeira, história em quadrinhos, poema, prescrições do código de trânsito, cartum, entrevista, conto de esperteza, fábula, ficha informativa, instruções de brincadeira, história, legenda, verbete humorístico, pesquisa de opinião, resenha, teatro.

4.2.2 Escola B

O livro de Língua Portuguesa adotado pela escola intitula-se *A grande aventura: Língua Portuguesa*, de Regina Carvalho e Vera Regina Anson. Tratava-se de uma obra atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Figura 15 – Livro: Escola B



Fonte: Da autora (2014)

Na apresentação do livro, as autoras não expõem o objetivo do material, elas fazem um convite para que os alunos as acompanhem em uma *viagem* pela linguagem – essa é a metáfora selecionada para (talvez) fazer do letramento *um mundo heroico*. Está organizado em quatro unidades divididas em lições (totalizando 14), estas organizadas a partir dos tópicos: De olho na língua, De olho na ortografia, Estação leitura e De olho na criação de texto. De acordo com o Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010 (p. 198-199, grifos do autor),

> A *coletânea* apresenta diversidade de gêneros e traz temas que contemplam não só a realidade dos grandes centros urbanos, como também outros contextos socioculturais como a vida de pescadores, de moradores de fazenda e dos ianomâmis, ampliando, desse modo, as experiências de leitura do aluno. [...] Há questões de *leitura* que exploram as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros estudados, bem como sua estrutura. As propostas de *produção escrita*, articuladas às atividades de leitura, exploram diversos gêneros de circulação social. [...] A expressão oral é estimulada em bate-papos informais; os gêneros públicos da *oralidade* aparecem com pouca frequência. O trabalho com conhecimentos gramaticais é articulado à leitura, não necessariamente dos textos principais de cada lição. [...] Em todas as unidades há a seção *Brincadeira*, onde são propostos *jogos e divertimentos pedagógicos*, importantes no processo de ensino-aprendizagem da criança: mímica, dobradura, construção de objetos, fantoches.

A partir do exposto, identificam-se três eixos na organização do livro (leitura, escrita e oralidade) explorados a partir de gêneros diversos, considerando diferentes contextos sociais.

Cada unidade é antecipada por um conjunto de ilustrações para que se estabeleça a leitura visando à construção de hipóteses referentes ao conteúdo tratado. Todavia, a quantidade de ilustrações e a forma como são organizadas não possibilitam que a leitura do imagético seja feita criticamente, mas sim, a leitura a partir da dicotomia erro/acerto, levando o aluno a "chutar" possibilidades a partir do enunciado verbal, do título. Isso ocorre logo na abertura da primeira unidade, intitulada *Cada casa um caso,* em que o conjunto de ilustrações apresenta casas diversas e seus moradores (p. 7).

Em seguida, as autoras iniciam a lição com o gênero história em quadrinhos (Anexo I) propondo uma conversa a respeito do texto com a turma; as questões, contudo, não propõem refletir sobre a linguagem verbal imagética: "Copie e complete com informações sobre os quadrinhos que você leu: a) O título da história é; b) O nome do autor é; a revista que a publicou." (p.11). Além de não explorar o texto, desconsidera a capacidade de observação compreensão dos alunos: "Releia o primeiro quadrinho e responda em seu caderno. a) Quem é a personagem que aparece nele? b) De quem é a fala do balão?" (p. 11), mas, após o comando dado pelo enunciado e antes das perguntas, as autoras expõem a imagem do primeiro

quadrinho, não dando a chance de o aluno voltar ao texto e de o professor identificar se todos sabem como se dá a leitura de quadrinhos (da esquerda para direita). Como professora, ao trabalhar com quadrinhos em turma de 6ª ano, deparei-me com alunos que não sabiam o direcionamento da leitura desse gênero. O que as autoras buscam – considerando as atividades – é o estudo dos balões, direcionando o olhar dos alunos à tipografia (formato e tamanho da fonte) na atribuição de sentido.

Em *De olho na língua*, da primeira lição, as autoras iniciam pelo estudo do alfabeto, com atividades mecânicas de codificação e decodificação; não há proposta de reflexão, trata-se de exercícios de completar com consoante ou com vogal. Outra atividade que me chamou a atenção foi a apresentação de um texto de cunho informativo, ilustrado por uma casa que trazia a fotolegenda: "Casa Xinguana (PAH, em Yawalapití)". As questões referentes ao texto não se relacionavam à interpretação, mas se tratavam de questionamentos conteudistas: "a) Como se escreve CASA na língua do povo Yawalapití? b) Copie do texto os nomes dos povos indígenas citados." (p. 15). O uso de imagem também se faz presente em exercícios que exploram a literalidade, enquanto substituição do não verbal pelo verbal: "Copie as frases substituindo as figuras por seus nomes." (p. 16) (Anexo J) ou ainda para propor diálogo: "Observe as imagens. Converse sobre estes bichos e suas 'casas'". (p. 19) (Anexo K).

A lição 2 propõe a leitura da obra *O mamoeiro*, de Tarsila do Amaral (p. 22) a partir de questões que privilegiam a leitura objetiva e homogênea: "Como são as casas e as pessoas que aparecem na tela? Por que você acha que a tela recebeu o título *O mamoeiro*? Na tela *O mamoeiro*, é dia ou noite? Como você sabe? Nesse lugar, você acha que está fazendo frio ou calor? Por quê?" (p. 23) (Anexo L). Há também a proposta de reelaboração da obra: "Em uma folha avulsa, desenhe o que falta na reprodução. Crie uma nova cena com os desenhos que fez." (p.24), aqui – para os alunos – bastava retornar à página 22 e copiar o que estava faltando, tratando-se de mera reprodução. Os problemas expostos se relacionam à leitura e à elaboração de outros textos apresentados no livro, como por exemplo: "Observe com atenção a área externa e um dos cômodos internos. Escolha um deles para compor a cena de pintura." (p. 30).

Ao apresentar o gênero manual, as autoras escolhem o texto *Manual infantil de segurança* dividido em quatro tópicos, sendo eles ilustrados. O trato do imagético enquanto componente desse gênero, contudo, não é considerado nas atividades propostas, que priorizam o estudo de algumas expressões, bem como relacionadas à estrutura do texto: "Qual é o título do texto?" (p. 34) (Anexo M).

Na apresentação de dois cartazes relacionados ao *Manual infantil de segurança*, a proposta é a discussão oral a respeito da diferença entre o gênero cartaz e o gênero manual: "Converse com a turma sobre as diferenças entre esses textos [os dois cartazes] e o *Manual infantil de segurança*." (p. 37). Ressalto que nos dois cartazes trata-se de ilustrações, assim as autoras desconsideram a rede de filiação dos materiais; não há neles, por exemplo, um enunciador. Além disso, a proposta de criação de texto é a produção em grupos de cartazes educativos com o objetivo de alertar sobre a prevenção de acidentes, mas as autoras desconsideram a importância do diálogo entre os alunos, bem como a criatividade, ao apresentar oito cenas ilustradas e dar os comandos: "Escolha uma das cenas. [...] Reproduza a cena escolhida e faça o esboço de outra cena que mostre a maneira segura de se comportar." (p. 44); ainda para direcionar a atividade, apresentam um cartaz pronto.

Na Unidade 2, a lição 1 traz o texto *A mãe queria ser filha*, de Mery Weiss, porém as autoras não especificam de que gênero se trata e as questões de leitura novamente buscam a leitura homogênea. Solicitam também a ilustração de trechos e situações previamente selecionados por elas (p. 51) (Anexo N). Para tratar do gênero capa, apenas duas questões são propostas após a apresentação da imagem de três capas: "a) Qual o livro que, em sua opinião, poderia conter a história do sapo que era príncipe?", apenas uma das capas apresentava o desenho do príncipe; "b) O livro escolhido poderia conter também a história *A mãe queria ser filha*? Por quê?", considera-se que o comando do enunciado da questão é "Ouça a história que a professora vai ler." (p. 52).

Ao tratar do gênero poema, apresentam o texto *Viagem a não sei onde*, de Gláucia de Souza, mas não exploram o discurso, apenas solicitam o desenvolvimento de um desenho que represente o castelo do poema (p. 56). Algo que vejo ainda como mais grave é a apresentação de gêneros imagéticos apenas como pretexto para o estudo gramatical, como ocorre com a tela *Matando aula*: "Observe a tela. Escreva no caderno o substantivo que dá nome: a) ao jogo que é praticado pela maioria das crianças; b) ao conjunto de jogadores que praticam esse jogo; c) a um praticante desse jogo, que você admire." (p. 57).

O gênero reportagem, de caráter verbal imagético, é apresentado pelo texto *Pão que vira bicho*. A discussão proposta para o estudo do gênero não considera a importância da imagem: "Converse com a turma sobre: para que servem as reportagens; onde podem ser publicadas. Copie e preencha as informações sobre a reportagem. A) Título; b) Revista na qual foi publicada." (p. 67). Novamente, solicitam uma ilustração: "Copie e ilustre, em folha avulsa, a última frase do texto: "Dos dedos do menino saía uma verdadeira arca de Noé." (p.

68), não dando chance de o aluno voltar ao texto e procurar a frase, bem como o professor observar se todos os alunos sabem identificar uma frase.

A escultura é retratada na *Estação de Leitura*. As autoras apresentam a obra do artista espanhol Pablo Picasso feita a partir do selim e do guidom de uma bicicleta. Sem dar chance de o aluno atribuir sentido à escultura, mencionam: "Assim criou a cabeça de um touro." (p. 73) (Anexo O).

Na Unidade 3, há o conto Baba Yaga, assim definido pelas autoras, a partir do qual solicitam: "Desenhe e escreva no seu caderno os nomes dos lugares onde a história acontece."(p. 95), desconsideram o desenho como portador de sentido ao solicitar a escrita, e dessa forma mostram o valor que a escrita tem. Outra atividade diz: "Em folha avulsa, desenhe a bruxa usando o objeto voador que possuía." (p. 96), sendo que o texto apresenta a ilustração da bruxa voando com a vassoura.

Na *Estação de leitura*, apresentam o texto *Historinha*, de Eva Furnari. Não há nenhuma atividade relacionada, passa-se diretamente para a elaboração de texto: "Imagine e desenhe, em um rascunho, os personagens do bem e do mal. Abaixo do desenho, escreva: os nomes dos personagens; a descrição da aparência e do modo de ser de cada um." (p. 102), ora novamente as autoras atrelam o texto escrito ao desenho, e isso ocorre também em outras atividades: "Em uma folha de rascunho: desenhe o ser mágico e, se for o caso, os apetrechos que ele tem e os apetrechos que ele usa.; descreva o ser mágico, os poderes que ele tem e os apetrechos que usa." (p. 117), com o comando de, após socializar a atividade, passá-la a limpo (desenho e texto escrito); "Em um rascunho: desenhe as casas dos personagens e o lugar onde elas se localizam; descreva cada um dos cenários imaginados, explicando as características e a localização deles." (p. 132).

Afinal, o que significa para uma criança do terceiro ano, depois de desenhar e escrever passar a limpo? A criança coloca toda a energia na primeira etapa e se tiver que passar a limpo, em função do cansaço, a produção poderá não ser o que a criança realmente queria e igualmente o que a professora esperava. Talvez a professora teria melhores resultados se, durante a realização do desenho ou da escrita, fosse problematizando com o aluno sobre e o que está desenhando e/ou escrevendo, e, a partir daí ele ir complementando. O fato de ter que passar a limpo poderá levar o aluno a desenhar e a escrever menos e/ou de forma simplificada.

A lição quatro apresenta a história em quadrinhos *Carlotinha em: era uma vez...*, texto de Carolina Vagher, trazendo a seguinte pergunta: "Observando as ilustrações de toda a história, como o tempo em que os fatos acontecem foi representado? Justifique sua resposta.",

o texto traz expressões temporais: no fim da noite, desta noite, à meia-noite, no dia seguinte, sendo que os quadrinhos têm o fundo em cores diferentes para identificar o dia e a noite.

Na Unidade 4, a primeira lição novamente traz uma história em quadrinhos com o objetivo de verificar os recursos usados pelo ilustrador: balões de fala, símbolos cinéticos, fisionomia dos personagens, como movimentos e sentimentos podem ser percebidos pelo leitor e (im)possibilidade de compreensão da linguagem verbal sem a presença das imagens (p.150-154) (Anexo P) ; a história também é usada como pretexto para o estudo da vírgula e do verbo de ação (p. 156-157).

Retomando a citação exposta no início desta subseção, constato que o que é manifestado discursivamente não se relaciona às atividades propostas no livro didático. Há a prevalência do uso de histórias em quadrinhos e não a "[exploração] de diversos gêneros de circulação social" (p. 199), como consta no Guia. Os gêneros que compõem o livro são, na maioria das vezes, utilizados como pretexto para o estudo gramatical, e as questões de leitura são centradas na análise do conteúdo verbal, algumas com foco em aspectos estruturais do texto. Todavia, o Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010 considera que as propostas relacionadas à produção de narrativas são o ponto forte por contribuir no desenvolvimento da escrita; ressalta, apesar disso, que os conteúdos trabalhados nos estudos gramaticais são principalmente os lexicais, gramaticais e ortográficos. Além disso, "a variação linguística e os aspectos da coesão e da coerência textuais recebem menor atenção. As diferenças e as semelhanças entre fala e escrita não são contempladas sistematicamente." (p. 203).

O manual do professor não foi aqui analisado porque o livro fornecido pela escola para elaboração da pesquisa se refere ao do aluno. A editora FTD foi contatada via email e por meio da central de atendimento do site[68], todavia, após preenchimento da solicitação, não obtive retorno: "[...] Pedimos, por gentileza, que aguarde o contato, pois, havendo a disponibilidade do material, a solicitação será atendida.".

Relacionando as atividades propostas pelo livro e as aplicadas pela Professora B, observa-se que a utilização de desenhos para resumir conteúdos – como aqui já foi tratado – condiz com a forma de trabalho apresentado pelas autoras do livro analisado. Verifica-se novamente a prática pedagógica afetada fortemente pelo livro didático: a prática de resumos por meio do imagético é também uma forma de trabalho dos autores do livro. Isso mostra que o livro didático é a voz que impulsiona o trabalho de sala de aula, e nele que se buscam – muitas vezes – atividades a serem aplicadas.

---

[68] <http://www.ftd.com.br/atendimento/>

Porém, a questão é se esse exercício efetivamente é exitoso no processo de letramento, uma vez que, enquanto as autoras pedem a descrição dos desenhos por meio da escrita, a Professora B não solicita tal descrição como também não propunha diálogo em torno do que era desenvolvido pelos alunos; a socialização se constituía da fixação dos desenhos à parede ou ao caderno. Ressalto que quando a professora fixava os desenhos à parede, nem mesmo colocava um título indicando a atividade proposta ou algo que indicasse uma síntese do que havia sido feito.

Os gêneros [discursivos] apresentados no livro correspondem à/ao: história em quadrinhos, pintura, reportagem, peça teatral, conto de fadas, cartaz, manual, relato, receita, convite, carta, poema e filme. Apesar de os livros (Escola A e Escola B) apresentarem uma diversidade de gêneros discursivos, poucos se fizeram presentes nas aulas observadas.

4.3 DIÁRIO DE CAMPO, FILMAGENS, GRAVAÇÕES E FOTOGRAFIAS

Analisados questionário e livros didáticos, nesta seção apresento recortes discursivos das aulas observadas visando à leitura das práticas. Como já mencionado, o olhar interpretativo foi direcionado principalmente para: a) as práticas que apresentam gêneros verbais imagéticos e imagéticos; e b) as práticas que silenciam gêneros verbais imagéticos e imagéticos. Porém, também foi objeto de análise: c) o processo de interlocução no momento das práticas de compreensão de leitura de escolares e se tais práticas promoviam o processo de alfabetização e letramento.

De forma esquemática, as sequências discursivas apresentam como eixo temático os gêneros discursivos apresentados na Tab. 6.

Tabela 6 – Gêneros discursivos em aula

SD 13	Gráfico
SD 14	Calendário
SD 15	Letra de música
SD 16	Bula e embalagem de remédio
SD 17	Composição à vista de gravura
SD 18	Composição à vista de gravura
SD 19	Letra de canção popular
SD 20	Conto
SD 21	História em quadrinhos
SD 22	Texto informativo-referencial
SD 23	...
SD 24	Texto informativo-referencial

SD 25	Poema
SD 26	Fábula
SD 27	Fábula
SD 28	Texto informativo-referencial

Fonte: Da autora (2014)

4.3.1 Escola A

Antes de iniciar o processo de descrição e interpretação das práticas, considero relevante explicar rapidamente o funcionamento das aulas. Dado o sinal, a professora se dirigia ao pátio onde os alunos estavam dispostos em fila. A direção iniciava a oração – normalmente o *Anjo da Guarda* –; finalizada, seguiam à sala de aula acompanhados da professora. Um aluno então era escolhido para passar o álcool em gel nas mãos de todos (professoras, pesquisadora, colegas), enquanto a professora organizava sua mesa, verificando o que ministraria naquele encontro.

Havia calendário de aulas, no entanto, eram constantes as mudanças devido à falta de professores (Artes e Educação Física) e também porque a professora considerava o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática prioridade; por isso, em sua maioria, os encontros observados se referem ao estudo dessas disciplinas. De acordo com o horário escolar, as aulas seriam distribuídas conforme a Tab. 6.

Tabela 7 – Horário escolar – Escola A

2005	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª aula	Matemática	Artes	Português	Português	Geografia
2ª aula	Matemática	Ed. Física	Português	História	Geografia
3ª aula	Português	Matemática	Matemática	História	Ciências
4ª aula	Português	Matemática	Matemática	Ed. Física	Português
5ª aula	Ciências	Português	Artes	Matemática	Ed. Física

Fonte: Da escola (2012)

A Tab. 7 procura apresentar resumidamente as disciplinas que foram ministradas nos encontros observados, bem como o conteúdo. Observa-se que a Tab. 7 não corresponde

ao horário estabelecido pela escola, apresentado na Tab. 6. Outra consideração é que nem sempre as aulas de Artes e Educação Física eram ministradas pelas professoras titulares; devido a faltas ou atrasos, às vezes ficavam sob a responsabilidade da segunda professora.

Tabela 8 – Distribuição dos encontros – Escola A

Escola A	Disciplinas	Gênero/Conteúdo Central
20 de junho quarta-feira	Artes Matemática Português	Ensaio para festa junina[69] Soma – gráfico, meses do ano – calendário Sentido de algumas palavras retiradas de um conto
28 de junho quinta-feira	Artes Português	Curvas Bula de remédio
02 de julho segunda-feira	Ed. Física Português	Bandeirinhas para festa junina Substantivo Ensaio para festa junina Elaboração de texto a partir de imagens sequenciais.
09 de julho segunda-feira	Ed. Física Português	Atividade livre (futebol, vôlei) Reescrita do texto elaborado no dia 02/07 Ortografia: sons da letra x Ditado surpresa Ensaio para festa junina
12 de julho quinta-feira	Artes Matemática Geografia	Pintura de cubos utilizando desenho e colagem. Multiplicação Ensaio para festa junina.
10 de agosto sexta-feira	Ed. Física Português	Atividade livre (futebol, vôlei) Leitura de poema e elaboração de certificado para homenagear os pais. Mensagem referente ao dia do estudante.
14 de agosto terça-feira	Português Matemática Ed. Física Matemática	Gêneros jornalísticos Gênero poema – correção de tarefas Numerais ordinais Atividade livre (futebol, vôlei) Numerais ordinais e subtração
28 de agosto terça-feira	Português	Aumentativo e Diminutivo - substantivos
30 de agosto quinta-feira	Artes Ed. Física Português	Pintura de desenho Atividade livre (futebol, vôlei) Conto, exercícios relacionados
11 de setembro terça-feira	Português	Ditado Adjetivo
13 de setembro quinta-feira	Artes Ed. Física Ciências	Elaboração de desenho Jogos Água e seu tratamento Ensaio de música
20 de setembro quinta-feira	Artes Ed. Física Português	Desenhos representando música Atividade livre (futebol, vôlei) História em quadrinho – Menino Maluquinho

Fonte: Da autora (2014)

[69] Festa junina interna promovida no dia 13 de julho. Nos dias 16 e 17 de julho houve conselho de classe e, em seguida, o recesso escolar. As aulas só foram retomadas no dia 30 de julho, com o início do 3º bimestre escolar.

Apresentado o horário escolar, bem como o que se efetivou nos encontros, passo a descrever algumas sequências discursivas, bem como interpretá-las a partir do dispositivo teórico da análise de discurso.

SD 13

[20 de junho de 2012]

[Após o ensaio da festa junina, a professora titular (P1) discutiu com a segunda professora o que lecionariam. Esta foi ao laboratório de informática, enquanto a P1 solicitou que os alunos buscassem no armário os livros de Matemática, porém não demonstravam interesse em ir pegá-los. Percebendo, a professora disse:]

P1: Depressa! Que isso gente?! (em tom de bronca)

[Os alunos se colocaram a conversar a respeito do ensaio para a festa junina e da aula de Língua Portuguesa que haviam perdido, e então a professora pediu silêncio.]

P1: Quem está no processo de alfabetização é para tentar ler, tá! (escrevendo no quadro)

P1: Coloquem a data na folha e o nome completo.

A1: Para que nome completo? A gente já sabe.

P1: Tudo bem, mas se eu pegar alguma variação no nome, eu vou tirar nota. (tom autoritário)

A1: Sempre assim.

[Após a professora chamar a atenção porque havia dois alunos junto à lixeira e outro com o livro fechado, solicitou a A2 que lesse a atividade. A2 fez a leitura de forma silabada e sem respeito à pontuação e, por isso, a professora alertou, e interrompendo-a fez a leitura. O exercício solicitava a leitura de um gráfico.]

P1: O que é gráfico?

A3: Não sei.

P1: Como você saberá, está escrevendo! A professora não está explicando? Não está tudo ali no livro? Por favor, crianças, mas hoje não é Português, tem que prestar atenção. (as crianças estavam agitadas, não queriam aula de Matemática, queriam de Português; era o que constava no horário de aula, mas as duas primeiras aulas foram utilizadas para o ensaio.)

[Apontando para o gráfico presente no livro, a professora fez oralmente três perguntas correspondentes à atividade, mas as respostas dadas eram mais "chute" e refletiam a dificuldade de interpretação. A professora, então, deu as respostas oralmente e, no momento em que os alunos as transcreviam no caderno, dizia:]

P1: Eu não vou dar a resposta para vocês, vocês quem deverão ler e responder. Se não entenderam, vocês têm que ler de novo.

[No gráfico, os quadrinhos que representavam a sexta-feira estavam todos pintados, diferentemente dos outros dias da semana.]

P1: Qual foi o dia mais votado?

A3: Não sei.

A4: Sexta.

P1: Por quê?

A4: Não sei.

P1: Mas A4, por que você respondeu sexta-feira também?

A5: Porque é perto de sábado.

P1: Cuidado, pessoal, vocês têm que ver o gráfico. Sexta-feira é o dia da semana em que todos os quadros estão pintados. Isso é um gráfico, tem que prestar atenção no gráfico.

[A professora se dirigiu ao quadro e escreveu as respostas das letras a e b.]

A5: A professora não escreveu a letra c.

P1: Leia e faça. Qual dia da semana está mais pintado e qual dia está menos pintado?

[...]

Na SD13, meu primeiro olhar recai no tom de voz usado pela Professora A, assim como o processo de interação com os alunos. Mesmo ciente de que não estavam interessados no estudo da Matemática e ávidos por estudar Língua Portuguesa, ao contrário de aproveitar o momento, manteve-se em uma postura autoritária. Como já mencionado, para que o aprendizado se concretize, a passagem do plano imaginário para o simbólico é fundamental, dessa forma quebrando o discurso autoritário, pelo qual se dá crédito ao professor como dono do saber e da verdade.

A professora anuncia que os alunos devem tentar ler, por isso, estão se alfabetizando, mas ao solicitar a leitura à A2 e escutá-la pronunciar as palavras de forma silabada, interrompe-a, sem oportunizar o aprendizado. Se era para tentar ler, o aluno estava tentando. Rapidamente a professora se coloca a fazer a leitura e percebe a presença da palavra *gráfico* e da necessidade de conhecimento do gênero. O estudo proposto pela professora relaciona-se à leitura de gráfico (imagético); tratava-se de exercício de estatística para o aprendizado da adição, porém, a forma de trabalho da professora previa alunos que já soubessem fazer leitura de gráficos.

Diante da dificuldade demonstrada pelos alunos, ao invés de tratar o gráfico enquanto gênero portador de sentido, auxiliando os alunos na sua interpretação, mostrou-se indiferente, acreditando que se relessem o enunciado conseguiriam responder às perguntas. Bakhtin (2003) menciona que, para cada esfera da comunicação, utilizamos um determinado gênero do discurso; para nós, isso significa dizer que cada gênero exige uma forma de leitura e é tarefa da escola auxiliar o aluno no aprendizado da leitura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, de 1ª a 4ª série (1997c, p. 47) mencionam que no primeiro ciclo "o ensino da Matemática deve levar o aluno a: Identificar o uso de tabelas e gráficos para facilitar a leitura e interpretação de informações e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.".

Porém, não é apontando para o gráfico presente no livro que automaticamente os alunos aprenderiam a lê-lo. Ainda indiferente, preferiu anotar no quadro as respostas das atividades ao mediar a leitura, mesmo tendo avisado que não daria as respostas. Conforme o documento dos Parâmetros (BRASIL, 1997c, p. 38):

> um olhar mais atento para nossa sociedade mostra a necessidade de acrescentar a esses conteúdos aqueles que permitam ao cidadão "tratar" as informações que recebe cotidianamente, aprendendo a lidar com dados estatísticos, tabelas e gráficos, a raciocinar utilizando ideias relativas à probabilidade e à combinatória.

Uma das características do professor deve ser a de perceber onde estão as dificuldades dos alunos referentes ao que está sendo proposto. No caso da aula citada, fica evidente que os alunos não sabiam ler gráfico. Uma forma de ajudá-los seria perguntando se já viram gráficos como o da atividade e, se viram, onde. Ainda poderia representar junto com os alunos uma situação do cotidiano, por exemplo, o número de meninos e meninas da turma; além disso, ver se gráfico em barras é a única forma possível ou se essa situação poderia ser representada em círculos (pizza). Essas observações são apenas ideias que surgem, que precisariam considerar a pertinência ou não de inseri-las em aula.

No entanto, o que se viu durante a atividade foi uma relação de dominação, em que a professora era o centro do processo, ditando as verdades, sem oportunizar aos alunos que se constituíssem em outras redes discursivas; não havia problematização a partir das respostas obtidas dos alunos, permanecendo assim na esfera do imaginário lacaniano, apenas unificando os sentidos; é pela via do simbólico que o processo de alfabetização e letramento se efetivaria.

Todavia, diante do faz de conta de ensinar, para saber o que ocorreu na sala e qual o conteúdo ministrado, bastaria verificar o caderno de um aluno: as atividades estariam ali descritas e os exercícios resolvidos de forma exitosa, sendo, no entanto, uma mera reprodução das respostas expostas no quadro. Relaciono aqui ao objeto causa do desejo (***a***) lacaniano, a fantasia de um gozo perdido que envolve os sujeitos: não gozou, apenas repetiu e reproduziu.

Vê-se, assim, a importância de romper esse centramento no discurso do professor, este olhando para os alunos como sujeitos constituídos sócio-histórico-culturalmente, buscando deste modo identificar os conhecimentos prévios para auxiliar no planejamento da aula, esta ministrada por meio de um diálogo lúdico, ora dando abertura à polissemia e ora a controlando, conforme as noções tratadas aqui a partir de Orlandi (2012a).

SD 14

[20 de junho de 2012]

[Terminada a aula de Matemática (exercícios a respeito do gráfico), a professora perguntou aos alunos em que mês faziam aniversário, mas dois alunos não souberam responder.]

P1: Quantos meses tem o ano?

A1: Qual é o primeiro mês?

P1: Janeiro.

A1: E o segundo?

P1: Fevereiro.

A1: Continua.

P1: Março, abril... Agora repitam em coro.

[Uma aluna abriu um calendário que possuía junto aos materiais; a professora foi na direção dela e a questionou:]

P1: O que é isso aí?

A2: Um calendário.

P1: Eu não estou explicando? Guarde. E todos escrevam agora no caderno os meses do ano.

[Observação: o calendário que a aluna possuía trazia fotografias representando a festa típica de cada mês e também as estações do ano. A professora foi ao quadro e escreveu os meses do ano.]

P1: A4, quais são os meses?

A4: Não dá para enxergar.

P1: Como? Venha aqui no quadro e olhe.

A4: É para escrever no caderno?

P1: Claro.

[A segunda professora (P2) passava em algumas carteiras e dizia:]

P2: Não quero que copie, quero que você tente escrever sozinho. A professora vai ditando.

[Os alunos, mesmo diante da fala da P2, copiavam do quadro. A2, ao pesquisar o mês de agosto, levou uma bronca:]

P2: Se você não sabe, pergunte! Não é para olhar aí, a professora já não mandou guardar?

[A atividade não foi concluída devido ao intervalo do recreio e não foi retomada no retorno.]

Nessa sequência discursiva, o discurso autoritário se mantém, bem como o faz de conta entre ensinar e aprender. É importante considerar que os alunos haviam acabado de finalizar uma atividade de Matemática dando sequência à atividade dos meses do ano sem a professora fazer nenhuma relação. Por exemplo, como estava anteriormente tratando de adição, poderia aqui verificar a quantidade de meses que há no ano, quantos dias faltavam para a festa junina da escola, ou até mesmo o aniversário dos alunos. No entanto, a repetição foi a base de construção da aula, com o objetivo apenas da reprodução escrita dos meses do ano no caderno. Essa forma de dar aula não contribui nem mesmo para a alfabetização porque os alunos estavam na posição de copista; ainda assim, demonstravam dificuldade na escrita das palavras.

Alfabetizar, mesmo na perspectiva tradicional de ensino, não condiz com a prática vivenciada. Nesta, haveria um processo contínuo de repetição da mesma atividade (cópia e leitura oral) atividades de relacionar colunas, identificação do primeiro e último mês do ano, por exemplo. A professora ficaria, no mínimo, duas ou três aulas repetindo meses do ano até que a maioria da turma soubesse identificá-los mesmo não compreendendo seu significado e/ou fazendo uso deles na escrita. Explica Libâneo (2001, p. 1) que

> quase sempre esses professores continuam presos a uma prática tradicional de ensino: na hora de cobrar os resultados do processo de ensino, pedem a memorização, a repetição de fórmulas e definições. Mesmo utilizando técnicas ativas e respeitando mais o aluno, fica a atividade pela atividade, sem considerar que a aprendizagem significa a elaboração dos conhecimentos pela atividade mental do aluno. Em outras palavras, muitos professores não sabem como ajudar o aluno a,

> através de uma atividade mental, elaborar de forma consciente e independente o conhecimento. As atividades que organizam não levam os alunos a adquirir métodos de pensamento, habilidades e capacidades mentais para poderem lidar de forma independente e criativa com os conhecimentos que vão assimilando.

Quando A4 diz que "Não dá para enxergar.", não queria dizer que a letra não estava adequada ou que houvesse qualquer problema prejudicando sua visão. O aluno não estava alfabetizado, fazia parte do grupo de alunos não alfabetizados acompanhados por P2. Após a fala do aluno, nem P1 nem P2 se dispuseram a auxiliá-lo; P1 ainda solicita em tom ríspido que siga ao quadro para copiar o que estava escrito. Os alunos não demonstravam confiança na fala de P2: "Não quero que copie, quero que você tente escrever sozinho. A professora vai ditando." porque sabiam que se solicitassem a palavra e escrevessem-na errado, seriam punidos com chamadas de atenção.

Havia alunos que me olhavam pedindo auxílio, mas na posição de observadora eu apenas dizia: "Pergunte às professoras" – que, quando percebiam a nossa conversa, chamavam a atenção do aluno perguntando o que estava havendo e se tivessem dúvidas era para olhar o quadro.

A atividade desenvolvida (calendário) poderia ter feito uso do gênero discursivo para que os alunos pudessem relacionar as palavras em seu contexto de uso, dessa forma provocando sentidos. Fica claro que P1 não havia pensado na questão do uso de calendário e tampouco fica contente ao ver A2 pegando um. Sente-se ofendida e trata a ação do aluno como desrespeito à explicação. Mas que explicação? Apenas estava citando o nome dos meses em voz alta e pedindo que os alunos repetissem em coro. Faltou a P1 (e também a P2) perceber que A2 havia relacionado os meses ao uso de calendário, o que poderia ter sido parabenizado e aproveitado, uma vez que conseguiu estabelecer relação entre os discursos, o conteúdo escolar com a prática de letramento cotidiana. Ressaltam os PCNs – LP (1ª a 4ª séries):

> Entre os principais recursos que precisam estar disponíveis na escola para viabilizar a proposta didática da área, estão os textos autênticos. A utilização de textos autênticos pressupõe cuidado com a manutenção de suas características gráficas: formatação, paginação, diferentes elementos utilizados para atribuição de sentido — como fotografias, desenhos gráficos, ilustrações, etc. Da mesma forma, é importante que esses textos, sempre que possível, sejam trazidos para a sala de aula nos seus portadores de origem (ainda que em algumas situações possam ser agrupados segundo gênero ou tema, por exemplo, para atender a necessidades específicas dos projetos de estudo). (BRASIL, 1997a, p. 61)

Havia em sala um texto autêntico, que foi absolutamente desconsiderado. O calendário de A2 apresentava a cada mês uma fotografia representando uma data comemorativa, no estilo que retrato a partir da Fig. 15.

Figura 16 – Livro: Escola B



Fonte: < http://cantinhodamami.blogspot.com.br/2012/06/calendarios-de-datas-comemorativas.html>

O que ocorre nessa sequência é o apagamento do gênero calendário, este que – naquele momento – relacionava-se ao gênero verbal imagético, podendo ser utilizado para o desenvolvimento do letramento. O professor analista não observa somente o dizível, mas também o não dizível, o invisível, o silenciamento, uma vez que este também é portador de significado e carrega consigo ideologia. Por que P1 e P2 negaram a presença do calendário em sala? Por que A2 é repreendido quando busca pegar o calendário (acredito que com o intuito de entregá-lo à P1) e também quando faz dele objeto de pesquisa?

Esses apagamentos também merecem a atenção do analista, entendendo-se que estar no silêncio é um modo de estar no sentido porque as próprias palavras exalam silêncio, conforme Orlandi (2007): “transpiram silêncio”; além disso, estudando o silenciamento, entenderemos a dimensão do não-dito a partir de um processo de produção de sentidos silenciados, que a autora menciona que vem sendo estudado como “implícito”. A partir de Ducrot, a autora (2007, p. 66) acrescenta que “para o implícito assim definido, o recorte que se faz entre o dito e o não-dito é o que se faz entre significação atestada e significação

manifestada (Ducrot, idem): o não dito remete ao dito. Não é assim que concebo o silêncio. [...] ele permanece silêncio e significa.".

Orlandi (2007) trouxe para a AD a noção de silêncio enquanto discurso, propondo algumas categorias: a) o silêncio fundador e b) a política do silêncio (silenciamento), esta subdividida em: b1) silêncio constitutivo e b2) silêncio local. A AD concebe o silêncio não o remetendo ao dito; sendo assim, para observá-lo, é preciso considerar a historicidade e os processos de construção dos efeitos de sentido do texto, de forma indireta, a partir das pistas (conjecturas) porque não serão encontradas marcas formais (paradigma da demonstração).

Para Orlandi (2007), o silêncio não pode ser interpretado, não se consegue atribuir sentido ao enunciado, todavia, pode ser compreendido, ou seja, podemos verificar o modo como significa, apreendendo os processos de significação do texto. Isso significa que pela AD não se faz a tradução do silêncio transpondo-o em palavras, conhece-se, sim, os processos de significação que nele se envolvem.

Ao explicar a noção de *silêncio fundador*, a autora menciona que o silêncio está relacionado a todo processo de significação. Em relação à *política do silêncio* expõe que o sujeito ao dizer algo estará também não dizendo porque está inserido em uma determinada esfera discursiva, assim diz X para não deixar de dizer Y. Explica (2007, p. 53): "o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política.". Dimensão que se apoia na noção de silêncio como presente no processo de significação (dimensão fundante). Ao dizer algo, apagamos outros sentidos, que no momento não se desejava, em determinada situação discursiva. Enquanto o *silêncio fundador* significa por si mesmo, sem fazer nenhuma divisão, a *política do silêncio* separa o que se diz e o que não se diz.

Como dito, a *política do silêncio* se subdivide. Orlandi (2007) explica que o *silêncio constitutivo* é uma espécie de *forclusão* – termo lacaniano que se refere ao mecanismo de se produzir a rejeição de um significante, levando-o para fora do universo [discursivo] do sujeito. Trata-se então de uma negação pela via do simbólico e o retorno ao real; significa, no silêncio constitutivo, "o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer." (ORLANDI, 2007, p. 74). *O silêncio local*, para a autora, manifesta essa política do silêncio de forma mais visível: refere-se à interdição do dizer; para explicá-lo, relaciona-o à censura: "produção do interdito, do proibido." (2007, p. 75).

A censura pôde ser observada quando as Professoras 1 e 2 proíbem A2 de ocupar uma outra posição de sujeito, não mais do aluno que está ali escutando e reproduzindo, mas daquele que está agindo criticamente; foi censurado, foi interditado para que se mantivesse na

rede de filiação discursiva que o discurso autoritário solicitava. “A censura estabelece um jogo de relações de força pelo qual ela configura, de forma localizada, o que, do dizível, *não* deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala.” (ORLANDI, 2007, p. 77, grifo da autora). Assim, não podia mostrar o calendário, que não podia ser utilizado como gênero de estudo, não podia ser utilizado enquanto recurso de pesquisa. O texto representativo do conteúdo que estava sendo trabalhado fora *forcluído*, negado e retirado do espaço discursivo dos sujeitos, pela decisão das professoras que eram detentoras do poder e faziam uso de uma linguagem que o sustentava (linguagem corporal, tom de voz). Um calendário real, naquele momento, pareceu afetar de tal modo a condução planejada/parafrástica da aula que se poderia dizer que ele funcionou como uma metáfora da invasão, representando um atrito inconveniente.

Além disso, é possível relacionar o evento ao letramento autônomo (STREET, 1984), visto que a professora desconsiderou a prática social concreta, levando o aluno a guardar o calendário. Para o autor, a concepção que de fato promove o letramento é o modelo ideológico. Este toma o letramento enquanto prática social, relacionando-se ao contexto dos envolvidos, ou seja, considera-se o uso da fala/escrita enquanto atividades sociais.

Na tentativa de responder ao questionamento aqui levantado, diria que P1 e P2 negaram a presença do calendário em sala para que a aula não tomasse um rumo diferente do que “mentalmente” haviam programado, evitando assim sair da rede discursiva que ali tinham imposto (seu *script* de aula). Por conta disso, A2 é reprendido, deveria se manter naquele espaço como os demais alunos, vistos como um bloco homogêneo: agindo conforme as regras. Ainda quanto ao não aproveitamento do recurso para o estudo do calendário na esfera de gênero verbal imagético, desenvolvendo o letramento, percebo a falta de compreensão da teoria dos gêneros discursivos, o que provocou a forclusão do calendário, bem como a censura.

Os PCNs - LP (1ª a 4ª séries), ao tratarem dos aspectos discursivos, ressaltam: “amplia-se o trabalho realizado anteriormente e, pela inclusão de novos gêneros de textos, aprofunda-se o tratamento de conteúdos referentes à organização dos elementos específicos desses diferentes gêneros, do tipo de relação que se estabelece entre eles, dos recursos coesivos utilizados, léxico adequado, etc.” (1997a, p. 80). Relacionar conteúdo a um determinado gênero é forma de aprofundar o aprendizado, de alfabetização e letramento se efetivarem.

SD15

[20 de junho de 2012]

[Após o intervalo do recreio, os alunos foram divididos em dois grupos. Os considerados não alfabetizados foram encaminhados a outra sala e ficaram sob a responsabilidade da segunda professora; os considerados alfabetizados permaneceram na sala com a professora titular.]

P1: Peguem o caderno de Português. Tem algo para corrigir?

A1: Nada. A professora liberou geral.

P1: Vocês responderam o sentido da palavra fantasia?

A2: Eu não.

P1: Como não? Vocês não disseram que fizeram? (pausa)

P1: Gente, qual foi a pergunta que eu fiz?

A1: Qual o sentido da palavra fantasia.

P1: Pois então, quem responde?

A3: A professora não perguntou para nós.

P1: Como não, se tem no caderno da A2.

A3: Está no caderno de Português?

P1: Claro! É aula de Português.

A4: Eu também tenho no meu.

P1: Tem A4? E por que não respondeu?

A4: Fantasia é amizade. É liberdade.

P1: Como? Pessoal, o que a gente falou? A fantasia é real? (pausa) Ela está na nossa imaginação.

[Como não aceitou a resposta de A4, a professora dirigiu-se ao quadro e escreveu a resposta (Imaginação), dizendo:]

P1: Escreva outro sentido para a palavra fantasia. Na música "Era uma vez" significa sonho/imaginação. E qual o outro sentido?

A5: Roupa.

P1: Que tipo de roupa?

A5: Homem-Aranha.

A6: Branca de Neve.

P1: Então escrevam: é uma roupa que se usa no carnaval.

A5: E roupa de jogador?

P1: Isso não é fantasia.

A5: E as mascotes? Eles usam fantasia.

P1: Roupa que se usa no carnaval. (P1 fez de conta que não havia escutado A5 e repetiu a resposta, escrevendo no quadro o exercício).

Crie uma frase para as seguintes palavras: a) sonho e b) fantasia

[Após escrever no quadro, a professora leu a atividade em voz alta e, em seguida, perguntando:]

P1: Início?

A: Letra maiúscula.

P1: E no final?

A: Ponto final.

P1: E se for pergunta coloquem interrogação.

[Dados os comandos, os alunos demonstraram dificuldade em escrever a frase.]

P1: Pensem, pessoal! Pensem e escrevam! [concepção: linguagem reflete o pensamento]

[Todavia, um aluno escreveu uma frase dando à palavra ‘sonho’ o sentido de alimento, mas a professora não aceitou.]

P1: Gente, sonho é a nossa palavra da música, não é o sonho de comer.

A: Eu coloquei sonhe.

P1: Não, a palavra é sonho.

[Mesmo sem os alunos terminarem a frase, P1 se dirigiu ao quadro e escreveu outra palavra: carnaval.]

A: Professora, como se escreve halloween?

P1: Me pegou.

A: Para quê halloween?

P1: Não sei, A que fará a frase.

[Enquanto os alunos escreviam, P1 e P2 passavam nas carteiras fazendo a correção. Ao pegar o caderno de um aluno, P1 disse:]

P1: É para fazer uma frase e não um texto. Sua frase já tem quatro linha.

[Logo em seguida, escreveu a frase de outro aluno no quadro e houve um diálogo.]

P1: Eu me vesti de fantasia ou eu me vesti com uma fantasia?

A: Eu vesti fantasia para festa de fantasia.

P1: Não.

A: Como não? Eu fui na festa.

P2: Ele quis dizer festa à fantasia.

P1: Então tire o de e troque por a.

[Assim que terminou de olhar as frases nos cadernos, P1 escreveu a tarefa no quadro.]

Tarefa

1) Crie frases com as seguintes palavras:

a) mergulhar:

b) feliz:

c) amigos

Novamente, ocorre a presença de uma sequência discursiva calcada no estudo da linguagem de forma parafrástica. O estudo das palavras foi proposto a partir do gênero letra de música, que tinha sido copiada no caderno em dias anteriores à data da SD15 e não houve nenhuma retomada à leitura do texto *Era uma vez*, de Sandy e Junior:

Era uma vez
Um lugarzinho no meio do nada
Com sabor de chocolate
E cheiro de terra molhada

Era uma vez
A riqueza contra a simplicidade
Uma mostrando pra outra
Quem dava mais felicidade

Pra gente ser feliz
Tem que cultivar
As nossas amizades
Os amigos de verdade
Pra gente ser feliz
Tem que mergulhar [a palavra *sonho* não se encontra na música]
Na própria fantasia [a palavra *carnaval* não se encontra na música]
Na nossa liberdade

REFRÃO
Uma história de amor
De aventura e de magia
Só tem a ver
Quem já foi criança um dia

Como a atividade correspondia à continuação de outro encontro que eu não observei, conferi no caderno dos alunos o que tinham trabalhado a partir do texto. Haviam apenas copiado a letra da música e perguntas relacionadas ao significado de palavras retiradas das duas primeiras estrofes. Em conversa com alunos, disseram-me que após terem copiado do quadro, leram a música e também cantaram, passando para as atividades.

Vê-se que a letra da música, enquanto gênero, não foi considerada; além disso, a atribuição de sentido ao texto também não se efetivou. Por meio dos exercícios, P1 ministrou uma aula tratando a linguagem na sua literalidade, bloqueando a dialogicidade entre professoras e alunos na busca dos sentidos que poderiam ser atribuídos à letra da canção. No entanto, os alunos tentaram sair do literal (efeito de real, óbvio), abrindo para a descoberta de outras possibilidades (simbólico): o sonho do verbo sonhar se transformou em alimento, foi tratado como substantivo e também como verbo na forma de *sonhe*; a fantasia, para eles, não era apenas o sinônimo de imaginação, mas o traje/roupa à fantasia, uma forma de amizade, de liberdade.

Quando o aluno comenta que fantasia é liberdade, como se estabeleceu a construção do sentido? O que o levou a conceituar assim? Procurar saber, problematizar as respostas para juntos, no coletivo, buscarem o sentido mais apropriado ao que estavam interpretando seria a forma mais coerente para a prática da alfabetização e do letramento, e não colocando respostas prontas no quadro, desconsiderando todas as demais, ou seja, todas as relações exploráveis, próximas ou distantes.

Uma observação aqui merece ser apontada: os alunos não podiam sair do sentido literal, mas P1 sim. As palavras *sonho* e *carnaval* não aparecem na letra da canção e são propostas pela P1 para elaboração das frases. Acredito que a relação que P1 tenha estabelecido se deve aos versos 14 e 15: “Tem que mergulhar/ Na própria fantasia”. Como não houve a interpretação da canção, os alunos não perceberam que *mergulhar* estava para *sonho*. Aqui era necessário um leitor atento, todavia, para a palavra *fantasia*, os alunos atribuíram a ideia de *carnaval*: no carnaval se usa fantasia. Muita coisa interessante apareceu, como: festa de Halloween e festa à fantasia. Palavra esta que já havia sido atribuída pelos alunos ao sentido de imaginação: se imagino, fantasio; o uso de fantasia leva à imaginação.

A atribuição do sentido de roupa à palavra *fantasia* também é um dado interessante: falaram do Homem-Aranha e da Branca de Neve e mostraram não conhecer a diferença entre roupa à fantasia e uniforme de jogador, assim os jogadores – quando em campo – se fantasiam, as mascotes também, na percepção dos alunos. P1 e P2 não

aproveitaram o momento para tratar as diferenças de sentido a partir do conhecimento prévio dos alunos; além disso, silenciaram a construção de sentidos.

SD16

[28 de junho de 2012]

[Finalizada a aula de Artes, a professora titular entrou na sala e solicitou que os alunos arrumassem as carteiras, colocando mesa atrás de mesa, formando as filas. Os alunos estavam agitados porque não teriam aula de Ed. Física naquele dia. A professora fez a chamada e, em seguida, solicitou:]

P1: Caderno de Português. Faremos aquelas atividades dos remédios, lembram?

[Enquanto os alunos pegavam os cadernos, dois deles avisaram que não haviam trazido a bula do remédio; os demais, sem respeito ao turno de fala, tentavam dizer que a professora havia recolhido as bulas e que elas estavam no armário. Ao pegar a chave para abri-lo, P1 percebeu que tinha a deixado em casa.]

P1: Fiz arte.

[Solicitou que um aluno fosse chamar a direção, enquanto olhava os cadernos para ver se todos já tinham terminado a primeira parte da atividade. Quando a direção chegou, a professora comentou o ocorrido, conseguindo abrir o armário com a chave mestra. Pegou as bulas e caixinhas de remédio, devolvendo-as aos alunos.]

P1: Qual a última coisa que fizemos da bula?

A: Psicologia.

P1: Não. Psicologia não.

A: Quem já fez?

[Vários alunos levantaram a mão. P1 colocou no quadro a palavra psicologia, arrumando-a depois para posologia.]

A: É, no meu está escrito posologia.

P1: Depois vem o quê? Vamos olhar na bula... Indicação?

A: Indicação já foi.

P1: Já passei?

A: Já.

P1: Falta então a contraindicação?

A: É.

P1: Então vocês irão procurar. Ontem eu falei que a Dipirona pode dar alergia. Agora vocês irão achar aí quando o remédio não pode ser tomado.

[P1 passou em algumas carteiras porque havia alunos com dúvidas, não conseguiam encontrar a palavra na bula. Isso se deve ao fato de que algumas bulas já estavam escritas a partir do novo acordo da Língua Portuguesa e a professora tinha escrito no quadro *contra-indicação*.]

P1: Ai gente! A contraindicação é a única que pode copiar tudo no caderno.

A: Tudo?

P1: Claro, né.

[Como algumas bulas, na contraindicação, traziam um texto considerado grande pelos alunos e não queriam copiar tudo, P1 acabou sendo rodeada por eles, que queriam saber exatamente o que copiar. Após o tumulto, a professora percebeu a diferença na forma de escrita da palavra e colocou as duas no quadro.]

A: Professora, contraindicação é uma palavra e contraindicações?

P1: Também. São a mesma palavra. (pausa)

P1: Agora nós vamos olhar na bula a data.

A: Sim.

A: Não.

A: Ai, já entendemos.

P1: Para que isso, sim, não, sim, não? Eu vou pedir licença à professora e agir como devo agir. Eu já disse que se vocês fizerem bem feito eu darei isso aqui [fotocópia]? Então, anotem agora a data de fabricação.

A: Não, professora.

P1: Gente, tem quem já terminou e quem não terminou, procurem.

[A professora pegou uma bula para identificar onde aparecia a data de fabricação.]

A: A data não aparece na caixinha?

P1: Pois é, né. Aqui tem uma, mas acho que não é a data. (pausa)

P1: Deve ser a data de registro. Por via das dúvidas, deixe eu ver outra caixinha. É, está aqui. Nossa! Tem cada nome de remédio.

A: Professora, não estou achando.

P1: Olhem aqui, essa vocês farão todos iguais. Coloquem 12/2011. [Escreveu a data no quadro.]

A: É a data da minha caixinha.

P1: Então toda caixinha tem data. Vamos fazer diferente. Vamos lá, a data não está na bula, vocês vão achar na caixinha. É a data de fabricação.

[Os alunos ficaram ainda mais agitados e chamavam a professora para ver em qual parte da caixinha deveriam olhar. Ela apontava para a data, dando a resposta.]

P1: Agora procurem a validade. Encontrem a letra v.

A: Não tem.

P1: Claro que tem. A validade é o dia, o mês e o ano.

[Novamente os alunos a chamavam perguntando o local. Ela apontava para a data, dando a resposta.]

P1: Agora é o último. O que seria o laboratório? O lugar onde o remédio foi fabricado?

A: Onde está?

P1: Deixe eu ver. Está na caixinha, aqui.

[Depois de um tempo...]

P1: Quem não terminou ainda com exceção de A?

[...]

P1: Agora eu vou entregar esta folha [fotocópia] e vocês irão preencher. Vocês têm tudo no caderno, é só copiar para cá. Primeira coisa: nome completo.

[Tempo para os alunos receberem a folha e escreverem os nomes.]

P1: Façam um x na fórmula. Não quero que vocês façam isso. (pausa) Informação ao paciente é grande?

A: O meu é.

A: O meu não.

P1: Façam um x também porque depende de cada bula.

A: Onde?

P1: Vocês não sabem? Eu vou me sentar. Marquem um x no segundo e no quarto quadros. O restante, vocês farão tudo. (pausa) A contraindicação vocês também podem tirar. Também é grande. [...]

A aula de Língua Portuguesa previa o estudo do gênero bula e embalagem de remédio, porém, como visto nas SDs anteriores, não houve aqui o estudo dos textos enquanto gêneros. O gênero se fez em aula enquanto texto-produto, todavia, a proposta foi a prática de escrita com a reescrita de partes da bula e de informações apresentadas na embalagem. Tratarei aqui a embalagem como gênero verbal imagético, mesmo sendo considerada por muitos pesquisadores como suporte, visto que as cores apresentadas têm sentidos específicos.

Em nenhum momento houve questionamento por parte da professora e dos alunos quanto às cores da tarja (preta, vermelha); em relação aos alunos se justifica porque estavam diante de uma única embalagem, porém, P1 provavelmente sabia que as caixas de remédio presentes na sala eram diferentes. Além de diferentes, foram trazidas pelos próprios alunos – eram, portanto, medicamentos ministrados em suas casas. Será que sabiam para que eram usados, mesmo após terem copiado o que estava escrito na indicação (bula)?

A atividade com os remédios também podia ser tomada pela professora como fonte de informação a respeito dos alunos: quem são os sujeitos que todas as tardes se encontram naquela sala? Quem utilizava daqueles remédios? Por quê? Em quais condições? Será que os alunos teriam respostas para os questionamentos? Questionamentos que provocariam discussão, troca de informações e se tornaria uma prática de letramento.

Pelos enunciados de P1, é perceptível que a aula não tinha um planejamento, não havia objetivos prévios a serem alcançados; era planejada ali, a partir das perguntas e respostas dos alunos, bem como de suas angústias. A atividade é reiniciada com P1 solicitando aos alunos o que haviam feito no dia anterior (encontro que não observei), e, por haver sinal de indecisão com respeito à atividade, permanece na confusão estabelecida pelos alunos entre *psicologia* e *posologia*; ao perceber o erro, não explica a diferença que há entre elas. Algo semelhante ocorre com a palavra *contraindicação* grafada nas formas *contra-indicação* e *contraindicação*. O fato de os alunos terem dificuldade em encontrar a palavra poderia ter sido resolvido se a professora tivesse escutado os alunos. Outro aluno ainda questiona se *contraindicações* é uma palavra e a professora toma o enunciado no sentido literal, não se dando conta de que a palavra estava no plural e então haveria mais de uma contraindicação, mais de uma palavra a ser copiada.

Ao propor que os alunos encontrassem a data de fabricação, o não planejamento da atividade novamente se explicita. Aparentemente a professora não tinha conhecimento de que data de fabricação e data de validade são apresentadas na embalagem; precisam estar à vista do consumidor, é uma característica do gênero. Isso acaba por deixar a atividade tumultuada, os alunos agitados e, para tentar um controle, propõe uma troca: se fizessem "direito" a atividade, receberiam a fotocópia. Sabia que os alunos se acalmariam porque ao receberem a fotocópia não teriam o trabalho de copiar do quadro, já haviam demonstrado cansaço quando precisaram copiar a contraindicação do remédio.

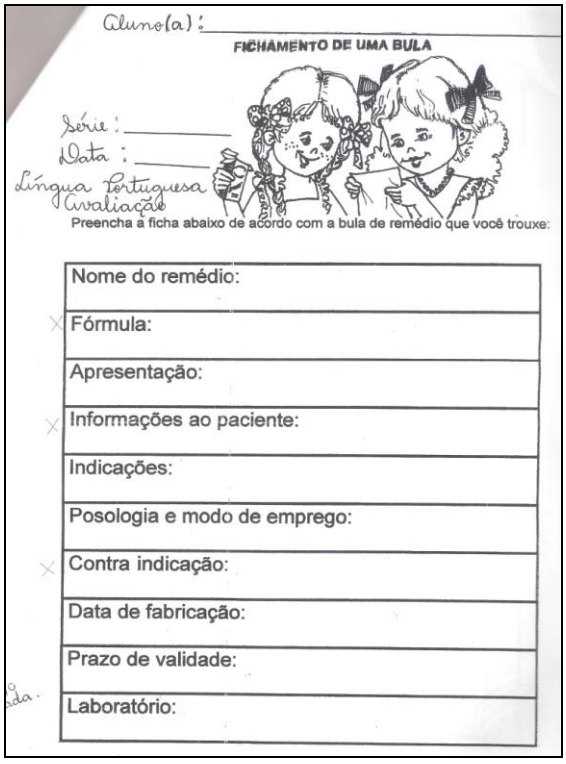
Quando solicita o nome do laboratório do produto, outro recurso imagético poderia ter sido aproveitado: a logomarca do produto; mas a logo, como aconteceu com a tarja, não foi mencionada. Não houve espaço para o imagético durante a atividade, bem como

não houve espaço para a prática discursiva em prol do letramento e também da alfabetização. Sabe-se que dificuldade as pessoas têm em entender as bulas de remédio, mesmo graduados e pós-graduados. Imagine-se, para os alunos, como foi ler as bulas e não entender o que cada item significava. Considerando ainda que: 1a) havia alunos não alfabetizados; 2a) a maioria das palavras não fazia parte do vocabulário dos alunos, que era bem restrito em função até mesmo do contexto social; 3a) e, para mim, o mais grave, a professora não contextualizou cada tópico, explicando-os; somente ao tratar da contraindicação um comentário foi feito: "Ontem eu falei que a Dipirona pode dar alergia. Agora vocês irão achar aí quando o remédio não pode ser tomado.".

Finalizada a primeira parte da atividade, então P1 entrega as fotocópias (Fig. 16) e novamente faz um trabalho de reescritura. Nessa etapa, porém, pelo fato de alguns tópicos terem sido considerados textos longos, foram abandonados. Resume-se a prática da seguinte maneira:

bula/embalagem ➔ caderno ➔ fotocópia.

Figura 17 – Fotocópia: Fichamento de uma bula de remédio


Aluno(a): _____

FICHAMENTO DE UMA BULA

Série: _____

Data: _____

Língua Portuguesa

Avaliação

Preencha a ficha abaixo de acordo com a bula de remédio que você trouxe:

Nome do remédio:
Fórmula:
Apresentação:
Informações ao paciente:
Indicações:
Posologia e modo de emprego:
Contra indicação:
Data de fabricação:
Prazo de validade:
Laboratório:

Fonte: Professora A

Ao trabalhar com o gênero bula, P1 poderia ter considerado os conhecimentos prévios dos alunos. Poderia ainda ter proposto um diálogo sobre o cuidado com a automedicação (havia uma discussão muito grande na mídia em torno da gripe A), o significado das tarjas presentes nos rótulos das embalagens, a compreensão dos termos copiados (posologia, indicação, contraindicação...), direcionando assim atividades que fossem ao encontro da realidade dos alunos.

SD 17

[02 de julho de 2012]

[Após o estudo dos substantivos, a professora iniciou o trabalho com produção de texto. P1 entregou a fotocópia apresentada na Fig. 18 e, em seguida, explicou aos alunos o que fariam. Disse-lhes que a produção de texto seria entregue a mim como material para esta pesquisa. Primeiro, os alunos recortaram as imagens, colando-as em uma folha de papel almaço, deixando linhas em branco entre as imagens para a elaboração do texto. Após todos cumprirem a primeira etapa, a professora escreveu no quadro "O menino assustou o gato".]

P1: Vocês olhem a gravura e façam uma história para fazer uma produçãozinha. Coloquem o título quando terminar a história, para saber que título vocês vão dar para história. Porque lá no desenrolar da historinha de vocês, pode aparecer outro tipo de título [faz referência ao que escrevera no quadro] que vocês queiram colocar. Então olhem aqui, o que vocês estão vendo nessa gravura?

A: Um menino. [A professora anotou no quadro a palavra 'menino'.]

P1: Um menino e?

A: Um gato. [A professora anotou no quadro a palavra gato.]

P1: Só isso que vocês estão vendo?

A: Não. (em coro)

A: O gato tá dormindo. [A professora anotou no quadro a palavra dormindo.]

P1: Dormindo e?

A: E o menino é um torcedor. (Um aluno imita o barulho da trombeta.) [A professora não se atém a associação que o aluno faz.]

P1: Tá, vocês tão vendo um gato dormindo, mas o que o menino está fazendo? Como ele é?

A: Sapeca. (em coro) [A professora anotou no quadro a palavra sapeca.]

P1: Olha o pezinho dele. Como ele está?

A: Bem de fininho.

P1: Ele está vindo? Pé?

A: Por pé.

A: Bem quietinho.

P1: E por quê?

A: Para acordar o gato. [A professora anotou no quadro a palavra acordar.]

P1: Só nessa gravura vejam quanta coisa podemos escrever. Então, agora vocês tentem colocar, no papel, o comecinho da história de vocês. (pausa) Início de frases, crianças?

A: Letra maiúscula. (em coro)

A: Letra maiúscula e parágrafo.

P1: Parágrafo, letra maiúscula... E quando for vírgula? Aquela paradinha, rapidinha?

A: Letra minúscula.

P1: Quando troca a fala, quando for outro que irá falar, o que iremos colocar? Lembram?

A: Tracinho.

P1: Travessão. Então vamos lá, crianças. Tentem, tentem fazer. Palavras que vocês não saibam escrever, perguntem para professora que a professora coloca no quadro. Ok? Letra bem legível.

(pausa)

[A professora caminhava entre as mesas, dando dicas aos alunos.]

P1: Faça a historinha e vê até onde tem assunto, até onde vocês têm o que comentar da gravura. Não é para se preocupar com a quantidade.

[A professora caminhava entre as mesas, dando dicas aos alunos.]

P1: Prestem atenção nas sílabas, nas famílias.

[A professora caminhava entre as mesas, dando dicas aos alunos.]

P1: Levante a mão quem ainda não sabe escrever. Levantem! Sem medo.

A: Sem medo de ser feliz.

P1: Como assim? Se vocês vieram lá do reforço sabendo ler, tenho certeza que vocês sabem escrever. Deixem parágrafo, pensem na letrinha, nas sílabas.

A: Eu não sei.

P1: Deixe-me ver, como não sabe? Está certo.

(pausa)

P1: Não sei o que vou fazer com A, que difícil. [Referindo-se a um aluno que não sabia escrever.]

[A professora seguia passando nas carteiras e olhando os textos. Terminado o texto da primeira gravura, da mesma forma, fizeram a continuação a partir das outras imagens. Seguiram com a atividade até o final daquele dia.]

Como já exposto quando tratei do silêncio, Orlandi (2007) explica que quando a análise se propõe a entender o silêncio transpondo-o para o verbal, tem-se o efeito do apagamento ideológico. Na relação entre verbal e não verbal, a professora parte da ideia de que a linguagem é apenas transmissão de informação, estabelecendo a literalidade entre o não verbal (imagens) e o verbal (texto dos alunos); não trata da matéria significante, da ideologia que perpassa as cenas do texto imagético. Ela indica aos alunos, a partir da inscrição do título no quadro, a respeito do que deveriam escrever, assim direcionando a construção dos enunciados e impossibilitando que os alunos interpretassem as imagens diferentemente dela. Os PCNs – LP (1ª a 4ª séries) mencionam que "É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação." (1997a, p. 42). Igualmente podemos dizer que ler imagens não é decodificá-las.

A prática de produção de texto a partir de imagem em sequência foi muito enfatizada até os anos 50, e ainda permanece presente. Conhecida como "composição à vista de gravura", previa o aprendizado das regras gramaticais e não do texto em uma perspectiva interlocutiva. Para Garcia (2010, p. 1), isso acontece porque "as indicações sobre o que escrever não apareciam de modo contextualizado, não eram estabelecidos o objetivo da atividade, o leitor presumido, o espaço em que o texto iria circular; em resumo, a escrita não era entendida como construção de sentido.".

O professor de escola primária, naquela época, colocava em frente à sala um tripé, um cavalete ou usava até mesmo o quadro para afixar cartazes com as ilustrações que serviriam para a composição do texto, e este era escrito – na maioria das vezes – em caderno próprio para a prática de escrita e se relacionava à escrita de texto narrativo.

Figura 18 – Fotocópia: texto de imagem sequenciada



Fonte: Da professora (2012)

Na SD17, um enunciado também se sobressai: “Como assim? Se vocês vieram lá do reforço sabendo ler, tenho certeza que vocês sabem escrever.” Sabem sim, ler e escrever palavras isoladas e descontextualizadas; afinal, era isso que faziam na aula de reforço quando a turma era dividida em grupo dos alfabetizados e grupo dos não alfabetizados. Reprodução de palavras para o aprendizado do alfabeto era o que tinham no caderno de reforço e não a elaboração de textos complexos.

Retomando o título que a professora havia colocado no quadro e as repostas enunciadas pelos alunos no decorrer do diálogo, ao comparar com os títulos das produções textuais, fica evidente que o enunciado em: “Coloquem o título quando terminar a história, para saber que título vocês vão dar para história. Porque lá no desenrolar da historinha de vocês, pode aparecer outro tipo de título que vocês queiram colocar.” é silenciado pelos alunos, talvez porque: 1ª) era mais fácil copiar o que estava no quadro; 2ª) dificuldade de escrita de frases complexas. No quadro, estavam escritas as palavras: menino, gato, dormindo, sapeca, acordar, além do título “O menino assustou o gato”. Conforme a Tab. 8, poucos alunos buscaram outras possibilidades de sentido para a história e o uso de palavras diferentes daquelas anotadas no quadro.

Tabela 9 – Títulos escritos pelos alunos

Título	Frequência (em vezes)
O menino assustou o gato	2
O *gato dormindo*	1
O *menino sapeca* e o *gato*	4
O *menino* e o *gato*	4
O *gato* bravo	1
O *gato* ficou com raiva	1
O *menino* é *sapeca*	1
O *menino* e o gatinho	1
O Vinicius e o *gato*	1
Eu sou *sapeca*	1
Sem título	2

Fonte: Da autora (2014)

Quanto à produção dos alunos, elas atribuem os mesmos sentidos às imagens, seguindo exatamente o diálogo que a professora fez antes de iniciarem cada trechinho. Para exemplificar, apresento o texto de um aluno, fazendo algumas adequações.

O menino sapeca e o gato

Quadro 01
O menino tem cara de sapeca. Andando devagar, dá um susto no gato.

Quadro 02
O menino acordou o gato. O gato se assustou. [Neste quadro, alguns colocaram que o menino acordou o gato com a trombeta.]

Quadro 03
O menino saiu correndo e assustado. [Neste quadro, alguns colocaram que o gato também ficou com raiva.]

SD18

[09 de julho de 2012]

[Após a aula de Educação Física e o retorno dos alunos à sala de aula, P1 iniciou a tarde com a chamada. A P2 estava presente, havia assumido como segunda professora naquela semana, em função da licença da professora anterior. Feita a chamada, P1 elogiou os desenhos que os alunos tinham feito no quadro, mas disse que teria de apagá-los. Pediu que pegassem o caderno de Português, retomando a história da última semana (SD18). Virou-se para o quadro e anotou:]

XXX, 09-07-2012
Nome:

Reescreva o texto.

A: O que é para fazer?

P1: Eu já vou explicar, só um instantinho.

A: Eu não fiz.

P1: Quem não fez... Acho que tenho mais alguns aqui [Referia-se à fotocópia da atividade.]

P1: Por isso que a professora disse para vocês não faltarem, né? [Enquanto procurava as folhas no armário.]

(pausa)

A: Oh, professora, eu já comecei, mas esqueci do título.

P1: Espera, deixa-me ver se tenho para os outros aqui.

(pausa)

P1: Levante a mão quem não tem isso daqui, oh.

P1: Tu não fez? [Dirigindo-se a A.]

A: Ele não veio.

P1: Três, né? É isso?

A: É.

A: Professora, pode conversar?

P1: Pode, tem gente até terminando.

A: É?

P1: Agora que todos já têm a folha, prestem atenção. Vocês vão pegar o textinho que escreveram nessa folha e vão passar no caderno, tá.

[Alguns alunos conversavam.]

P1: Quem não entendeu ainda? Essa historinha, esse texto que vocês fizeram aí, nessa folhinha, vocês vão reescrever, vão passar no caderno, só que agora não tem o desenho, é o texto direitinho.

A: Mas como?

P1: Não é para deixar linha e nada.

A: E o título?

P1: O título, gente, é obrigado ir.

(pausa)

P1: Oh, final de frase o que é que vai?

A: Letra maiúscula.

P1: Final?

A: Ponto-final.

A: Letra maiúscula (risos).

P1: Por que tu riu? Se eu for no teu caderno quer ver que acharei alguma coisa? Não ri, eu já disse que quem está aqui é para aprender.

A: Eu já terminei.

A: Eu também.

P1: Já?

[A professora passou nas carteiras para verificar e fazia perguntas a respeito da história.]

P1: Caprichem porque o caderno é novo.

(pausa)

P1: Quando terminarem, entreguem a folha à professora Cris [pesquisadora] porque ela levará os textos embora.

[À medida que os alunos terminavam de transcrever o texto no caderno, entregavam-me as folhas, que fotocopiei e devolvi.]

Percebe-se, na SD17 e na SD18, a preocupação em relação às regras gramaticais e à organização do texto. A leitura das imagens, a sua interpretação, é reduzida à transposição do não verbal para o verbal a partir do direcionamento feito pela professora quanto ao sentido das imagens.

A interpretação das imagens não se dá na construção de sentidos, como preconiza a AD, mas a partir de sentidos já-dados, fixados às cenas. Isso é perceptível na forma como P1 propõe a leitura da cena 1, fechando as possibilidades de respostas (SD 17). A atividade que poderia auxiliar no letramento, discutindo o comportamento do menino, acabou por se configurar na tradução do não verbal em verbal, esquecendo-se de que cada tipo de linguagem possui a sua especificidade, dando prioridade ao estudo da gramática: uso da letra maiúscula no início de frases, do ponto final, da vírgula, do travessão e do parágrafo, dado que não é ruim, mas podia ser feito em arranjo posterior.

Dessa forma, a imagem foi tratada enquanto signo linguístico saussuriano, em que a descrição das cenas se tornou o centro do processo, desconsiderando a materialidade

discursiva. Falou-se da imagem (Análise do Conteúdo) e não do processo de constituição dos sentidos (Análise do Discurso). A imagem não pode ser entendida como algo visível, em que o sentido está ali e não poderia ser outro; como na linguagem verbal, é o trabalho da interpretação que dará efeitos de sentido ao texto, este gesto de leitura feito a partir da relação sócio-histórico-cultural.

Quanto à interação entre professora e alunos, percebi nas SDs 17 e 18 uma postura diferente relativamente às sequências anteriores. A forma de falar demonstrava preocupação e a professora tentava se aproximar dos alunos, havia respeito entre as partes. A atividade não se desenvolveu de forma tumultuada, com pausas para chamada de atenção. Mesmo sentindo dificuldade em escrever o texto, os alunos tentavam, chamavam a professora à carteira, e ela ouvia e interagia. Percebi que buscava não dar as respostas que os alunos pediam, mas conversava com eles a partir do que já estava escrito no quadro para que pensassem e tentassem construir palavras derivadas daquelas.

A prática da produção de texto, como prática de alfabetização, teve, sim, o seu valor. Ao reler os textos dos alunos (as cópias de que disponho), vejo a preocupação que tiveram quanto à organização e à escrita correta das palavras: títulos centralizados, espaço diante dos parágrafos, grafia correta das palavras que estavam no quadro. Também é relevante considerar que para essa atividade havia um leitor definido (eu enquanto pesquisadora); os alunos tinham consciência de que, além da professora, outra pessoa leria as histórias.

SD19

[14 de agosto de 2012]

[Ao entrar na sala de aula, P1 cumprimentou a turma, pegou o material do armário e chamou P2 a sua mesa para saber como estava o encaminhamento com o aluno com transtornos múltiplos. Em seguida, P1 fez a chamada e pediu para os alunos pegarem o caderno de Português.]

A: Professora, pode pôr a data?

P1: Não, nós vamos continuar a atividade de ontem da Teresinha. [Referia-se à canção *Teresinha de Jesus*.]

Teresinha de Jesus[70]

Terezinha de Jesus deu uma queda
Foi ao chão
Acudiram três cavalheiros
Todos de chapéu na mão

O primeiro foi seu pai
O segundo seu irmão
O terceiro foi aquele
Que a Tereza deu a mão

Quanta laranja madura
Quanto limão pelo chão
Quanto sangue derramado
Dentro do meu coração

Terezinha levantou-se
Levantou-se lá do chão
E sorrindo disse ao noivo
Eu te dou meu coração

Da laranja quero um gomo
Do limão quero um pedaço
Da morena mais bonita [A letra concedida pela professora trazia menina no lugar de morena]
Quero um beijo e um abraço

[Os alunos nem esperaram a professora terminar de falar, e em coro começaram a cantar a música *Teresinha de Jesus*. P1 e P2 entraram na brincadeira e cantaram junto com as crianças. Finalizada a canção, P1 perguntou:]

P1: Quem não trouxe a tarefa? [Um aluno levantou a mão.]

P1: Eu te avanço, não acredito! (Em tom de brincadeira e sorrindo.) Por que não trouxe?

[O aluno balançou os ombros como se quisesse dizer "não sei".]

[Antes de retomar a atividade do texto, P1 recolheu as tarefas que se referiam a recortes de textos jornalísticos (notícia, reportagem, charge...).]

P1: Primeiro levante a mão quem trouxe a charge. Deixe eu ver A, só vou pegar uma, tá!

[A professora recolhia, lia e sorria, deixando os alunos curiosos.]

P1: Quem trouxe notícia política?

[Os alunos levantaram a mão e a professora recolheu os textos. E assim seguiu com os pedidos. Com a ajuda dos alunos, colou os textos em um painel ao fundo da sala.

[70] Disponível em: <http://letras.mus.br/temas-infantis/462373/>.

Apenas um aluno não tinha feito as tarefas, outros não tiveram acesso ao jornal impresso e, por isso, escreveram em uma folha o que tinham visto no jornal televisionado.]

P1: Agora deu, crianças! Tem bastante coisa aqui para vocês lerem!

[Antes de encaminhar a atividade, a professora comentou que no dia anterior mataram o cachorro labrador do vizinho e, com isso, os alunos foram contando algumas histórias.]

P1: No dia de ontem, a professora entregou a música da *Teresinha* e passou algumas perguntas, lembram?

A: Sim. (em coro).

P1: Então, o que falta corrigir? Qual a última pergunta que a professora passou?

A: Por que o terceiro cavalheiro foi especial para Teresinha.

P1: E por que ele foi?

A: Porque era o noivo dela. (em coro)

P1: Não é porque ele era o noivo dela, ela escolheu ele...

A: Como noivo.

P1: Tudo bem? Certo? Como está escrito ali? Vamos cantar.

A: O primeiro foi seu pai/ O segundo seu irmão/ O terceiro foi aquele/ Que a Teresa deu a mão. (em coro)

P1: Na minha época essa música era um pouco diferente.

P2: Na minha também.

[Cantaram para as crianças a versão da música que conheciam.]

P1: O ritmo é o mesmo, só mudou um pouco a letra.

P2: É mesmo.

P1: Então pessoal, o terceiro cavalheiro foi especial para Teresinha porque ela escolheu ele como noivo. Anotem aí. Vou colocar no quadro.

A: Professora, eu não tenho no caderno.

P1: Viu no que dá faltar a aula? Então faz assim, deixa aqui um espaço.

A: Professora, ela não tem a folha da Teresinha.

A: Já tenho sim, a professora já me deu.

P1: Todos têm a folha?

A: Sim. (em coro)

P1: Quem não veio ontem, deixe um espaço que vai depender do tamanho do caderno. Depois pegará o caderno do coleguinha para copiar.

A: É para deixar uma linha, professora?

P1: É.

[A professora escreveu no quadro outras perguntas referentes à canção.]

Releia a última estrofe e responda: a) A última estrofe acrescenta alguma informação à história da Teresinha? b) Então para que ela serve?

A: É para copiar isso aí?

P1: É. Copiem com carinho que eu já vou explicar.

[Enquanto os alunos copiavam havia conversas paralelas e, por isso, a professora solicitava silêncio. Depois de terminar de escrever no quadro, ela passava entre as carteiras assim de verificar os cadernos.]

A: Já é para responder?

P1: Não, nós vamos fazer como ontem, todos juntos. Quem veio, sabe como trabalhamos.

[Tempo para os alunos copiarem.]

P1: Acabaram?

A: Sim. (em coro)

P1: Então virem para a frente e vamos ler aqui. Releia a última estrofe e responda. O que significa reler?

A: Ler novamente.

P1: Então vamos ler a última estrofe. Quero todo mundo. [Os alunos cantaram o trechinho.]

P1: Essa é a última estrofe. Ela acrescenta alguma informação à história da Teresinha? Nessa última estrofe vocês acham que muda a história?

A: Da menina?

P1: Muda?

A: Não. [A professora relê a 1ª estrofe e as crianças acabam seguindo e cantando o restante da música.]

P1: Vocês acham que essa última estrofe tem algo a ver com a 1ª, a 2ª, e a 3ª estrofe? Ela acrescenta algo?

A: Não.

A: Sim.

P1: Mudou alguma coisa?

A: Sim.

P1: Quem acha que acrescentou? Por que vocês acham que acrescentou? De uma música romântica passou para de repente da laranja quero um gomo?

A: Por que ele queria um beijo e um abraço da menina mais bonita.

P1: Por que tu acha que acrescentou alguma coisa?

A: Teresinha era a menina mais bonita.

P1: Vamos cantar de novo. Prestem bem atenção. [Novamente todos cantaram a música.]

P1: Agora acrescentou alguma coisa? Não, né? Se nós cantássemos sem a última estrofe, como ficaria a música?

A: Melhor.

P1: Não ficaria completa a música?

A: Ficaria.

P1: Vamos cantar de novo até ali, sem a última estrofe. [Novamente todos cantaram a música.]

P2: Deixa eu pegar uma vítima nessa sala. A, o que você entendeu da parte que acabamos de ler? Se fosse para você contar a história, o que diria?

A: Eu iria fazer o desenho, colocar os palitinhos de picolé por trás e iria contar a história.

P2: Mas assim, pelos bonequinhos, o que tu irias contar para nós? Como é a história?

A: Seria o pai, o irmão, o noivo e a Teresinha.

P2: Até a 2ª estrofe ela tinha noivo ou foi o noivado?

A: Foi o noivado dela. (em coro)

P1: E como vocês sabem?

A: Porque não era noiva antes.

P1: Como vocês sabem?

A: Porque diz que ela deu a mão para o terceiro.

P1: E o que significa ela deu seu coração?

A: Que ela se matou.

P2: Se matou?

A: Sim, porque ela passou a amar. (risos dos colegas).

P1: Isso, amar, dar carinho, dar atenção. E aqui quer dizer que ela deu o coração para ele para?

A: Amar. (em coro)

P1: Bom, crianças. Agora vamos cantar pela última vez e sem a última estrofe. [Novamente todos cantaram a música.]

P1: E daí gente, vocês acham que a música ficou completa?

A: Sim. (em coro)

P1: Faltou alguma coisa?

A: Não. (em coro)

P1: Então anotem aí: Não acrescenta. [A professora escreveu a resposta no quadro.] Não acrescenta nada. Então para que serve?

A: Não sei.

P: Então para que serve? Vamos ver quem consegue responder.

A: Para a música demorar mais tempo.

A: Para a música ficar feia.

A: Para a música ficar boa.

A: Para ficar mais longa.

A: Para ficar bonita.

P1: Para quê gente?

A1: Para ficar mais legal.

P1: Pensem gente, releiam a letra. (pausa)

P1: Um deu uma resposta, outro deu outra, mas eu acredito que a estrofe serve como um complemento à brincadeira. Se nós fôssemos fazer uma roda agora e brincar, se não tivesse a última estrofe que completa a brincadeira, não ficariam as três crianças lá fora da roda ou ali dentro. Então anotem aí: completar a brincadeira. [A professora anotou no quadro. Os alunos copiaram as respostas no caderno e assim a atividade foi concluída.]

A SD acima se refere ao estudo do gênero letra de música a partir da canção popular *Teresinha de Jesus*. O estudo da música foi feito em dois encontros; não observei o primeiro, mas pelo encaminhamento do encontro observado, a prática ocorreu com a cantoria da música e as questões referentes ao texto.

No decorrer da atividade, novamente percebi a interlocução professora-alunos feita de forma convidativa ao diálogo, deste também participando P2. Com isso, os alunos se sentiam à vontade para responder às questões, participar da aula e cantar a música

alegremente, com empolgação. Tem-se assim a prática de letramento se efetivando de forma exitosa, visto que a linguagem considerou inicialmente os interlocutores. Mesmo com os alunos que haviam faltado na aula anterior e que, por isso, não tinham a primeira parte da atividade no caderno, a professora demonstrou maleabilidade: organizou a sala, explicou o que deveriam fazer, procurando manter o clima harmonioso.

O diálogo foi da polissemia à paráfrase, ou seja, P1 e P2 davam abertura para que os alunos respondessem, porém P1, logo em seguida, fechava as possibilidades de sentido e mantinha como correta apenas a sua própria resposta. Articular paráfrase e polissemia na produção do discurso é necessário, todavia, é o processo polissêmico que lhe confere sentidos, possibilitando outros sentidos, desestabilizando a transparência da linguagem.

Iniciar a atividade com a contação de histórias (cachorro labrador do vizinho) foi, aparentemente, sem intenção, uma forma de solicitar a atenção da turma, de descontrair os alunos e prepará-los para uma atividade que envolveria: leitura, análise e escrita. Era de conhecimento das professoras que quando se exigia a escrita, os alunos se queixavam, mas quando o trabalho era a partir da oralidade, se envolviam, gostavam de falar, de opinar. Essa iniciativa da professora propôs o letramento a partir das experiências que os alunos tiveram devido à morte de animais de estimação e de pessoas próximas, fazendo que se conhecessem um pouco (aluno-aluno e professoras-aluno).

Nessa atividade, o fato de a professora retomar o trabalho a partir da leitura do texto foi algo positivo, diferentemente do que aconteceu na SD15. Ao cantar, as crianças pronunciavam cava<u>leiro</u> e não cava<u>lheiro</u>, mas as professoras não atentaram para tal, e por isso não houve a explicação das palavras. Com a correção da tarefa, os alunos mostraram ter compreendido que o 3º cavalheiro era o noivo de Teresinha; P1 não problematiza, tentando entender o porquê da resposta, e logo faz a correção indicando que Teresinha é quem o havia escolhido, como noiva. Ora, a pergunta questionava por que ele foi especial, sendo assim a resposta dos alunos se justifica pela música: era especial porque era o noivo de Teresinha. A pergunta não questionava quem escolheu o cavalheiro como noivo, ou algo parecido. Os alunos acabaram por apagar o que havia no caderno e se colocaram a copiar a resposta anotada no quadro.

No momento da resolução das perguntas, o que foi feito em conjunto, a professora conferiu se todos sabiam o significado do verbo ‘reler’. Como não era a primeira vez que trabalhavam com texto em verso, os alunos tinham conhecimento do que era estrofe, e quando a professora pede a leitura da última estrofe, todos iniciaram pelo mesmo versinho. O questionamento feito por P1 para chegarem à resposta da questão demonstra a relação de

poder entre professor-aluno devido ao direcionamento dado. Acrescentar informação é a mesma coisa que mudar a história? Considerando a atividade, não. Porém, P1 considera os comandos como sinônimos e não aceita as respostas dos alunos que dizem que a última estrofe acrescenta, sim, informações, fazendo-os cantar várias vezes a música e propondo novas perguntas. O comentário de *música romântica passou para de repente da laranja quero um gomo* demonstra novamente que as leituras de P1 buscam a literalidade das palavras, desconsiderando os efeitos metafóricos. Não se tratava da fruta laranja e nem do limão; podemos ler – quem sabe – que a laranja era a representação do pai e o limão do irmão, este que, provavelmente morria de ciúmes de Teresa; gomo e pedaço seriam representativos dos laços familiares, são efeitos metafóricos possíveis.

A não interpretação dos dois primeiros versos da última estrofe leva P1 à leitura de forma superficial, não aceitando o acréscimo de informação à música, quando os alunos ainda justificam: "Por que ele queria um beijo e um abraço da menina mais bonita e Teresinha era a menina mais bonita". As justificativas estavam corretas, a solicitação do beijo, do abraço e de Teresinha ser considerada a menina mais bonita só aparecem na última estrofe e, por isso, havia o acréscimo de informações, no entanto, a professora levou-os a acreditar o contrário.

P2, diante das duas justificativas, tenta uma forma de mostrar à professora que os alunos estavam corretos. Assim, faz perguntas de compreensão de texto, mas P1 não entende a intenção e retoma a palavra para si e, dessa forma, P1 e P2 se mantêm no diálogo com os alunos. P1, quando percebe que estão se distanciando da pergunta da atividade, solicita que cantem para assim retomar a resposta, enfatizando que o último parágrafo não muda em nada. Ao seguir para a última pergunta da atividade, novamente não aproveita as respostas dos alunos, as quais tinham pertinência, uma vez que a pergunta estava um tanto aberta e a resposta seria pessoal, mas a professora fecha as possibilidades: "Um deu uma resposta, outro deu outra, mas eu acredito que a estrofe serve como um complemento à brincadeira", anotando-a no quadro.

SD20

[30 de agosto de 2012]

[Após a aula de Artes – ministrada pela P2 – pela falta da professora, a P1 solicitou o caderno de Português.]

P1: Peguem o caderno de Português. Vamos continuar com o nosso texto.

[Os alunos estavam bem agitados, não tiveram aula com a professora de Artes e o aluno com transtornos múltiplos já havia agredido os colegas e foi necessário a interferência da direção.]

P1: Acabou a conversa. Agora é o textinho a *Latinha de merenda.*

A: Professora, A [o aluno com problemas] está me cuspindo.

P1: Eu não posso fazer nada. P2, por favor, dê uma volta com A. [P2 levou A para fora da sala. Aos poucos, os alunos foram se acalmando.]

P1: Peguem o caderno de Português e vamos continuar o nosso texto.

(pausa)

P1: Eu não quero uma conversa, uma. Que texto nós vamos continuar?

A: A Latinha de merenda.

P1: Ok. Não coloquem o nome da cidade e nada porque nós vamos continuar o texto.

(pausa)

P1: Onde nós paramos?

[Cada aluno falava uma parte diferente]

P1: Quer dizer que agora vamos discutir onde nós paramos.

A: Em Oh! Surpresa. (alguns alunos em coro).

P1. Surpresa?

A: É. (em coro)

P1: Alguém não tem?

A: Tia, não deu tempo de copiar.

P1: Ok. Então vou repetir um pedacinho do texto e quem não copiou, copie. Os outros esperem e copiem somente o que não têm no caderno. Não vou copiar de novo. A hora que chegar na palavrinha surpresa, aí sim continuem. Tá bom?

[Chamada de atenção por causa de conversa. O aluno com transtornos múltiplos já estava na sala e fazia de tudo para chamar a atenção: batia na carteira, chorava, empurrava mesas.]

P1: Isso aqui é só para quem ainda não começou tá.

(Pausa para copiar.)

P1: Tem gente que foi até aqui, né? Agora pode continuar a copiar.

A: Tá.

P1: Não se esqueçam de deixar parágrafo.

(Pausa para copiar.)

A: Professora, deixo linha?

P1: Não é para deixar linha não.

(Pausa para copiar. Após passar no quadro, a professora olhava os cadernos.)

P1: Isso aqui parece um L. Por que não corta o T. Não precisam copiar tão devagar, mas não vão correr e escrever de qualquer jeito.

(Pausa para copiar.)

P1: Terminaram, gente?

A: Sim. (em coro)

P1: Então vamos ver. Ontem, nós vimos o que a Custódia fazia. Quem lembra?

[Sem reposta.]

P1: O que deixava os coleguinhas dela encucados. Quem lembra? O que ela fazia?

A: Ela convidava eles para ir junto com ela.

P1: Não. Qual era a atitude da Custódia na hora do recreio?

[Sem reposta.]

P1: Gente, não lembram?

A: Lanchar.

P1: Leia para a professora desde o começo.

A: Era a latinha de merenda.

P1: Tudo bem, a latinha de merenda, mas o que a Custódia fazia?

A: Ela levava a latinha.

P1: Mas antes disso?

A: Antes?

P1: É. Eles estavam dentro da sala de aula, todos juntos, mas no recreio...

A: Às vezes ficava sozinha.

P1: Ela pegava a latinha de merenda dela e ia para onde?

A: No meio do mato.

P1: No meio do mato? É assim que está no texto?

A: Ela ia para longe.

P1: Qual o nome? Tem um nome ali?

[Os alunos começaram a conversar.]

P1: Opa! O A vai ler. Vamos lá.

[Os alunos começaram a interromper o colega e a professora parou a leitura, voltando para a pergunta.]

P1: Ao jasmineiro era onde ela ia. Ela pegava a latinha da merenda e ia para o jasmineiro. Lembram que vocês perguntaram o que era o jasmineiro?

A: É onde tem jasmim.

P1: Então o que ela fazia? Ela ia lá para o jasmineiro comer sozinha. E o que os amigos dela começaram a observar? O que eles falaram?

A: Que ela traz coisas boas e não quer dividir.

P1: Não. Antes disso? Atenção, se eu pego aqui isso e saio assim. O que vocês acham que está acontecendo? [Caminhando do fundo da sala em direção à porta.]

A: Saber aonde ela ia.

P1: Não desperta uma curiosidade. Por que tanto ela vai para lá? Não é isso que acontece?

A: É.

P1: Então. Ela vai pela primeira vez sozinha, duas, três vezes, até que alguém vai perguntar: onde tu estás indo? Não é?

A: É

P1: Então desperta uma curiosidade em vocês?

A: Desperta.

P1: E o que estava acontecendo com a Custódia?

[A aula é interrompida pela presença da direção e da orientadora, que foram ali conversar com a professora a respeito do aluno com transtornos múltiplos e entregar um bilhete solicitando alguns materiais recicláveis para desenvolverem uma atividade.]

[Intervalo do recreio.]

[No retorno do recreio, o aluno com transtornos múltiplos agrediu dois alunos. A professora deixou a sala sob o cuidado da P2 e foi à direção conversar. Para que os alunos se acalmassem e não ficassem parados, P2 propôs:]

P2: A professora tinha passado uma parte da história, vocês continuaram copiando, mas ainda não terminaram porque falta passar uma parte da história. Então a historinha dizia assim, eu vou fazer a leitura e depois a gente discute um pouco. Só que eu preciso de silêncio porque sem silêncio a gente não consegue escutar, não consegue discutir. Vocês vão acompanhando pelo que escreveram no caderno.

A: Título: A latinha de merenda.

[Enquanto P2 lia o texto, alguns alunos ficaram conversando.]

P2: Agora é minha vez de perguntar. Um por um. Agora com você. Quem são os personagens da história?

A: Bernardinho, Conceição, Dedé... [Os alunos falavam sem respeitar a vez de A.]

P2: Tá, mas quem é o principal?

A: Custódia. (em coro)

P2: E o que ela ia fazer no jasmineiro?

A: Comer pudim.

P2: Isso aparece na história?

A: Não. (risos)

P2: Por que ela se escondia?

A: Para não repartir.

A: Porque a merenda era só dela.

P2: Ela diz assim. Pensando aqui comigo.

[Pausa para pedir licença.]

P2: O Bernardinho pegou aquela latinha nas mãos e ficou com surpresa. Então imaginem.

[Conversa]

P2: Então vamos imaginar... Ficaram tristes com aquela descoberta. Por que será?

A: Tinha chocolate.

A: Tinha bombom.

P2: OK. Pulem no caderno de vocês cinco linhas

A: Para quê?

P2: Primeiro contem e pulem.

[Pausa]

P2: Deu? Agora vocês vão imaginar o que tinha lá no pote e desenhar.

A: Oba!

P2: Cinco minutinhos para a atividade, heim.

A: Ai não professora.

P2: Vamos lá, pessoal.

[P1 retornou à sala e a P2 explicou a atividade.]

P1: Pessoal, usem a imaginação. Vamos lá, colocar a cabeça para funcionar.

[Elaboração do desenho; enquanto isso a professora olhava as elaborações e fazia comentários.]

P1: Dá para eu colocar bombom na colher e comer?

A: Dá.

P1: Acho que vocês não prestaram atenção. Só se for chocolate derretido.

A: Não.

P1: Bombom ela não ia pegar com a colher. Ia pegar com a mãozinha tirar o papelzinho.

A: Chocolate com pimenta. (cantando)

[Elaboração do desenho; enquanto isso a professora olhava as elaborações e fazia comentários.]

P1: Uma laranja? Posso pegar uma laranja inteira com a colher e colocar na boca?

A: Não. (risos)

P1: Tem que prestar atenção.

[Elaboração do desenho; enquanto isso a professora olhava as elaborações e fazia comentários.]

P1: Ninguém imaginou ser uma sopa gostosa, uma macarronada, aquele arroz com aquela carninha, um frango ensopado, só deu bombom? (pausa) Sabe qual é o problema de vocês, não é que vocês não tenham imaginação, o problema é que um falou em bombom e todos foram atrás.

A: Não era bombom, era chocolate.

P1: Tá, chocolate derretido. Só um que colocou uva e laranja. Pena que não tenho uma latinha aqui para gente fazer o teste e ver se isso é possível. (risos dos alunos)

P1: Vamos agora continuar nosso texto.

A: Mas a tia disse para deixar linha em branco.

P2: Disse sim, agora vocês vão voltar a copiar nelas o que a professora vai passar no quadro para ficar o texto completinho.

A: Ah, tá.

P1: Quem não deixou, faça embaixo do desenho.

[A professora se pôs a escrever no quadro e os alunos a copiar. A atividade foi encerrada após todos copiarem. Não houve atividades relacionadas ao texto e nem a discussão oral após a leitura integral da história. Em seguida, houve ensaio para o projeto da escola.]

A SD20 demonstra uma prática para o desenvolvimento do aprendizado da escrita. O objetivo da atividade foi o de transcrever para o caderno o que a professora havia escrito no quadro. Tinha também como intenção o desenvolvimento do letramento a partir da discussão oral, contudo a aula foi interrompida diversas vezes: pela direção e orientação e

pelas atitudes do aluno com transtornos múltiplos, o que atrapalhou o andamento das aulas e o aproveitamento do tempo.

Os alunos estavam bem agitados, conversavam demasiadamente, não prestavam atenção aos comentários da professora. Esta, mesmo diante da situação, tentava manter a calma e conversar com os alunos com tranquilidade, procurando não dar atenção às crises do aluno. Era, sim, uma situação bem complicada e que tirava a atenção dos alunos, que se preocupavam mais em saber o que o colega estava fazendo do que com a atividade e as perguntas a respeito do texto. Neste dia, a P2, que estava de licença, havia retornado; mesmo diante das crises, mantinha o aluno dentro da sala, diferentemente do que fazia a outra professora, que era mais calma e sabia lidar melhor com a situação, auxiliando a P1 na organização da sala.

Quanto à atividade, a professora demonstrava preocupação com a organização textual e a escrita das palavras: parágrafos, a diferença entre a letra L e a T, indo de mesa em mesa e fazendo observações quando via algum problema. As perguntas em relação ao texto se direcionavam para saber se os alunos estavam apenas copiando ou se entendiam o que estavam copiando. Pelas respostas, contudo, as crianças demonstram dificuldade de entendimento do texto; assim, a professora direcionava as perguntas para que chegassem à resposta, mas os alunos não podiam desconsiderar o texto, era necessário responder com as palavras que ele trazia. Uma novidade que aparece nessa SD são as encenações que P1 faz para que os alunos compreendessem algumas passagens do texto; isso não havia sido observado nos encontros anteriores.

Ao perguntar: *Ela pegava a latinha de merenda dela e ia para onde?*, um aluno responde *no meio do mato*, a resposta não foi aceita, deveria – na proposta de P1 – dizer no jasmineiro, todavia, para o aluno, como o jasmim é uma planta a relação foi estabelecida com mato, já que o texto não tratava o jasmineiro como flor. Como visto em outras SDs, a literalidade na leitura se mantém e, ao aluno sair da rede discursiva imposta pela professora, ela o faz retornar a rede ali imposta.

Latinha de Merenda[71]

> Em certos dias comia ali junto de nós, oferecendo-nos generosamente o que havia na latinha. Em outros, afastava-se para merendar junto a uma touça de jasmins [jasmineiro] a alguns passos do sapotizeiro.
>
> - Por que é que Custódia, às vezes, vai comer longe de nós? perguntou Dedé.

[71] Disponível em: <http://blogdascoisinhasparaler.blogspot.com.br/2013/05/latinha-de-merenda.html>.

> A Conceição explicou:
> - Porque traz de casa coisas gostosas e não quer repartir conosco.
> - Hum! Não é! Disse o Bernardinho. Ali há um mistério e eu hei de descobrir.
> Naquele dia tivemos a explicação do caso.
> Quando Custódia, com a latinha de merenda, se afastou para o jasmineiro. O Bernardinho fez-nos um sinal. Fomos por trás das pontas dos pés.
> A Custódia metia a colher na lata e levava-a gostosamente à boca, como se estivesse a saborear um bom petisco.
> O Bernardinho arrebatou-lhe a latinha das mãos.
> Oh, surpresa! Ficamos todos acanhados, tristes por aquela descoberta.
> Na lata não havia nada, nenhum vestígio de comida.
> A Custódia tinha-a trazido vazia de casa, e para que não soubéssemos das duras necessidades de seus pais, fora para perto do jasmineiro, fingir que comia.
> (Viriato Correa, com adaptação)

P2, após o intervalo, vendo-se diante da turma, tenta retomar a atividade, faz a leitura do texto – não pede a um aluno, mas ela mesma o faz – mesmo diante da conversa, os alunos não demonstravam disposição para ouvi-la. Antes de iniciar a leitura, um aluno lê o título – o que indicia uma forma de se oferecer para ler –, mas fez de conta que não ouvira e seguiu lendo. Quando P2 menciona que era a vez dela de perguntar, isso se deve ao fato de os alunos ficarem conversando durante a leitura, e a tentativa de fazer a pergunta de forma direcionada tinha o intuito de mostrar que não sabiam a resposta; no entanto, os alunos não respeitavam o turno do colega na resposta e se colocavam como ajudantes. Percebendo que as crianças estavam levando o diálogo na brincadeira, solicita a atividade de ilustração com a intenção de passar o tempo até P1 retornar à sala de aula.

A atividade proposta era riquíssima, até porque os alunos ainda não tinham conhecimento do desfecho da história. Porém, quando faz a pergunta oralmente a respeito do que havia dentro da latinha, acaba por tolher a criatividade dos alunos que, diante da resposta dada pelos colegas (*chocolate* e *bombom*), desenharam basicamente a mesma coisa. Com isso, os alunos não se sentiram à vontade para imaginar, dar possibilidades de sentido à história. P1, após ter conhecimento da atividade, busca, por meio dos comentários, abrir para outros sentidos, insistindo que os alunos usassem a imaginação, mas isso não funcionou, eles seguiram fazendo os desenhos. Dessa forma, a ilustração, que poderia ser usada como prática de letramento, não passou de um "tapa buraco", uma forma de manter as crianças ocupadas.

Na conclusão da atividade escrita, após a cópia de toda a história, não houve a leitura integral do texto e nem atividades de interpretação textual. A última aula do dia foi destinada ao ensaio de uma música e nos dias 5 e 11 de setembro os alunos tiveram um ditado a partir do texto. Ou seja, o conto era pretexto para um ditado. Não foi feito um trabalho na perspectiva do gênero discursivo, nem mesmo aproveitado para trabalhar o discurso direto. Se retornarmos à SD17, verificaremos o seguinte: *P1: Quando troca a fala, quando for outro que*

irá falar, o que iremos colocar? Lembram?; A: Tracinho.; P1: Travessão. Todavia, nas produções de texto (O menino e o gato) nenhum aluno fez uso do discurso direto, o que mostra que não sabiam escrever falas entre personagens. Como no conto *Latinha de merenda* há o uso de tal discurso, P1 poderia ter aproveitado o momento até mesmo deixando os alunos lerem o texto oralmente e encenando a fala dos personagens, o que auxiliaria no processo de compreensão da história.

SD21

[20 de setembro de 2012]

[Ao entrar na sala, após a aula de Artes, a professora recebeu um abraço coletivo. Fazia três dias que os alunos não a viam porque estava de licença devido a uma virose. Em seguida, os alunos se sentaram e ela pediu atenção para chamada. Pediu que guardassem o material de Artes e entregou-lhes uma fotocópia com a história do *Menino Maluquinho*.]

Figura 19 – O Menino Maluquinho



Fonte: Da professora (2012)

P1: Eu vou dar uma historinha para vocês, tá. Nós vamos trabalhar essa historinha.

[Entrega das cópias.]

A: Que massa, professora.

P1: Quero que vocês leiam só com os olhos, tá. Prestando atenção na história. Todo mundo vai ler, heim. Está escutando, A? (pausa) Quero que vocês leiam essa historinha só olhando os balõezinhos. (pausa para leitura)

A: Professora, é assim que se escreve vexame? [Apontando para o balão.]

P1: É assim? Continue lendo a historinha que você irá saber.

A: O que é vexame.

P1: O que é? Quando faz assim, algo estranho... como acontece com o personagem. Ele não dá um vexame?

A: Dá.

P1: Então é isso.

[Pausa para leitura.]

P1: Todo mundo leu?

A: Já. (Alguns em coro.)

A: Faz tempo.

P1: Eu vou ler e depois cada um vai ler para gente então trabalhar essa historinha. Tá ok?

P1: O Menino Maluquinho./ É a primeira vez que meu pai leva você num restaurante japonês! Vê se não dá vexame!/ Fica frio brother.../ Aqui tira o sapato!/ Xii.../ Como é que é? Vai tirar ou não vai? / É melhor não!/ Nada disso! Você tem que respeitar o costume!/ Ei! O que está fazendo?/ Não! Não!/ Hum.../ Cof! Cof/ Meu restaurante arruinado!/ Bem que eu avisei...

[A professora fez a leitura corrigindo a forma como o amigo de Maluquinho falava. As crianças começaram a rir da história.]

P1: O que aconteceu na historinha? Onde eles estão? Onde foram?

A: Em um restaurante.

A: Japonês.

P1: Como sabem que foi em um restaurante japonês?

A: Tá aqui, tia.

P1: Tá aí escrito?

A: Tá. (em coro)

A: Não. (em coro)

P1: Tá escrito?

A: Tá.

A: Tem o desenho.

P1: Há, bom. E o que mais vocês identificaram?

A: Esse símbolo aqui.

A: É de chulé.

P1: E como sabem?

A: Por que ele saiu correndo.

P1: Só por causa disso?

A: Não professora.

P1: Ele tirou o tênis.

P1: E aí?

A: Quando a gente tira o tênis e o pé está todo suado, fica chulé não fica?

P1: Tá, mas na nossa historinha, como vocês sabem que era cheiro de chulé? (perguntou rindo)

A: Porque a fumacinha estava saindo do tênis.

P1: O que estava saindo do tênis?

A: O chulé. (em coro).

A: O chulé sai do pé, o pé tava no tênis.

P1: Certo. O que mais tem aí?

A: O menino sentiu chulé.

A: O menino não queria tirar o sapato porque tinha chulé.

P1: Ele avisou, não avisou?

A: Sim.

A: O povo do restaurante já era.

P1: Ok. Pela fisionomia, pelo rostinho deles, pela expressão dá para saber. E o que significa: Fica frio, brother.

A: Porque ele não queria tirar o sapato.

P1: Tem certeza? Aparece em que parte?

A: Bem no começo, antes de mostrar o chulé.

P1: A, agora faça a leitura da historinha para nós.

[Um aluno fez a leitura.]

A: O que é vexame?

P1: Por exemplo, se eu falar assim: Fulano, nós vamos lá na direção, mas se comporte, não dê vexame, o que quero dizer?

A: Para não aprontar.

A: Não fazer vergonheira.

P1: Beleza! Vamos lá então.

[A professora solicitou novamente a leitura oral. Cada aluno lia um quadro da história. Após todos lerem, P1 perguntou:]

P1: E o que fazer para não ter chulé?

A: Colocar talco.

P1: E se não lavar o pé e colocar talco, vai resolver?

A: Não.

A: É só tomar banho e lavar bem o pé.

A: Colocar água gelada em um balde com sabonete.

A: Colocar sal na água.

P1: Eu não sabia. Só uma coisa, nem sempre o cheiro de chulé é falta de banho, às vezes, é o sapato.

A: É. Tem aquele tênis da Moranguinho que deixa cheiro de morango.

P1: Agora vamos escrever no caderno.

[A professora foi ao quadro e colocou as atividades.]

XXX, 20 – 09 – 2012
Nome:

Passe a história em quadrinho para texto. Não esqueça! Cada balão corresponde a uma fala.

P1: Primeiro coloquem o título. Deixem uma linha em branco. O que precisa ser colocado antes da 1ª fala?

[Ninguém respondeu.]

P1: O travessão. Quem não entendeu? Cada balão é uma fala.

A: Não entendi.

[Como muitos não estavam entendendo, a professora voltou ao quadro e fez o 1º quadrinho como exemplo.]

A: Professora, não é para gente fazer?

P1: É, mas eu estou dando o exemplo, depois será com vocês.

[Em seguida, a professora deu o tempo para que fizessem a atividade e corrigiu nos cadernos, indo de mesa em mesa.]

A SD21 trata de uma prática de alfabetização e letramento; a professora trabalha com o desenvolvimento da escrita, bem como abre para o diálogo, para que os alunos busquem o sentido da história. Para contextualizar as perguntas que os alunos faziam em relação a palavras desconhecidas, usava de situações para que compreendessem o significado, sem dar o conceito pronto. Diante de um texto verbal imagético, P1 solicita a leitura apenas dos balões, todavia, durante o diálogo, é notável a necessidade da imagem para a compreensão da leitura. A professora, mesmo sabendo que os alunos não leram conforme o comando dado, não lhes chamou a atenção; poderia até ter questionado se o entendimento da história seria dificultado pela falta da imagem ou não. Contudo, aproveitou a respostas dos alunos para discutir o texto.

Durante o diálogo, não só a interpretação foi trabalhada, como também aspectos da linguagem imagética específicos do gênero, como bem demonstra a sequência discursiva no trato com o recurso cinético "fumacinha" que saía de dentro do tênis do personagem, indicando chulé (Fig. 19).

A arquitetura do restaurante (imagético) também foi percebida pelos alunos como necessária à interpretação. Não havia nenhuma placa indicando tratar-se de restaurante japonês, mas a arquitetura foi suficiente para a formação do sentido; no silenciamento do termo o sentido se fez pela imagem. Isso demonstra que não há necessidade de os alunos estudarem a teoria da linguagem visual direcionada à interpretação da leitura, por exemplo, para conseguirem estabelecer relação de sentido. Não é o ensino a partir do estudo da cor, do traço, da linha que indicará o que é possível, mas o estabelecimento da noção do todo, ou seja, observar o conjunto (relação verbal e não verbal sem deslocamento) e dele inferir sentidos possíveis. Como mencionam os PCNs – LP (1ª a 4ª séries):

> É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (BRASIL, 1997a, p. 42)

O conhecimento de mundo nessa aula é outro ponto que merece destaque. Partindo da leitura e do diálogo, os alunos se sentiram à vontade para falar a respeito do chulé a partir da própria vivência: *Quando a gente tira o tênis e o pé está todo suado, fica chulé não fica*, e a P1 soube aproveitar as respostas sem transformar o momento em uma brincadeira sem necessidade, levando os alunos a pensarem o que causa o problema. Como as respostas se relacionaram ao fato de não tomar banho, não lavar os pés, outro conhecimento foi tratado: o calçado também pode causar cheiro, e um aluno faz o oposto: também pode proporcionar cheiro bom (Moranguinho). Na sequência, P1 também verifica se os alunos sabiam o que fazer para não criar chulé, e aqui, mais do que ensinar, aprendeu.

Em relação ao enunciado da atividade *Passe a história em quadrinho para texto. Não esqueça! Cada balão corresponde a uma fala*, um problema conceitual se estabelece pelo fato de P1 não compreender história em quadrinhos como texto, propondo uma divisão: texto é escrito; desenho é imagem, é ilustração. Pelo contrário, a imagem também é interpretável, visto que fizeram isso no decorrer do diálogo, se é legível é um texto. Quanto aos aspectos gramaticais, novamente os alunos demonstram dificuldade com o discurso direto e, antes de ensinar o processo de troca de turnos e a pontuação específica daquele tipo de discurso, a professora considerou que fazer o primeiro quadrinho como exemplo bastaria para o aprendizado. Esta forma de agir está atrelada à concepção tradicional de ensinar: o exemplo é a forma de aprender.

Retomando o processo de interação professora-aluno (SD21) e comparando com as SDs 13 a 16, percebe-se que, no decorrer das aulas, a fala da professora foi se alternando e alterando, do autoritário para o polêmico-lúdico. Não quero dizer que nas aulas apenas um tipo de discurso se efetivava, mas sim que, antes, prevalecia o discurso do comando (eu falo, vocês escutam e obedecem); agora não, abria-se para discutir, e isso aparece tanto na SD 21 como na SD 20. A alteridade e a interação discursiva foram aos poucos marcando os encontros e a professora, percebendo que isso levava os alunos à reflexão, foi dando mais espaço para eles falarem. Dessa forma, as respostas dos alunos produziram movimentos discursivos diferenciados devido ao engajamento com o processo de interlocução, estabelecendo um espaço de construção de significados.

Essa mudança de atitude chamou-me a atenção e alguns questionamentos foram feitos, tanto de forma reflexiva quanto à pesquisa, como também nos encontros do Observatório da Educação. O que terá contribuído para essa mudança da professora? Somente o fato de haver outra segunda professora na sala, esta que demonstrava ser mais calma e preocupada com o processo de ensino-aprendizagem? Será que a participação da professora

bolsista no grupo de estudos do OE, fazendo a relação entre universidade e escola? Será que a minha ida constante à sala auxiliou/contribuiu com essa mudança? Ressalto que a professora titular de sala não fazia parte do grupo do OE, mas sim outra professora da escola que fazia a relação entre universidade (discussões e proposições do grupo) e escola.

Essa mudança na atitude da professora (e não somente dela, mas da maioria envolvida no projeto do OE) foi percebida também em nosso grupo de estudos. De uma passividade quase absoluta as professoras bolsistas passaram gradativamente a interagir e a trazer exemplos de tentativas que vinham realizando com a turma, bem como experiências que vinham ocorrendo nas escolas. Houve – no decorrer das reuniões – professoras que comentavam a importância de o pesquisador estar na escola: "Estava descrente na educação e sem ânimo para continuar professora. Com a participação aqui, voltei a gostar de estar na sala de aula.".

Nas práticas de leitura, o professor precisa compreender o ato de ler como uma descoberta de fatos e não como uma associação literal em que o sentido não pode ser outro, ou seja, na escola, as práticas não deveriam privilegiar a decodificação de sentido, mas tentar levar o aluno a perceber as ideias que se fazem no texto, a direção oferecida pelo autor com as pistas deixadas, e em que condições o sentido é estabelecido. De acordo com Soares (2005, p.18):

> Leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação; diálogo (interrogação). Enunciação é, portanto, processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo seu significado.

O exposto mostra a necessidade de as práticas de leitura permitirem o desenvolvimento da compreensão e da interpretação a partir de várias situações e de gêneros discursivos diversos, de forma prazerosa a fim de criar nos alunos o gosto pela leitura.

4.3.2 Escola B

Da mesma forma que analisei as sequências discursivas da Escola A, seguirei em relação à Escola B. Isso significa que, antes da descrição das sequências discursivas e a análise, rapidamente explicitarei o funcionamento das aulas.

Após o sinal, a professora se dirigia à sala de aula onde os alunos aguardavam à porta. Diferentemente da Escola A, não havia oração inicial e nenhuma fala da direção. Eu me dirigia à sala dez minutos após a professora entrar, esse era o combinado.

A partir do terceiro encontro, quando eu entrava na sala, percebia que os alunos e a professora faziam de conta que eu não tinha entrado, eles não me cumprimentavam. No dia 9 de outubro, em uma saída rápida da professora para pegar material na secretaria, a aluna que sempre sentava à minha frente virou-se para trás e disse: "Desculpa tá tia. Mas a professora pediu para gente não levantar quando tu chegar. É para fazer de conta que tu não está na sala.". A Professora B não se sentia à vontade com a minha presença, sempre perguntava quantos dias ainda eu faria a observação.

No dia 19 de outubro, assim que cheguei à escola, a professora bolsista pediu para conversar comigo a pedido da Professora B. Disse-me que a professora estava se sentindo intimidada com a filmagem das aulas e perguntou se o projeto do Observatório da Educação tinha autorização para filmar. Expliquei à professora bolsista que a coordenação do projeto tinha a autorização assinada pela direção e que não seriam usadas imagens (filmagens e fotografia) mostrando a professora e nem o rosto dos alunos.

Em seguida, dirigi-me à sala de aula. Logo que entrei, a Professora B foi até a mesa onde eu estava para conversarmos; expliquei-lhe da necessidade da filmagem e combinamos que quando ela quisesse conversar com os alunos para chamar-lhes a atenção bastava fazer um sinal que eu desligaria a filmadora. E assim ficou combinado, mas isso nem era necessário, porque mesmo nas chamadas de atenção, a professora sempre demonstrou carinho e respeito pelos alunos. Como o questionário foi aplicado após a observação, só depois é que entendi por que a professora se sentia intimidada: era a primeira vez que lecionava para o 3º ano do Ensino Fundamental I e, para ela, estava sendo tudo novo.

Os alunos contavam com três professores: Artes, Educação Física e a Professora B (titular); não havia nenhum aluno com necessidade de segunda professora. Todos os alunos eram alfabetizados, sabiam ler e escrever; a prática de leitura já demonstrava respeito à pontuação, e a escrita já era trabalhada a partir de textos complexos. Dos livros que semanalmente os alunos trocavam na biblioteca, era solicitada a escrita de resumos que eram entregues à professora. O calendário de aula (Tab. 9), como na Escola A, não era respeitado; não presenciei falta do professor de Educação Física e de Artes, o que era comum na Escola A.

Tabela 10 – Horário escolar – Escola B

2005	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª aula	Ed. Física	Português	Matemática	Geografia	Ciências
2ª aula	Português	Português	Matemática	Ed. Física	Ciências
3ª aula	Português	Matemática	Português	Geografia	Ciências
4ª aula	Matemática	Artes	Inglês	História	Religião
5ª aula	Matemática	Artes	Ed. Física	História	Religião

Fonte: Da escola (2012)

A Tab. 10 apresenta resumidamente as disciplinas que foram ministradas nos encontros observados, bem como o conteúdo. Observa-se que a Tab. 10 não corresponde ao horário estabelecido pela escola, apresentado na Tab. 9. Todavia, sempre ao final das aulas, a professora dizia o que era necessário para a aula do dia seguinte, sempre ordenadamente, demonstrando planejamento.

Tabela 11 – Distribuição dos encontros – Escola B

Escola A	Disciplinas	Gênero/Conteúdo Central
02 de outubro terça-feira	Artes	Elaboração de personagens (fisionomias) – Corpo Humano Leitura de historinhas. (Professora B faltou)
05 de outubro sexta-feira	Geografia Ed. Física ----- Geografia	Hidrografia Foram encaminhados à quadra Projeto da Unisul (coleta de dados) Atividades: hidrografia
08 de outubro segunda-feira	Ed. Física Português Geografia	Jogos em sala de aula. Substantivo Finalização de desenho: hidrografia.
09 de outubro terça-feira	Matemática Artes Matemática	Adição e multiplicação Portinari Atividades: Adição e multiplicação
16 de outubro terça-feira	Português Artes Português	Dia da criança Textura – Romero Britto Correção das atividades: Dia da criança
19 de outubro sexta-feira	Ciências	Hidrografia (revisão) e Plantas
22 de outubro segunda-feira	Ed. Física Matemática	Foram encaminhados à quadra Multiplicação
29 de outubro segunda-feira	Ed. Física Português	Foram encaminhados à quadra Poema de Cecília Meireles e fábula “O ratinho que adorava livros”
30 de outubro terça-feira	Português Artes Português	Substantivo Halloween Plural e singular
05 de novembro	Ed. Física	Foram encaminhados à quadra

segunda-feira	-----	Aplicação de prova pela direção Desenho livre (Professora B faltou)
08 de novembro quinta-feira	Geografia	Meios de transporte
19 de novembro Segunda-feira	Matemática Português	Avaliação Leitura

Fonte: Da autora (2014)

Apresentados o horário escolar, bem como o que se efetivou nos encontros, passarei a descrever algumas sequências discursivas, bem como a interpretá-las a partir do dispositivo teórico da análise do discurso.

SD22

[05 de outubro de 2012]

[Quando entrei na sala, a professora havia trocado o lugar de alguns alunos para evitar conversas, em seguida fez a chamada.]

P: Pessoal, atenção ao barulho, agora peguem o caderno de Geografia.

A: Qual?

A: História.

A: É Geografia. É para pegar o de Geografia.

[Enquanto os alunos pegavam o caderno, a professora conversava com A a respeito da frequência, pedindo que colocasse em dia as tarefas e o caderno para depois fazer as avaliações perdidas.]

P: Acho que vocês copiaram sobre hidrografia.

A: Sim. (em coro)

P: Então onde paramos?

A: Cresce a cada ano.

P: Já foi lido todo o texto?

A: Não.

P: Então eu vou ler o que escrevemos para depois continuarmos. Eu não, vocês.

[Os alunos fizeram a leitura em voz alta, a professora indicava quem deveria ler.]

A: Professora, eu não tenho no caderno.

P: Quem mais não tem?

[Três alunos levantaram a mão.]

P: Façam o seguinte, sentem ao lado do colega da frente. É que vocês faltaram. E só continuem a copiar do quadro quando terminarem o texto anterior.

A: E nós? Se eles ficarem copiando do nosso caderno, a gente não tem como fazer nada.

P: Vocês vão lendo o que a professora vai passar no quadro e depois copiarão. Certo?

A: Tá, né.

P: Não é para colocar data, é para continuar escrevendo o texto, heim.

XXX, 05 de outubro de 2012

[...]
Além disso, existe muito desperdício de água.
Para que a água continue disponível, é necessário evitar desperdício e cuidar para não poluir os rios. Dessa maneira, contribuímos para garantir a água às gerações futuras.
Nosso município é cortado pelo rio Tubarão, de sul a leste, que após seu percurso (120km de extensão) vai desembocar na lagoa Santo Antônio, em Laguna.
É um rio de planície, cujas águas calmas são utilizadas para navegação, agricultura, pecuária e abastecimento de água.
A água do rio Tubarão é captada, tratada por uma empresa chamada "Águas de Tubarão" e distribuída em toda cidade.[72]

[Enquanto a professora passava o texto no quadro, os alunos copiavam e conversavam entre si.]

P: Pelo visto hoje é o dia do barulho. Após terminarem, faremos uma rodada de leitura.

[A professora se sentou à mesa para corrigir alguns cadernos, enquanto os alunos copiavam.]

P: Terminaram?

A: Mais um minutinho.

P: Vou contar no relógio mais cinco minutos.

[Após o tempo...]

P: Como hoje é o dia do barulho, A e A farão a leitura e depois nós vamos para nossa atividade.

[Os dois alunos fizeram a leitura do texto. Não houve pausas para comentários.]

P: Agora é a atividade.

---

[72] Texto sem fonte.

A: Mas a gente não falou do texto.

P: A gente já leu, então não tem problema.

A: Professora, a água que a gente bebe é daquele rio por onde a gente passa para vim para cá, né?

P: É sim. Só que a água é tratada.

A: Se não, dá dor de barriga.

A: Aquela água é suja.

P: Tem que pôr cloro.

A: Como na piscina.

P: Parecido, mas os dois servem para tratar a água. Agora, quem está sentado com o colega, pode voltar ao lugar. Faremos as atividades individualmente.

A: Professora, ali no rio tem capivara.

P: Como sabe?

A: Eu já vi.

A: Minha mãe disse que matam para comer.

P: Que eu saiba aquelas ali não pode.

A: Minha mãe disse.

A: Parece um porco grande.

P: Agora faremos os exercícios, vou apagar o quadro.

A: Ah, professora. (em coro)

[A professora apagou o quadro e anotou os exercícios.]

XXX, 05 de outubro de 2012

1) Pesquise no texto o que estudamos:
a) O que é hidrografia?
b) A quantidade de água doce no planeta é pequena. O que você entende ao ler essa afirmação?
c) O que é necessário para que a água continue disponível em nosso planeta?
d) Qual é o nome do rio que corta o nosso município? Qual a sua extensão? Onde ele desemboca?
e) De que forma as águas do rio são utilizadas?
f) Faça o desenho do nosso rio. Capriche!

[A professora deu um tempo para eles copiarem e pediu que lessem as perguntas.]

P: Pessoal, as perguntas são bem fáceis. Há tudo no texto. Ficaram com alguma dúvida?

A: A letra b.

P: O que devemos fazer para preservar a água doce?

A: É isso?

P: É.

A: Se eu colocar que há pouca água para beber e por isso temos que preservar a água doce, está certo?

P: Não é isso que a afirmação diz.

A: Mas é o que eu entendo, a pergunta não é para mim?

P: Pensem melhor na resposta, tá. Isso é para todos.

A: No desenho posso fazer a ponte?

A: E as casas?

P: Olhem o que pede, é o rio.

A: E o que tem no rio?

P: O rio. Agora cada um com a sua atividade e vamos fazer.

[Enquanto os alunos faziam a tarefa, a professora passava nas carteiras e ia corrigindo os cadernos.]

P: Quem terminou, feche os olhos e imagine o rio. O que a gente vê ao redor do rio?

A: Árvores.

P: Sabem para que servem aquelas árvores?

A: Para os bichos não irem para rua.

P: É para proteção. Aquilo ao redor do rio se chama mata cíclica.

A: Não é ciliar?

P: Isso mesmo. É mata ciliar.

A: Ah bom.

P: Agora nesta folha, vocês vão desenhar o rio.

[A professora entregou folha branca aos alunos. Enquanto eles faziam os desenhos, ela corrigia as atividades nos cadernos. Não houve tempo para finalizar os desenhos, os alunos continuaram na última aula do dia 08 de outubro. Depois que todos terminaram, os desenhos foram expostos na parede da sala.]

Na SD22, a Professora B deu continuidade ao estudo da hidrografia. Primeiro, verificou com os alunos o que já haviam feito, visto que a aula era continuidade de outra. Antes de iniciar o conteúdo, observei a preocupação da professora com um aluno que havia

perdido algumas aulas e avaliações porque tinha ido viajar. A conversa foi amável, a Professora B explicou-lhe o que deveria fazer para então marcar as avaliações. Em seguida, solicitou a leitura do texto, este que é incorporado à aula, é revozeado.

Durante a leitura, a Professora B não fazia interrupções para chamar atenção às palavras lidas erroneamente ou pela falta de pontuação, e nem para fazer questionamentos referentes ao texto. As observações quanto à leitura aconteciam em outros momentos da aula e de forma geral. Como visto na SD 22, três alunos estavam com o caderno incompleto porque tinham faltado à aula. A Professora B procurou a melhor forma de organizar a sala para então dar sequência à atividade. Veremos também nas próximas sequências discursivas que manter a sala organizada, de forma harmoniosa, com um clima bom para estudo era uma preocupação constante da Professora B.

Chama-me a atenção, nessa sequência, a forma como ocorreu o processo de leitura do texto. De um lado, a professora insistia em seguir com as atividades da forma como planejara e, do outro, os alunos buscavam discutir o texto. Aqui, os papéis se inverteram e a professora foi levada – pouco a pouco – pelos alunos à leitura, abrindo espaço à interlocução. As falas: *Mas a gente não falou do texto* e *Ah, professora* demonstravam a necessidade que os alunos tinham em falar e que tinham coisas a contar que consideravam importantes. Temos aqui a constituição da memória discursiva, esta que é constitutiva do discurso, a memória enquanto fato social.

Para Pêcheux (1999, p. 56), a memória é um "espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos". É, portanto, um espaço que se abre à enunciação do sujeito a partir das redes discursivas em que se encontra, todavia, utilizando enunciados de outras redes, produzindo novos sentidos. Essa memória discursiva é o interdiscurso (a memória do dizer) e, no dizer, representa as formações ideológicas. Não se trata, todavia, de ocultação, mas da relação entre linguagem e mundo, como já dito neste trabalho.

O interdiscurso atua como um imaginário e faz com que a enunciação, o discurso, se torne evidente, mas é uma questão de aparência, dando a ideia de palavra e coisa terem uma relação direta. Daí se torna importante pensar as práticas de sala de aula para a efetivação do letramento, percebendo se esse imaginário – durante as práticas de leitura – buscam somente a evidência ou outras possibilidades. Para Orlandi (2012b), se a leitura considerar apenas os conteúdos das palavras, teremos o conteudismo, e isso significa que os mecanismos

ideológicos não são ativados porque assim não se busca verificar o funcionamento do sentido, não se faz a compreensão no ato de ler.

Deve-se a isso a importância de a escola priorizar o trato com a discursividade, com a exterioridade discursiva, uma vez que é pela linguagem que o sujeito elabora a realidade com a qual se relaciona. E como? Por meio do interdiscurso, recusando o conteudismo e colocando em questão a noção de real e de interpretação. A autora explica que "o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada [...] pois ele tem relação com outros textos (evidentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação) [...]."(2012b, p. 54).

No percurso da leitura que os alunos propuseram na SD 22, essa relação entre discursos se estabelece a partir do conhecimento de mundo que aflora na discursividade. A Professora B, que demonstrava não querer abrir para discussão, acaba por se envolver com os comentários e, por isso, dá espaço aos alunos. Para a AD, de acordo com Orlandi (2012b), é essa linguagem enquanto prática mediada e trabalho simbólico que interessa, porque a partir dessa mediação é que os sujeitos se significam e constituem suas identidades. Estou aqui entendendo mediação a partir de Orlandi (2011), como relação que transforma, modifica e constitui o sujeito.

As práticas de leitura na escola – quando trabalhadas nessa perspectiva – estimulam os alunos ao diálogo e à elaboração de relações, desenvolvendo o conhecimento de mundo a partir da materialidade histórica, verificando como a matéria textual produz sentidos, sendo que estes podem partir de diferentes redes discursivas. Enquanto os alunos copiavam, havia, sim, conversa (dia do barulho), mas era a respeito do conteúdo da aula; as crianças – entre si – contavam histórias envolvendo a temática, já que o espaço de discussão dado pela professora era restrito e quando parecia que a discussão ia se efetivar, ela segurava e dizia que era hora da atividade.

Nos exercícios solicitados, todas as alternativas, até mesmo o desenho, solicitavam apenas a verificação do conteúdo, eram perguntas conteudistas e as respostas estavam prontinhas no texto, não levavam o aluno à reflexão, a sair da literalidade textual. A primeira pergunta questionava o que era hidrografia; e o texto – verificando o caderno dos alunos – trazia logo no início: "Hidrografia é uma parte da geografia que classifica e estuda as águas do planeta."; as demais perguntas seguiram na mesma direção.

A letra b, no entanto, foi alvo de dúvidas, isso porque o texto dizia: "A quantidade de água no planeta é pequena. E o consumo, que já é grande, cresce a cada ano. Além disso, existe muito desperdício de água.". Como a questão exigia reflexão e, nas práticas escritas, os

alunos não eram habituados a isso, sentiram dificuldade. Para amenizar o problema, a professora transforma o questionamento em: *O que devemos fazer para preservar a água doce?*, bastava, assim, responder: "Não desperdiçando.". Para a mesma questão, quando um aluno pergunta *Se eu colocar que há pouca água para beber e por isso temos que preservar a água doce, está certo?,* a professora acaba não aceitando a resposta, apesar de o aluno estar certo; na concepção da professora, faltava a presença da palavra *desperdício* (era o que aparecia no texto), e o aluno não poderia ir além do que lhe foi dado. Chamo atenção ainda ao que foi expresso pelo mesmo aluno: *Mas é o que eu entendo, a pergunta não é para mim?*. Ora, se a pergunta dava abertura para uma resposta pessoal, por que todos os alunos precisavam dar a mesma resposta? Estabelece-se aqui o discurso do mestre proposto por Lacan, bem como o discurso pedagógico homogeneizador.

O uso de imagens, ou até mesmo de um documentário a fim de ilustrar o assunto, muito poderia contribuir com o aprendizado dos alunos. Falaram de água, de sua importância, de onde vem a água que bebem e que ela é tratada, porém de forma superficial. No momento de resolver a última atividade (desenho), os alunos criaram no imaginário aquilo que foi silenciado; o que fizeram foi construir a linguagem imagética a partir do silêncio ali efetivado, das pistas presentes no texto e também daquilo que conheciam. Orlandi (2007, p. 23) menciona que o silêncio é fundador da linguagem, ele estabelece sentido a partir do imaginário: "é o não-dito visto do interior da linguagem."; não significa porém traduzir o silêncio em verbal, como se fosse uma falta no discurso, mas um excesso.

Por meio da atividade "*Faça o desenho do nosso rio. Capriche!*", a princípio, havia a possibilidade de esse excesso vir à tona, como ocorreu no discurso, quando um aluno citou as capivaras, sobre as quais a mãe havia comentado. Em um primeiro momento, a professora fechou a possibilidade, enfatizando que a questão pedia o desenho do rio. Enquanto acompanhava os alunos na resolução dos exercícios, deu-se conta de que o desenho necessitava do acréscimo de outros elementos, do contrário fariam apenas a água, já que não podiam desenhar a ponte (local de referência da cidade) e nem casas. Em um primeiro momento, quando menciona o desenho apenas do rio, a professora busca a literalidade do assunto tratado (rio Tubarão); dessa forma, não dava espaço à multiplicidade de sentidos por propor uma reiteração daquilo que tinha sido exposto, permanecendo em uma prática de produtividade. Quando percebe a necessidade de outros elementos para compor a ilustração, retoma o comando da atividade e solicita que as experiências de cada aluno sejam ativadas, ou seja, a criatividade produz novos efeitos.

De forma sutil, a professora retomou: *Quem terminou, feche os olhos e imagine o rio. O que a gente vê ao redor do rio?*, e assim foi estabelecendo a construção do imagético ao tratar da mata ciliar, da qual os alunos demonstraram conhecimento, corrigindo-a quanto à denominação dada à mata. Como a construção do imagético foi mediada, apenas um desenho não apresentou a ponte (à qual fizeram referência no decorrer da aula). A presença do sol, das nuvens, da ponte, do rio e de árvores marca a maioria dos desenhos.

Figura 20 – Rio Tubarão



Fonte: Dos alunos (2012)

No dia seguinte, quando os alunos finalizaram a atividade, nada foi comentado em relação às imagens: por exemplo, muitos fizeram peixes no rio e o pintaram de cor azul, indicando ser um rio de águas limpas, todavia, o que é difundido na cidade é que o rio é poluído devido ao beneficiamento do carvão, à prática intensiva da rizicultura e à intensa atividade da suinocultura. Não houve o aproveitamento dos desenhos enquanto prática de letramento, mas foi tomado como um exercício de ilustração resumidor do conteúdo estudado. Pode-se dizer ainda que não foi usado para funcionar como linguagem – apenas como ilustração e, talvez, distensão.

SD23

[16 de outubro de 2012]

[Quando entrei na sala, a professora estava conversando a respeito de responsabilidade e da lembrancinha do Dia das Crianças. Em seguida, fez a chamada e iniciou a conversa com os alunos:]

P: A, para ti, o que foi mais especial nesse dia? [Ela fazia referência ao dia das crianças]

A: A festa que teve lá na minha igreja.

P: Sério? Foi legal? Não precisa falar os detalhes. [ela corta a palavra antecipadamente]

A: Foi legal.

P: E A, foi legal não foi... Não precisa falar os detalhes porque depois faremos uma atividade.

A: Eu fui ao McDonalds... [É interrompido.]

P: Não conta... Não conta.

A: Foi ótimo.

P: E tu?

A: Foi boa a brincadeira aqui da escola.

P: E tu, A? Que na semana passada não veio...

A: Eu estava na minha nona.

P: Mas teve um dia especial para ti?

A: Foi maravilhoso.

[A professora seguiu perguntando um a um como foi o dia da criança.]

P: O dia das crianças, assim como o Natal e a Páscoa, não é só presente. Nem todas as crianças ganham brinquedo, bombom...

A: Ganha amor.

P: Mais o quê?

A: Carinho.

A: Afeto.

A: O abraço da família.

P: Atenção, respeito. Mais o quê?

A: Amigos, paz.

[Continuação das perguntas às crianças.]

P: Vocês vão abrir o caderno de Português, colocar a data de hoje...

[A professora colocou a data no quadro. As crianças copiavam e conversavam entre elas.]

P: Vocês vão responder aquilo que vocês acham, tá.

A: Tá. (em coro)

XXX, 16 de outubro de 2012

Capriche nas respostas:

1) Para você, o que é ser criança? (10 linhas)
2) Você é respeitado em sua casa ou em qualquer lugar que vai? (10 linhas)
3) Dia 12 de outubro é comemorado o seu dia. Escreva como foi para você.

P: É resposta pessoal, heim. Coloquem tudo o que vocês acham que é ser criança.

A: Ah, tia.

P: O que é ser criança para ti?

A: Sei lá.

P: Deixem dez linhas, mas se acharem pouco, deixem mais.

A: Nossa.

P: Para que tanta?

A: Porque vocês vão escrever o que é ser criança. É só brincar?

A: Não.

P: É crescer sem estudar, sem se alimentar bem?

P: Tia, criança também tem muita harmonia.

P: Boa.

[pausa]

P: Você é respeitada... [A professora lia a pergunta quando foi interrompida.]

A: Ou respeitado.

P: Estamos falando de criança. É feminino.

A: Mas criança tanto faz para o masculino como feminino.

P: Isso, é a criança.

[pausa]

P: Essa resposta é individual, não é para falar, tá?

A: Ai, tia.

P: Aqui, quando pergunto em qualquer lugar, é na escola, brincar na casa de colega... Você é respeitado por seus amigos? Inclui tudo aqui. [Apontando para pergunta.]

A: Agora, tá.

P: É para escrever. Podem deixar dez linhas também.

A: Eu vou deixar uma só.

A: Como? É uma pergunta, mas, na verdade, são várias.

[Silêncio]

P: Dia 12 de outubro é comemorado o seu dia. Estou falando com vocês que são crianças. [Referia-se à pergunta 3.]

A: É dia do aniversário de X.

A: É mesmo.

A: E ele não veio hoje.

P: Naquela perguntinha, coloquem se foi triste, se não foi...

A: Pode ser o que aconteceu?

P: Claro. Coloquem o que aconteceu no dia.

[Enquanto os alunos copiavam e respondiam, a professora passava nas carteiras e conversava com os alunos.]

A: Pode fazer desenho?

P: O desenho é o último. Primeiro escrever.

A: Oba.

P: Quero respostas bem completinhas.

A: Na última questão, quantas linhas.

P: Quantas vocês quiserem, por isso nem coloquei nada.

[Os alunos se levantavam constantemente para conversar com a professora porque não sabiam o que responder na primeira questão. Ela dava sugestões à medida que conversava com o aluno.]

P: As frases iniciam com letra maiúscula.

[Havia observado que alguns alunos não estavam respeitando o uso da letra maiúscula.]

P: Pensa A, pensa. Feche os olhinhos e veja quanta coisa boa tem.

[A professora se sentou e os alunos iam até ela tirar as dúvidas e mostrar as respostas. A aula foi interrompida pela direção que foi recolher alguns bilhetes e buscar as crianças para passar flúor nos dentes. Semanalmente, recebiam a visita da dentista do posto de saúde do bairro que acompanhava a higiene bucal dos alunos, sendo este um projeto da instituição. Alguns permaneceram na sala:]

A: Tia, *também* é com m?

P: Antes de p e b...

A: É com m.

P: Isso aí.

[Continuaram resolvendo os exercícios. A professora verificava os cadernos. Pouco a pouco os alunos foram retornando à sala.]

A: Como se escreve Monster High?

P: Ixiii... Quem sabe escrever Monster High?

A: Eu sei. [Alguns alunos levantaram a mão em coro e tentavam soletrar.]

A: Tia, não é melhor alguém escrever no quadro?

P: Então escreve no quadro, pode ser?

[A foi ao quadro e escreveu.]

A: Falta um s depois do n.

P: Falta?

A: É. Vou lá no quadro arrumar.

P: Pessoal, agora vejam se está certo.

A: Está. [Alguns alunos responderam.]

[pausa]

A: Tia, eu já terminei.

P: Então agora tu vais fazer o desenho.

[As atividades foram sendo corrigidas no caderno. Tocou o sinal e seguiram para a aula de Artes. Os desenhos ficaram no caderno.]

Essa sequência refere-se a uma prática de LP que é diferente daquela vista em SD23 porque, agora, no decorrer da atividade, questões específicas de Português são mencionadas, às vezes nos comentários da professora e outras nos questionamentos e observações dos alunos. Antes de tratar a temática da aula de forma específica, a professora perguntou – um a um – como foi o dia da criança. O aluno que tentava contar o que fez, o que ganhou, era interrompido; dizia a professora que haveria uma atividade posterior, o que levava a entender que teriam oportunidade de falar aos colegas.

A partir da interlocução, os alunos deixaram pistas quanto ao contexto social em que estavam inseridos; mais adiante (SD 28), isso também ficará explícito ao tratarem do tema "meios de transporte". Citam na SD 23 o McDonalds e a Monster High, indicando que sujeitos ali se constituíam. Todavia, a professora – ao perceber a relação do dia da criança com o sistema capitalista – logo procura mostrar que o dia da criança não é só brinquedo e menciona outras possibilidades de respostas à pergunta que fazia aos alunos.

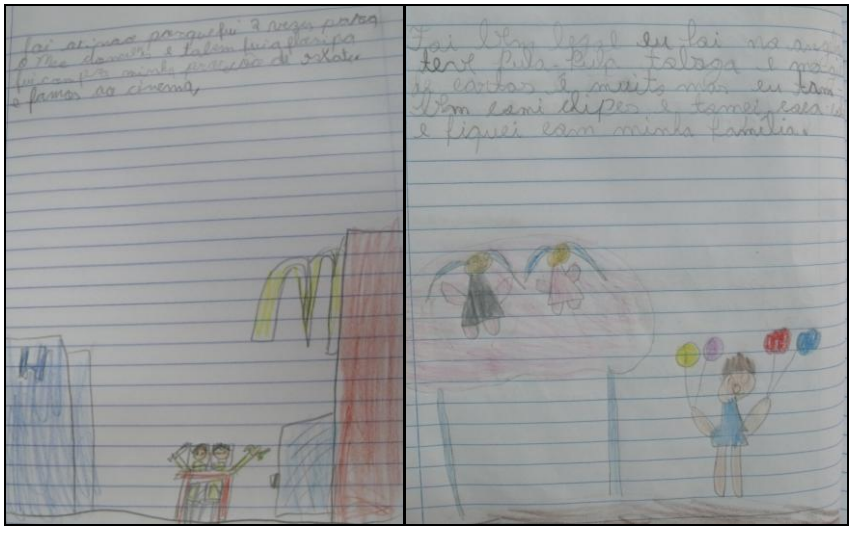
A atividade proposta fazia perguntas de cunho pessoal e objetivava que as crianças produzissem respostas longas, praticando assim a escrita, mas não foi o que aconteceu. Como os alunos eram acostumados com perguntas de buscar a resposta no texto, tiveram bastante dificuldade em desenvolver as respostas, procurando a ajuda da professora

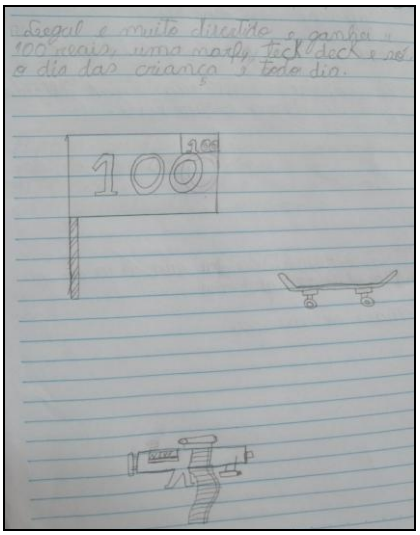
que, durante a explicação, acabava por responder e os alunos apenas reproduziam. O exercício que previa a reflexão tornou-se uma atividade de prática de escrita. A maioria dos alunos não completou as dez linhas solicitadas; demonstravam dificuldade em pensar sobre um determinado tema e depois escrever, apesar de que nas atividades orais apresentavam desinibição.

Durante a escrita, as crianças controlavam o que escrever a partir do que havia aparecido no discurso oral e das palavras contidas nas perguntas, bem como já trabalhadas em sala; aqui ainda havia o controle da condição de escrita: a professora havia estabelecido um tema (dia das crianças) e sugeria respostas, além de negar abertura, cerceando as possibilidades, que são depois utilizadas na produção do desenho, que por sua vez não recebeu voz, apenas ficou no caderno como uma espécie de complementação.

De acordo com Soares (s.d., p. 66), esse tipo de prática "determina à criança não só o que deve imaginar, e, portanto, o que deve escrever, mas ainda estabelece a estrutura do texto e dos períodos – a criança não conta a sua história, apenas preenche as lacunas de um modelo que lhe é imposto.". As respostas dadas às perguntas foi um exercício de preencher as linhas a partir das sugestões (modelo) dadas pela professora e da descrição do que se efetivou no dia da criança.

Figura 21 – Ilustração – Dia da Criança





Fonte: Dos alunos (2012)

Além de a atividade delimitar o que podia ou não ser escrito, não houve a socialização ao grande grupo, centrando-se na correção da professora que teve o papel de revisora gramatical, apenas indicando os problemas relacionados à ortografia e à pontuação, desconsiderando a concepção de linguagem da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998, p. 61, grifos do autor)

> A *enunciação* é parte (ou recorte) de um diálogo ininterrupto no processo de interação verbal. Os limites do enunciado são determinados pela alternância dos locutores – ou seja, seu limite é a transferência da palavra ao outro. O enunciado se opõe à oração, vista esta como unidade abstrata da língua (ponto de vista gramatical). O *discurso*, na sua qualidade de ponte lançada entre os sujeitos, se opõe à *língua* encarada como código ou sistema.

Vê-se, no entanto, que a prática aqui exposta não foi além do trabalho da língua enquanto sistema. Para Soares, a língua, quando tratada como enunciação (como discurso), se dá na forma de interlocução, assim o aluno ao falar ou escrever interage com o outro (interlocutor) a partir de um dado objetivo ou da necessidade de interação, tanto quem enuncia como quem interage se constitui enquanto sujeito pela/na linguagem.

Um dos problemas que percebo na prática da professora foi o silenciamento de um determinado gênero discursivo (por exemplo: reportagem/notícia, estes não circularam no decorrer das aulas) para o desenvolvimento da discursividade. Os alunos não foram desafiados, a atividade não hipotetizava uma situação real para que a linguagem fosse trabalhada como elemento social. Dessa forma, os alunos apenas escreveram a respeito daquilo que já conheciam, não socializaram o conhecimento, não se estabeleceu com a prática o aprendizado de algo novo.

Vygotsky, ao tratar de desenvolvimento e aprendizagem, fala de dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial; aquele diz respeito às funções mentais que já se completaram; este às funções mentais que as crianças apresentam quando da necessidade de mediação/colaboração para a resolução de um problema. Além desses níveis, explica que a zona de desenvolvimento potencial (ZDP) refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Considera-se, assim, que o sujeito, mediado pela linguagem, cria e recria e transforma a realidade de forma dialética e, para isso, é necessária a interação social. A Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998, p. 20) menciona que "O professor é o principal mediador, devendo estar atento, de modo a que todos se apropriem do conhecimento e, consequentemente, alcancem as funções superiores da consciência, pois é o aprendizado que vai determinar o desenvolvimento."; significa, portanto, colocar o aluno frente a questões desafiadoras, potencializando-o.

A partir de Kleiman (2007, p. 14), é bom esclarecer que "A escolha do gênero como conteúdo relevante para o ensino não significa que o gênero deva constituir-se no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas no projeto, sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos [...]".

Se o objetivo da professora era saber o que as crianças pensavam a respeito de ser criança e como comemoraram o dia das crianças, organizando a prática a partir de um tema, de acordo com a autora (2007), seria melhor ter planejado um projeto de letramento, isto é, atividades de interesse real dos alunos, envolvendo o uso da escrita e a leitura de textos que circulam socialmente e com os quais as crianças teriam contato.

O planejamento da aula precisa ser tratado com cuidado, considerando os objetivos da disciplina. A Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998) ressalta que, ao planejar, espera-se que o professor eleja questões importantes na elaboração dos projetos (aulas) a fim de desencadear ações válidas, aproveitando o cotidiano continuamente. Todavia, o que se percebe – em alguns momentos – é a atribuição de tarefas para ocupar o tempo; por exemplo, diante da "falta" do que escrever, um aluno pediu para fazer um desenho, que a professora disse ser a última coisa a fazer, como se não fosse importante: se houvesse tempo fariam, do contrário não; além disso, serviu apenas como forma de manter ocupados aqueles que já haviam terminado as atividades, aguardando os demais colegas.

SD24

[19 de outubro de 2012]

A: Agora é que caderno?

P: Caderno de Ciências. É Ciências.

[Pausa para os alunos pegarem o material.]

P: Iniciaremos lá no caderno onde tem o texto *A luz e o calor*. O Sol é a fonte de luz e calor para os seres vivos. A Terra, o planeta em que vivemos, está constantemente... o quê?

A: Recebendo. (em coro)

P. Então vamos lá. A, continue a leitura.

A: Me perdi.

P: Recebendo?

A: Luz e calor. O Sol... [A fazia a leitura e, quando demonstrava dificuldade, a professora auxiliava.]

P: Onde está o ponto? Atenção à pontuação na leitura.

[pausa]

P: Deixem eu abrir meu caderno para acompanhar.

[pausa]

P: Agora A vai ler de novo. Vamos prestar atenção, escutando.

[A fazia a leitura e, quando demonstrava dificuldade, a professora auxiliava, agora acompanhando em seu caderno.]

P: Olhem, o Sol é fonte de luz para os seres vivos. Quem são os seres vivos?

A: Os animais?

A: Eu sei outra. O homem e os animais.

P: Ou plantas.

A: Eu ia dizer isso.

P: Os animais irracionais, aqueles que vivem nas matas. E os racionais...

A: Oh, tia...

P: Aqueles como nós. Somos nós.

A: O que é essa palavra. A celulose?

A: Um ser vivo?

P: É um produto.

A: Produto?

P: Árvore é um ser vivo?

A: É.

P: De onde tu tira o papel?

A: Da árvore.

P: A árvore é um ser vivo?

A: Não.

P: Depois que vira papel é comum, não é?

A: É um ser não vivo.

P: E agora. O que é não vivo?

A: As rochas, o solo.

P: O que mais? Lembra que nós estudamos a diferença entre seres vivos e seres não vivos?

[pausa]

P: O que são seres vivos? As árvores, as plantas...

A: As pessoas.

P: E os não vivos?

A: Rochas, o ar.

A: O mar.

P: As águas. Vocês já estudaram tudo isso.

A: A grama.

P: A grama? A grama é um ser vivo. É planta. Voltando ao texto.

[A professora tomou a leitura para si e o fez oralmente. Fazia algumas paradas para questionar os alunos a respeito do que lia.]

P: O Sol é que traz o calor para a gente?

A: Sim. (em coro)

P: Isso. O Sol é que fica brilhando para a gente, trazendo aquele calor natural.

(pausa)

P: O que quer dizer que o Sol é a estrela mais próxima que podemos avistar no céu?

A: Que aquela luz que a gente vê no céu é o Sol.

P: Isso. É a estrela mais próxima da Terra. Então quer dizer que o Sol é uma estrela?

A: É, professora.

A: Tia, quando aqui é dia, tem países que é noite. E quando aqui é noite, lá é dia.

P: É verdade. Vocês lembram que a Terra gira?

A: Sim (em coro)

P: Então. Dia e noite se deve ao movimento de?

A: Rotação. (em coro)

[Um aluno pegou o desenho representativo de rotação do caderno e foi à frente da sala mostrar à professora, que levantou o caderno para que todos pudessem ver o desenho.]

A: O Sol é a estrela mais iluminada.

P: E por que ilumina?

A: Não sei.

P: Porque é uma estrela, ela brilha, né.

A: O Sol está no sistema solar, mas tem outras estrelas como o sol ou maiores?

P: Que eu sei, o Sol é uma das maiores estrelas. Agora, se tem outras maiores, eu não sei. [Desconsiderou a multiplicidade de vídeos disponíveis no meio digital.]

A: Tem aquele que parece um tornado e é maior que o Sol.

P: A via Láctea? Parece?

P: Que eu sei a maior é o Sol.

A: Tem a Via Láctea. (em coro)

P: É bom vocês pesquisarem.

A: A Via Láctea é a maior, mas o Sol é a mais quente.

P: Como você sabe disso?

A: Eu acho, parece. Se olhar a imagem de livros.

P: Há! Você está falando de perceber. Vamos voltar ao textinho, tá. Olhem aí no caderninho, o Sol é a principal fonte de luz e calor. Mas é a natural ou a elétrica?

A: A natural. (em coro)

P: A luz do Sol é uma composição de várias cores. Está certo?

A: Está. [Os alunos citaram as cores, mas um foi falando junto com o outro, sem organização.]

P: São as cores do arco-íris. Mas está faltando uma. Depois vamos estudar isso aí.

P: A, continue a leitura.

[A professora direcionou a leitura para um aluno. Ela pedia algumas pausas para que pudesse fazer perguntas. Conversaram a respeito do Sol, do girassol. Em seguida, colocou a atividade no quadro.]

XXX – 19 de outubro de 2012

Plantas

As plantas ou vegetais são seres vivos.
As plantas nascem, crescem, reproduzem-se e, por fim, morrem.

Desenhe:

Nascem Crescem Reproduzem-se Morrem.

[Para a atividade, a professora deu o tempo de dez minutos, em seguida, propôs outra atividade.]

Os agricultores e os jardineiros são pessoas que se dedicam a cultivar e cuidar das plantas. Os cientistas que estudam os vegetais são os Botânicos.

As plantas e o ambiente em que vivem

As plantas vivem em diferentes ambientes.
Existem plantas terrestres, aéreas e aquáticas.

Desenhe:

Plantas terrestres: são aquelas que se desenvolvem na terra.

Plantas aéreas: são aquelas que vivem presas nos galhos de outras árvores. Exemplo: orquídea.

Plantas aquáticas: são aquelas que se desenvolvem na água.

A: Plantas aéreas?

P: Sim, tem uma que é muito comum, fica no galho das árvores e dá uma flor bem bonita.

A: No galho?

P: É, a orquídea. Aquáticas vocês conhecem, certo?

A: A barba de velho que a gente usa no presépio dá em árvore.

P: Mas a aquática?

A: Vitória-régia.

A: Algas.

P: Deu, deu. Cada um vai fazer o seu desenho.

[Os alunos conversavam entre si para ver o que iriam desenhar, comparavam os desenhos e mostravam à professora.]

A sequência acima descrita demonstra a ritualização das aulas. Todavia, é necessário mencionar que a sequência não se dá a partir de um planejamento. Explico-me: a professora havia se organizado para apresentar um vídeo aos alunos a respeito da água, dando continuidade ao estudo da SD 22, todavia, ao pegar o *pen drive* onde estava salvo o vídeo, percebeu que deixara em casa. Os alunos, diante da situação, questionaram: *Agora é que caderno?*, indicando à professora que a aula de Geografia não poderia ser efetivada, por falta do material de apoio. Dessa forma, a professora resolve dar continuidade ao estudo de fontes de energia (Sol). Entre reclamações – queriam assistir ao vídeo – os alunos trocaram o caderno e o ritual se iniciou: localização da última atividade feita e questionamentos orais. O que se viu não foi uma negociação, a professora seguiu com a aula de Ciências, mesmo diante da reclamação dos alunos que sugeriram o uso do laboratório de informática, porém não foram atendidos.

O que se percebe na SD 24 é um diálogo inicial – a partir do texto – tendo a professora o propósito de relembrar o que havia ministrado, dada a situação, e não apenas os alunos, que se deixam levar pelas perguntas, respondendo-as. Não se abre – inicialmente – para questões que vão além do texto; as perguntas solicitam respostas a fim de complementar o enunciado da própria pergunta, o que estava dado no texto, bastava ler. Em alguns momentos, porém, as perguntas fazem referência a conteúdos já tratados em aula e de conhecimento dos alunos.

Diante do questionamento da palavra ‘celulose’, a professora dá uma resposta pronta, deixando o aluno em dúvida; ela tentou fazê-lo refletir, queria que entendesse que a celulose é obtida das madeiras das árvores, mas a intenção se perdeu. Ora, não havia – durante as interlocuções – a prática de reflexão dos processos e de situações reais, mas se desenvolvia a partir de respostas prontas e diretas e, por isso, quando havia uma tentativa, os alunos não acompanhavam e a professora rapidamente retornava ao habitual a fim de manter a disciplina.

Aqui, o tratamento dado à linguagem pode ser concebido como um diálogo de A para B para A, como processo de comunicação e não de interação social, por meio do qual a professora pergunta e os alunos respondem ou os alunos perguntam e a professora responde, cada um respeitando o seu turno. Partindo de Soares (1999, p. 22),

> Não basta, portanto, que atividades de linguagem oral sejam consideradas apenas como oportunidades de interação oral com o professor e os colegas; elas precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais frequentes em situações mais formais, que exigem preparação e estruturação adequada da fala, textos de diferentes gêneros, com diferentes objetivos

> e diferentes interlocutores, falados ou ouvidos em função de determinadas condições de produção e determinadas situações de interação.

O que se tem é a oralidade tratada de forma conteudista, em que a memorização do conteúdo é mais importante do que a reflexão em torno da temática e de sua relação com o contexto social em que os sujeitos se inserem. Observa-se, no entanto, que os alunos propuseram à professora que não ficasse somente questionando o que estava no texto, eles possuíam outros conhecimentos e queriam partilhar: *Tia, quando aqui é dia, tem países que é noite. E quando aqui é noite, lá é dia*; mas a professora buscava nos conteúdos estudados uma forma de trazer o aluno para o espaço escolar, sem relacionar a temática ao que aprendeu fora dos muros da escola, estabelecendo-se assim uma relação de poder, haja vista o contrato estabelecido já no primeiro dia de aula – a professora tem o diploma, é, portanto, a detentora do saber.

Tal contrato se confirma na expressão *É bom vocês pesquisarem*, quando discutiam a respeito da maior estrela. Se tivessem consultado o livro de Geografia, provavelmente resolveriam a questão e todos ficariam sabendo que a Via Láctea é uma galáxia e não uma estrela. Algo semelhante acontece quando a professora menciona as cores do sol, e ao esquecer uma delas, comenta: *Depois vamos estudar isso aí*; mas não estudaram. Assim, a tensão entre paráfrase (o mesmo) e a polissemia (o diferente) fica enfraquecida devido à prevalência do discurso autoritário que propõe olhar para o texto sob o direcionamento de questões objetivas que, para Orlandi (2011, p. 17), se revestem da formulação "Responda...?" ou ainda por perguntas diretas e sociocêntricas: " 'Não é verdade?', 'Percebem?', 'Certo?', etc.".

Todavia, é importante considerar que a prática da professora é resultado também da sua formação e das condições de trabalho. Isso significa que no contexto escolar as decisões que são tomadas dependem da formação inicial e continuada do professor e, a partir disso, esta pesquisa compreende que faltam políticas públicas de forma efetiva para tal formação; mesmo não sendo aqui esse o objeto de análise, é algo que não pode ser ignorado quando se fala de prática docente.

Retomando a sequência, da forma como o discurso se constrói, a autora – a partir da psicanálise – considera o ato de ensinar equivalente ao de *inculcar*, ou seja, mantém-se enquanto transmissão de informação: há uma relação hierárquica entre os sujeitos do espaço escolar; há condições específicas para interrogar e responder – os alunos levantam o braço e falam quando são autorizados, as perguntas são direcionadas pelo nome do aluno, gesto ou olhar – mantendo-se assim uma regulamentação.

A professora, como autoridade do espaço escolar, reveste-se do seu lugar para controlar o que pode e deve ser dito, dando utilidade para o tema tratado em aula. Orlandi (2011) diz que, no sentido pedagógico, trata-se da *motivação*, que gera interesse e a visão de utilidade, fazendo assim com que haja a participação. Ressalta: "Em um e outro caso, temos sempre a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo." (2011, p. 18).

Todavia, devido a estar predominando o discurso autoritário (tipologia) no discurso pedagógico da professora, esse conhecimento ideológico não se sustenta porque as coisas são tratadas na sua obviedade, levando a conclusões homogêneas, só pode ser aquilo e não outra coisa. Para a autora, nessa tipologia o mais importante é transmitir as informações e fixá-las, informações estas calcadas na legitimidade da ciência. E o que a SD 24 retrata? Justamente os dois pontos que estabelecem esse caráter do discurso pedagógico proposto por Orlandi: a) a metalinguagem e b) a professora revestida do papel de especialista.

Assim, pela metalinguagem, a professora busca transmitir o saber institucionalizado e, para isso, faz uso do conteúdo/ do tema da aula, procura desviar-se do senso comum: *É bom vocês pesquisarem* e *Você está falando de perceber. Vamos voltar ao textinho, tá,* construindo a ideia da objetividade. Como afirma Orlandi (2011, p. 20): "Cada coisa é posta em seu devido lugar e assim se perde a noção do saber, sua unidade.", primando pelo conhecimento homogêneo.

Como o professor está investido da armadura do científico, em que ele próprio é dono daquele conhecimento sem tratá-lo de forma mediada, *dizer* e *saber* são tomados como equivalentes: se o aluno diz o que está sendo direcionado a dizer, significa, na concepção do discurso autoritário, que ele sabe, isto é, aprendeu. A autora acrescenta (2011, p. 121) que, dessa forma, "perdem de vista os elementos reais do processo de ensino e aprendizagem.". A mediação, que deveria transformar e ser constitutiva do sujeito, na SD descrita, é tomada como instrumento de organização; enquanto o discurso, como transmissão de informação no lugar de *efeito de sentido entre locutores*. Para os PCNs - LP (1ª a 4ª séries):

> Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão *não é apenas* qual informação deve ser oferecida, *mas, principalmente*, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. (BRASIL, 1997a, p. 38, grifos meu)

Tratar a informação é colocá-la em tensão, é trazê-la para o contexto histórico-social e deixar a paráfrase e a polissemia trabalharem, considerando o discurso *efeito de sentido* (Pêcheux). Assim, por meio do discurso autoritário se estanca a reversibilidade, voltando o discurso para a esfera parafrástica, do mesmo, e é assim que Orlandi compreende o discurso pedagógico: é o discurso autoritário. Porém, para ela (a escola) deveria se revestir do outro tipo, do polêmico porque este é o da polissemia e da ruptura, transformando assim o discurso autoritário em discurso crítico: "questionar os implícitos, o caráter informativo, a unidade do DP e atingir seus efeitos de sentido." (2011, p. 86), visto que aqui a polissemia é controlada.

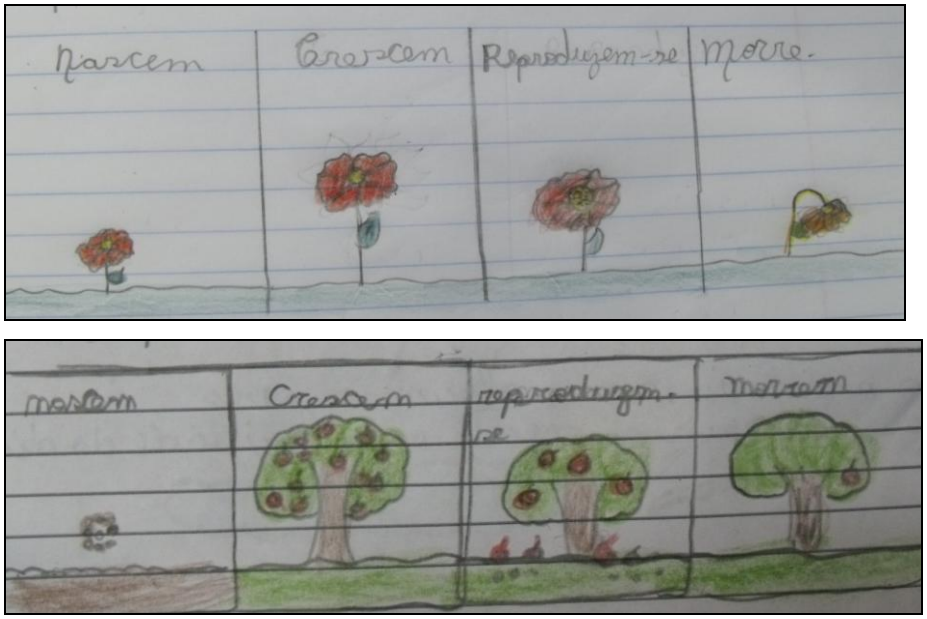
Dado o discurso crítico, a professora passaria à reversibilidade, ou seja, a ouvir as manifestações, e o aluno teria espaço para aproveitar a dinâmica da interlocução, colocando-se como sujeito ativo e não apenas sujeito passivo, permanecendo na posição de "ouvinte" de informações e não podendo se expressar fora dos limites estabelecidos. De acordo com a autora, ser crítico é pôr em questão as condições de produção dos discursos, isto é, é interpretar e compreender, visto que quando se interpreta já se atribui sentidos. Isso não só se tratando da escrita ou da oralidade, mas também do imagético. Quando um aluno mostrou à professora o desenho representativo do processo de rotação da Terra, não foi dada a devida importância àquele recurso, ele foi censurado (silenciado). Por meio de um 'maternalismo', a professora simplesmente pediu que mostrasse aos colegas. Mostrado foi, mas o que leram? Isto foi silenciado.

Ainda na SD 24, presenciei a falta de objetivo com o estudo do tema. A conversa estabelecida com os alunos partiu do Sol enquanto fonte de energia, seguiu para o Sol enquanto estrela, depois para o estudo de seres vivos e não vivos e foi finalizada com atividades relacionadas ao desenvolvimento das plantas, sem aprofundamento e sem um real espaço de reflexão. Além disso, os exercícios propostos consideraram apenas o último item relacionado ao diálogo, sendo o menos tratado durante a oralidade. Novamente, o texto copiado no caderno serviu para a prática da escrita, da alfabetização. Ressalta Tfouni (1995, p. 20): "Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade.".

As atividades, pelo contrário, não privilegiaram a escrita verbal, mas a imagética, porém, como a conversa estabelecida durante a aula dava indicativo do que fazer, os desenhos foram reproduções da oralidade, tanto do diálogo anterior à execução da atividade quanto no decorrer dela, momento em que os alunos interagiam entre si a fim de verificar o que o colega

faria. Aqui há um retorno ao discurso pedagógico autoritário: se o aluno desenha o que o professor solicitou e da forma como solicitou, o aluno demonstra que aprendeu (discurso lacaniano do mestre). De acordo com Orlandi (2011), o aluno aceita essa condição de reprodutor das informações obtidas no espaço escolar porque concebe a professora como autoridade, a quem deve respeitar porque está sob a sua tutela.

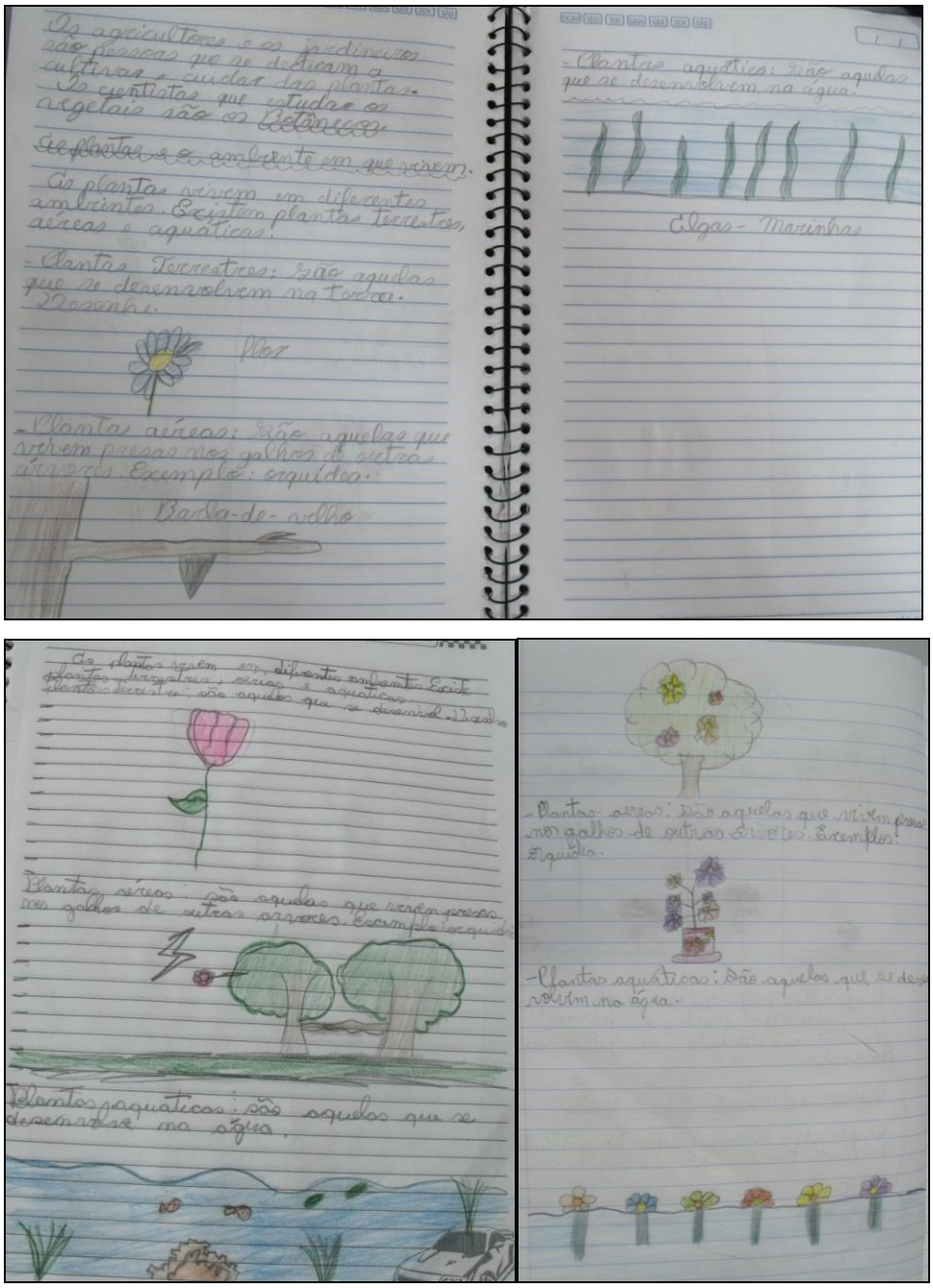
Figura 22 – Desenvolvimentos das plantas



Fonte: Dos alunos (2012)

As Fig. 22 e 23 representam os desenhos elaborados pelos alunos. Será que realmente compreenderam o desenvolvimento das plantas? Não é o que aparenta. Porém, não houve reflexão quanto às imagens, os cadernos foram apenas "vistados", ou seja, a professora apenas considerou a atividade como feita. Os comentários orais eram do tipo: "Ficou caprichado", "Poderia ter se empenhado mais", "Falta pintar". Nos desenhos relacionados à segunda atividade, para representar as plantas aéreas, os alunos ou desenharam a orquídea ou a barba de velho; já nas plantas aquáticas, ou a alga ou a vitória régia (identificada por flor com raízes).

Figura 23 – Tipos de plantas



Fonte: Dos alunos (2012)

SD25

[29 de outubro de 2012]

[Quando entrei na sala, alguns alunos estavam ao fundo buscando em um mapa a cidade onde moravam. Assim que achavam o local, colocavam o dedo sobre ele e mostravam

à professora. Em grupinhos, todos foram pesquisar no mapa. Logo em seguida, a professora devolveu os cadernos de Português.]

P: Vocês lembram do nosso texto? É uma poesia ou um poema? [pausa] Olhem lá. Acho que é um poema.

A: É poesia.

P: Por que é poesia? [pausa]

P: Olha lá no início do textinho. O que está escrito?

A: Poesia é no masculino. [Gritou um aluno.]

P: O que está escrito? Que tal...?

A: Circular os dígrafos da poesia.

P: Eu acho que é um poema, né. O que é?

A: Poesia. [em coro]

A: Poema é no masculino e poesia é no feminino.

P: É.

A: Dá para saber porque quando é poesia, foi uma mulher que escreveu. Quando é poema, foi um homem.

[A professora estava conversando com um aluno e não se ateve ao conceito emergente.]

P: É uma poesia, pessoal. [pausa] [E eles ficaram sem saber se havia diferença]

P: Quem circulou e escreveu os dígrafos da poesia?

A: Circular o dígrafo ou a palavra?

P: Encontre a palavra e circule o dígrafo. Mas deixa assim, A vai ler primeiro a poesia.

[Leitura da poesia.]

P: Agora nós vamos fazer assim, cada fila vai ler uma estrofe.

[Antes da leitura, os alunos mostraram que não entendiam o que era estrofe e a professora explicou.]

A: Tia, posso começar?

P: Lembrando que é de turma. Vamos lá.

[A professora organizou a sala e, em seguida, fizeram o jogral, mas se perdiam nas estrofes. A leitura seguinte foi a professora quem fez, de forma declamada.]

P: Quem é que escreveu?

A: Cecília Meirelles. (em coro)

P: Vamos juntos agora?

[Fizeram a leitura em conjunto com a professora.]

P: Agora eu quero saber quem é que fez a atividade.

[Alguns alunos tinham circulado a palavra, outros o dígrafo. A professora foi perguntado nominalmente a palavra e o dígrafo, fazendo a correção no quadro.]

Circule os dígrafos: olha – espalha – molha bolha – rolha – chuva galho – atrapalho – espelha vinho – orvalho – brilha

P: Vocês fizeram direitinho? Foi fácil ou difícil.

A: Fácil.

A: São as maluquices do h. Ali era só ver o h.

P: Ótimo.

[A professora explicou que havia esquecido a fotocópia com o trabalho de interpretação do texto em casa e que traria na próxima aula.]

P: Agora vocês vão ler novamente o texto. Cada estrofe da poesia. E vão desenhar o que a Cecília Meirelles diz ali.

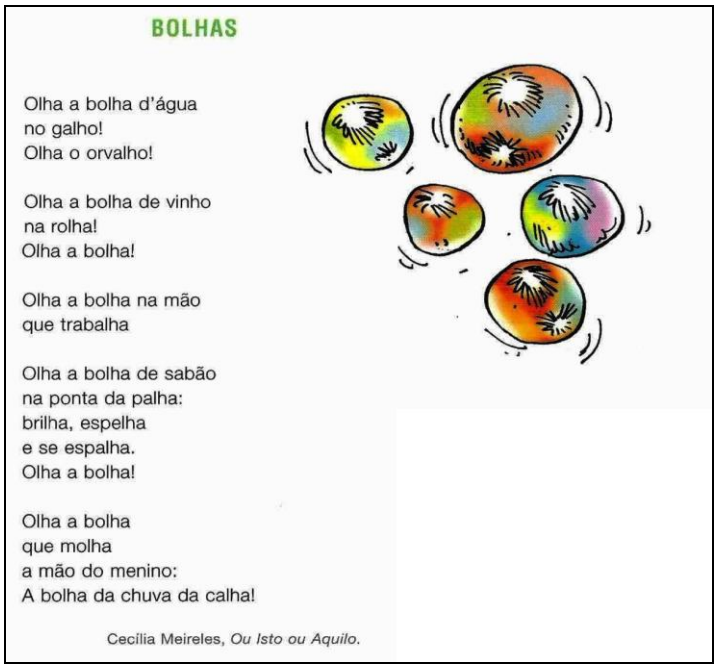
A: É para desenhar?

P: É

[Os alunos fizeram o desenho, conversavam entre si e a professora interagia com eles. Depois de prontos, chamou um a um a sua mesa para verificar os desenhos.]

Como dito antes, a SD 25 inicia com os alunos pesquisando no mapa a cidade de Tubarão. Conversando com alguns, fiquei sabendo que o objetivo era encontrar o rio que cortava a cidade, o que faz referência à SD 22. Após todos terem a oportunidade de visualizar a cidade no mapa, a sala foi organizada para a aula de Língua Portuguesa, que deu continuidade ao estudo do poema *Bolhas*, de Cecília Meireles.

Figura 24 – Poema Bolhas



Fonte: Disponível em: <http://poemasemimgem.blogspot.com.br/2010_09_01_archive.html>

Como ocorreu nos encontros observados, a professora partiu de um questionamento, dessa vez não direcionando ao tema do texto, mas ao gênero, se era poesia ou poema. Como forma de estabelecer um diálogo lúdico, brincou com os alunos, tentando enganá-los quanto à classificação, todavia, a afirmação em tom de brincadeira *Acho que é um poema* estava certa. Os alunos – pela expressão corporal e o tom de voz da professora – entenderam a brincadeira, acreditando que se a professora afirmou ser poema, mas estava em tom de brincadeira, a resposta correta seria poesia. Como não souberam explicar o porquê da classificação, a professora se utilizou de um recurso legitimado, o enunciado da atividade proposta a partir do texto.

Ora, a partir da pergunta da professora, responder poema ou poesia estaria correto uma vez que não se questionou qual o gênero discursivo do texto; neste caso, tratar-se-ia de poema. A distinção entre poema e poesia que aparece na sequência demonstra que não estava clara nem mesmo à professora e, dessa forma, os alunos não tiveram conhecimento sobre poema e poesia. Sendo assim, o poema foi um pretexto para o estudo metalinguístico, classificatório que nem mesmo serviu para trabalhar os efeitos semânticos da palavra "bolha" em cada ocorrência, mostrando a polissemia da linguagem.

A professora, de acordo com Antunes (2003) demonstrou valorizar o ensino gramatical que prima por nomenclaturas e classificações das unidades, conhecida como gramática da nomeação, esquecendo-se dos usos das regras. Tem-se assim uma prática voltada para o reconhecimento de unidades e sua nomeação, o que não basta para a formação do sujeito crítico.

Os PCNs – LP (BRASIL, 1997a) ressaltam que, principalmente nos primeiros ciclos, as práticas precisam centrar-se em atividades de reflexão sobre a língua em situação de produção e também de interpretação. Não significa não estudar a gramática, mas a partir da reflexão do uso da língua, pouco a pouco, introduzir elementos para a análise metalinguística; isso não remete necessariamente a ensinar nomenclatura. Explica (1997a, p. 60):

> Isso porque os aspectos gramaticais – e outros discursivos como a pontuação – devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos. O critério de relevância dos aspectos identificados como problemáticos – que precisam, portanto, ser ensinados prioritariamente – deve ser composto pela combinação de dois fatores: por um lado, o que pode contribuir para maior adequação e legibilidade dos textos e, por outro, a capacidade dos alunos em cada momento.

Pressupõe-se, a partir da citação, um professor atento às produções escritas dos alunos (e também orais) e, para isso, a importância de práticas voltadas à elaboração de textos. Porém, nos encontros observados, a maioria das atividades era voltada ao estudo: a) da Língua Portuguesa pela metalinguagem; b) da Matemática pela resolução de contas de multiplicação; c) da Geografia e de Ciências pelo diálogo oral; somam-se às atividades exercícios com desenhos apenas como ilustração.

Para Souza (2001, s/p), entender a imagem como discurso não significa realizar a descrição dos elementos visuais, é antes de tudo, atribuir-lhe sentido a partir do ponto de visto social e ideológico. Ressalta ainda que: "Analisar a imagem como discurso permite ainda entender como funcionam os discursos sobre a imagem; discursos que vêm corroborando o mito da informação (evidência do sentido), aliado a um outro mito - o da visibilidade (a transparência da imagem) [...]."

Todavia, na SD 25, o que se vê é o trabalho específico da linguagem verbal e a linguagem não-verbal funciona apenas como recurso de transposição. Por isso, os alunos sabem que a aula de Língua Portuguesa é voltada para o estudo de regras e, por isso, era o momento de elaborar hipóteses: *Poema é no masculino e poesia é no feminino. Dá para saber porque quando é poesia, foi uma mulher que escreveu. Quando é poema, foi um homem.* A

língua é tratada como um signo linguístico: A só pode ser A por causa de A; e a riqueza da linguagem se perde. O pensar o poema enquanto poesia, que sentidos nele suscitam, o que os alunos sentem ao lê-lo fica no vazio. Segundo Antunes (2007, p. 80),

> não há por que se apressar e trazer para as primeiras séries a estranheza da metalinguagem, com definições, classificações e subdivisões. É hora dos primeiros contatos da criança com a reflexão sistemática sobre o mundo da linguagem: que essa reflexão, nesse primeiro momento, não perturbe a possibilidade de admirar o quanto esse mundo é fascinante.

Para a autora, o mais importante nas primeiras séries é o estímulo ao aprendizado da língua, é proporcionar à criança o gosto, com o auxílio de atividades simples, tais como: o diálogo, a conversa, a contação de histórias, a leitura de poesias [poemas] para que descubra um sentido para a linguagem, o que não será garantido por atividades de classificação; acrescento aqui: atividades de ilustração pela ilustração. Além disso, mesmo quando das hipóteses apontadas pelos alunos, a professora podia tê-las discutido, não descartadas – produzindo polêmica, verificando a possibilidade de as explicações serem verdadeiras ou não e os porquês.

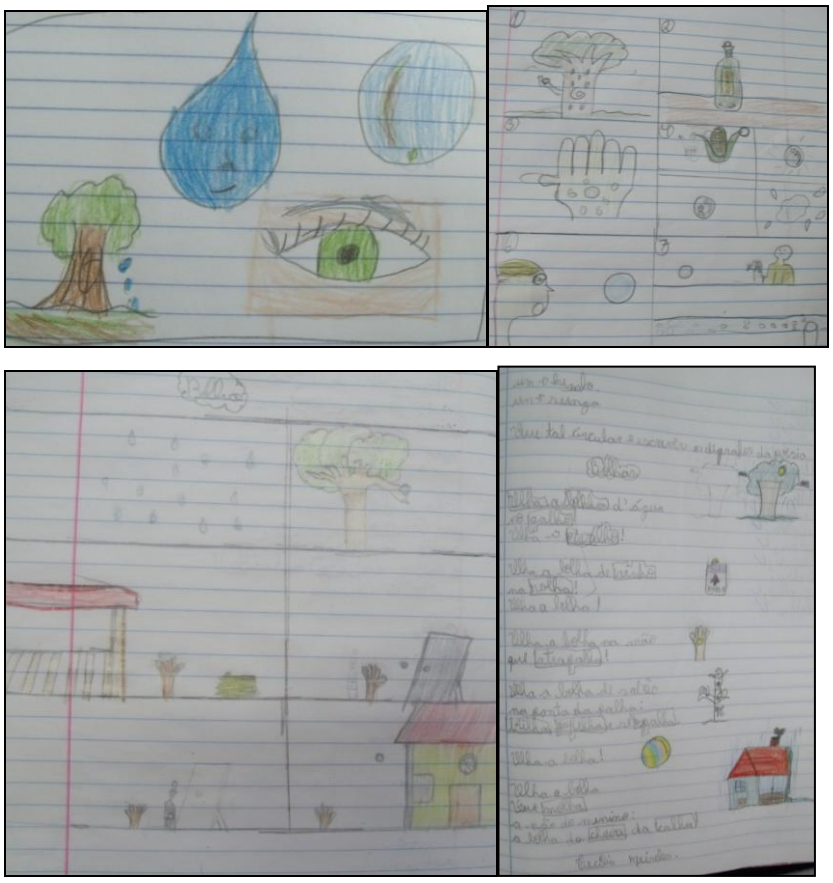
Bakhtin (1997) já mencionava que nem o sistema abstrato de formas linguísticas e nem a enunciação monológica isolada são a verdadeira substância da língua, mas a interação verbal/alteridade. Isso significa que não seria circulando os dígrafos das palavras que os alunos se envolveriam na compreensão do funcionamento da linguagem: *São as maluquices do h. Ali era só ver o h.*. Para o aluno, o dígrafo era a soma da letra h com outra consoante e aí estava a regularidade da linguagem; os alunos não foram despertados para o letramento e a professora não aproveitou a questão para mostrar outros dígrafos.

Quanto ao trabalho de interpretação do poema feito na aula anterior à SD 25, novamente as questões eram formadas por perguntas diretas, tais como: Qual o título? Quem escreveu? Qual o assunto da poesia? Rojo (2007, p.13) explica que "perguntas QU- ("quem?, quando? quanto?") tendem a induzir ao revozeamento, enquanto que perguntas ou instruções como "como?, por quê?, explique, justifique", tendem a induzir à réplica ativa.". Tais questões não se voltam a uma concepção social de linguagem, mas à verificação de competências individuais. Para Kleiman (2007), os estudos de letramento consideram a leitura e a escrita como práticas discursivas e inseparáveis do meio em que se desenvolvem, ou seja, o aluno deve ser estimulado a se familiarizar com gêneros discursivos que circulam socialmente (por exemplo, poema) para que possa ter condições de interagir criticamente com eles em situação real de uso.

A autora (2007, p. 7) ressalta a importância de o professor criar situações para que o sistema de língua seja "ensinado a partir de elementos salientes, tanto verbais como não verbais, que se destacam nos textos (manchetes, títulos, ilustrações)."; acrescenta ainda que "O dígrafo e o ditongo na palavra "dinossauro", por exemplo, não são os elementos que vão impedir uma criança de desenvolver uma pesquisa escolar sobre esse animal se essa criança estiver de fato interessada e a atividade bem orientada.". Isso significa que não é o conhecimento do dígrafo que garantirá que o aluno compreendeu a forma de leitura do gênero poema e que conseguirá lidar com os efeitos metafóricos da linguagem poética. Ele pode ser salientado, nesse momento, sem a ocorrência da designação gramatical.

A atividade proposta na sequência discursiva também demonstra que outra característica do gênero poema se perdeu: o eu poético. Os alunos foram orientados a desenhar o que a autora escreveu em cada estrofe e não o sentido que cada aluno havia formulado a partir da leitura; não se partiu do literal para o metafórico.

Figura 25 – Poema Bolhas: desenhos



Fonte: Dos alunos (2012)

A Fig. 25 é uma amostra dos desenhos elaborados pelos alunos, que apenas escolheram palavras do texto e fizeram um trabalho da transposição da linguagem verbal para não verbal. Não se efetivou, por meio da atividade, o processo de compreensão da leitura; novamente a imagem foi utilizada como recurso de ilustração ou distensão.

SD26

[29 de outubro de 2012]

P: Ainda no caderno de Português, coloquem a data de hoje.

[Havia muita conversa, os alunos queriam saber o dia em que terminariam as aulas.]

P: Só vou explicar quando todos estiverem em silêncio.

[Silêncio.]

P: Quando eu ficar sabendo, direi para vocês as datas, certo? Agora deu, vamos estudar. Abram o caderninho de Português e coloquem a data.

[A professora escreveu no quadro a história "O ratinho que adorava livros".]

> O ratinho que adorava livros
>
> Em uma livraria, na prateleira mais alta, ficavam contos de fadas. Atrás da prateleira havia um buraquinho e nele vivia Carlos Filipe, um ratinho extremamente raro. Carlos Filipe adorava ler. Com suas patinhas, ele virava as páginas. Sem rasgá-las. Delicadamente. Sem lamber os dedos. Com seu focinho mexendo para lá e para cá, fareja as letras do alfabeto.

[A professora deu alguns minutos para que os alunos copiassem o texto.]

P: Que tipo de texto é esse?

A: Uma fábula.

P: Por quê?

A: Tem animais.

P: A, faça a leitura para nós.

[Enquanto o aluno lia, a professora fazia algumas interrupções para auxiliar na pronúncia de algumas palavras.]

P: Agora eu vou passar as atividades no quadro, só quero ver se vocês entenderam.

A: Nós não vamos discutir o texto?

P: Primeiro vocês farão os exercícios, só depois a gente vai conversar sobre o textinho.

[A professora seguiu para o quadro, transcrevendo as perguntas que estavam anotadas no caderno.]

O ratinho que adorava livros

Responda:
a) De que animal se refere o texto?
b) Qual é o nome do ratinho?
c) O que ele adorava fazer?
d) Com seu focinho, o que ele farejava?

A: Só isso?

P: Façam com bastante atenção.

A: Isso é moleza.

[Tempo para os alunos resolverem. Depois, a professora fez a correção oralmente.]

P: O texto se refere a qual animal, A?

A: O texto se refere a um rato.

P: Certinho.

A: Eu coloquei a um ratinho.

P: Certo igual.

A: E um rato?

P: Também.

A: De um ratinho que adorava ler.

P: Está certo. Quem colocou a um rato, a um ratinho... está certo, tá.

(pausa)

P: A, e o nome do ratinho?

A: Carlos Filipe.

A: O ratinho se chamava Carlos Filipe.

P: Certo. Quem colocou Carlos Filipe e juntou alguma coisa a mais, tá certo. Ok?

A: Tá bom.

P: E A, o que Carlos Felipe gostava de fazer?

A: O ratinho adorava ler livros.

A: Coloquei diferente.

P: Apontem o dedo.

A: Ele adorava livros.

A: Ler muitas histórias em livros.

P: Ótimo.

[Pausa]

A: Ele adorava ler livros de contos de fadas.

P: Agora é com A, o que ele farejava?

A: As letras do alfabeto.

A: Coloquei diferente.

P: Apontem o dedo.

A: Ele farejava as letras do alfabeto.

A: Coloquei a mesma coisa.

A: Com seu focinho, mexendo para lá e para cá, farejava as letras.

P: Mas que letras?

A: Do alfabeto.

A: Ele farejava o alfabeto para conseguir ler e entrar nas histórias.

P: Nossa, que legal! Eternas histórias, né.

A: É. Eram contos de fadas.

P: E é assim que a gente faz, entra nas histórias. Agora vou colocar mais uma atividade.

A: Desenho?

P: Mas é para caprichar, heim.

e) Desenhe o Carlos Filipe.

[Dado o sinal, a professora iniciou novo conteúdo. Singular e plural dos substantivos. Não houve discussão a respeito do texto e nem a socialização do desenho.]

Finalizada a prática apresentada na SD 26, a professora solicitou que os alunos colocassem a data no caderno de Português, indicando assim que trataria de um novo conteúdo. Os alunos estavam bem agitados, mais preocupados com a data de encerramento das aulas do que propriamente com as atividades e, para acalmá-los, a professora entrou em um acordo: assim que soubesse a data, diria.

Ainda diante das conversas, ela se pôs a escrever no quadro a fábula *O ratinho que adorava livros*, solicitando a cópia no caderno. Assim que percebeu que os alunos haviam

terminado de copiar, iniciou o diálogo perguntando o tipo [gênero] do texto. A pergunta mostra uma confusão conceitual ou até mesmo a não consideração de gênero do discurso, fazendo a equivalência do termo gênero para qualquer tipo de texto, assim o poema da SD 26 mantém-se como tipo e não como gênero discursivo, bem como a fábula.

A partir de Marcuschi (2002, p. 23), conforme Tab. 11, os tipos textuais são sequências linguísticas que abrangem categorias teóricas e, portanto, não são textos empíricos; enquanto os gêneros – aqui entendidos como gêneros do discurso – correspondem a textos empíricos (materialidades discursivas) porque cumprem funções discursivas. Dessa forma, tratar a fábula como tipo é lê-la a partir de categorias teóricas (gramaticais), enquanto passível apenas da literalidade e sem função histórico-social.

Tabela 12 – Tipos textuais e gêneros [discursivos]

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio [...].

Fonte: Marcuschi (2002, p. 23)

Pela condução inicial da prática em torno da fábula, pensa-se que a professora discutirá o texto enquanto gênero, partindo para o estudo da sua função e propondo a leitura na perspectiva discursiva, porém, não é o que acontece. De acordo com a PCSC (2005, p. 32), "Ter clareza sobre a constituição dos gêneros e das tipologias textuais é fundamental para o professor orientar a produção e a interpretação dos textos que circulam socialmente.". No entanto, o que ocorreu foi mais uma prática superficial de leitura, por meio da qual nem mesmo o texto foi posto em discussão, apesar do pedido de um aluno. Materializando o discurso pedagógico a partir do tipo autoritário, após a leitura oral, que teve o objetivo de verificar se os alunos estavam pronunciando as palavras corretamente e respeitando a pontuação, a professora seguiu para o quadro, colocando as atividades.

As questões sobre a fábula se mantiveram na esfera da paráfrase, sem possibilitar que os alunos fizessem relações com outros textos e expusessem suas experiências. Não houve solicitação de justificativa, dos porquês às respostas dadas, apenas a cópia de trechos trazidos pela fábula, o que foi considerado fácil pelos alunos: *Isso é moleza.*

Durante a resolução dos exercícios, nenhum aluno chamou a professora à carteira para tirar dúvidas e nenhum deles demonstrou dificuldade para resolver as questões. Houve até mesmo uma disputa para saber quem terminaria mais rápido por conta da facilidade: era apenas uma atividade de identificação de informações do texto, funcionando como um passeio em que tudo estava à vista: nada para discutir, nenhuma abertura para saber a que vem um texto de fábula.

Durante a correção das atividades (de forma oral), observa-se, na SD 27, como se deu o trato com a linguagem: prevalece a metalinguagem ao posto da sua função social. Para os PCNs – LP (BRASIL, 1997a), as práticas de alfabetização [e letramento] deveriam

> part[ir] do uso possível aos alunos e pretend[er] provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz [da linguagem]. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta *é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio*. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente. (1997, p. 21, grifos meus)

Não são com perguntas como: *O texto se refere a qual animal? Qual é o nome do ratinho? O que Carlos Felipe gostava de fazer? O que ele farejava?* que os alunos alcançarão a compreensão dos gêneros discursivos em circulação para a prática social letrada. E ainda, quando uma criança consegue romper com a decodificação textual, inserindo na resposta a expressão *entrar nas histórias*, rapidamente a professora busca uma forma de silenciar o novo, mesmo o aluno se propondo a falar a respeito. Por fim, os alunos desenvolveram a ilustração do personagem principal (Fig. 26), mas o imagético foi mais uma vez uma forma de entreter os alunos para o encerramento daquela aula.

Figura 26 – Carlos Filipe: personagem da fábula



Fonte: Do aluno (2012)

Por meio da SD 26, observa-se a insistência da professora no roteiro (história, perguntas, desenho), deixando de lado a oportunidade de, a partir de comentários e respostas dos alunos, ir além dos sentidos que estabelece como possíveis e trabalhar mais o gênero "fábula". Quanto ao gênero, o criador da fábula ou apólogo foi Esopo, considerado um dos maiores escritores gregos da antiguidade. Nesse tipo de história, os personagens são geralmente animais que buscam – de forma alegórica e moralizante – chamar a atenção para alguma questão moral. Na Idade Média, pouco se conhecia os trabalhos de Esopo, mas sim o seu nome. Foi Marie de France, em 1170, que escreveu a primeira coletânea de fábulas em francês.

Leite e Oliveira (2012) explicam que na literatura francesa dois termos se relacionam ao gênero fábula: *fabliaux e fables*, estas eram inspiradas em Esopo e tinham como personagens a presença de animais, por isso, também chamadas de "contos de animais"; aquelas tinham um tom dramático e era comum a presença do *eu* no discurso, além disso, eram escritas em versos, tratavam-se de histórias ficcionais a serem lidas na corte, apresentando personagens pertencentes as camadas sociais (de prostitutas e mendigos à nobreza e ao clero). O uso do riso e a temática em volta de questões morais é que aproximavam as duas categorias. Quanto à fábula, consideram:

> A fábula, em suas várias divisões elenca alguns animais: galo [*Chanteclerc*], gato [*Tibert*], corvo [*Tiercelin*], loba [*Hersent*], leão [*Noble*], lobo [I*sengrin* e *Primaut*], cachorro [*Roonel*], grilo [*Frobert*], carneiro [*Belin*], asno [*Bernard*], entre outros. O comum nessas narrativas é: a personificação de atitudes humanas, as desventuras dos animais assim como no mundo humano e a identificação, quase todos os animais possuem nomes e atividades que lhes definem. (2012, 362)

Na história, o ratinho Carlos Filipe é personificado e passa a fazer as ações de uma pessoa: adorava ler, virava as páginas, lambia os dedos... Afinal, quem o personagem

representava? Qual a alegoria que ali se formava e com qual intenção? Algo também que poderia ser aproveitado para a discussão é o fato de os contos de fadas ficarem na prateleira mais alta da livraria, ou seja, poderiam ter analisado se todos os livros eram realmente acessíveis e por que o local escolhido para a história foi uma livraria e não, por exemplo, uma casa ou uma escola (biblioteca).

Além disso, quanto ao próprio personagem, trata-se de um rato que é considerado um animal indesejável, causador de doenças e relacionado à sujeira; porém, na história, aparece como um elemento simpático e pleno de carisma. Por isso, os alunos podiam ser levados a questionar por que o autor estabeleceu tal relação e quem é o autor da fábula, informação esta que não foi mencionada no decorrer da aula.

A impressão que se tem ao ler o texto dado pela professora é de que a história não está completa, como se faltasse o parágrafo moralizante, o aprendizado que se busca transmitir com a história para que o comportamento das pessoas seja pensado e, por vezes, modificado, ou seja, há a estrutura da narrativa, porém, não a da moral. Menciona Lobato (1922, p. 171 apud LEITE; OLIVEIRA, 2012, p. 365) que

> As fábulas constituem um alimento espiritual correspondente ao leite na primeira infância. Por intermédio delas a moral, que não é outra coisa mais que a própria sabedoria da vida acumulada na consciência da humanidade penetra na alma infantil, conduzida pela loquacidade inventiva da imaginação.

Contudo, não houve discussão em torno da fábula buscando a leitura dos alunos, o que se percebe na sequência são questionamentos (como mostra as perguntas dos exercícios) de transcrição daquilo que é dado na história, permanecendo assim a atividade oral, escrita e imagética na relação parafrásticas. Dessa forma, a inventividade dos alunos, não é considerada na discursividade.

SD27

[05 de novembro de 2012]

[A professora deixou a avaliação de Língua Portuguesa aos cuidados da direção porque tinha consulta médica marcada. Ao chegar à sala, a direção explicou aos alunos o motivo de ela aplicar a prova e não a professora.]

D: Eu vou entregar, quando eu falar que vocês podem começar, irão fazer uma leitura do texto. Cada um vai fazer a sua leitura em voz baixa.

A: Tia, a professora primeiro lê com a gente, depois é que fazemos sozinhos.

D: Certo, mas desta vez, vocês é quem lerão, tá. É uma avaliação.

A: Certo. (em coro)

A: Eu vou tirar dez.

A: Nós vamos tirar dez.

D: Não precisa tirar dez. A professora quer saber o que vocês sabem.

A: Tia, eu já li essa história. [O aluno começou a contar a história, mas a direção interrompeu.]

D: É uma avaliação, não pode dizer em voz alta, senão todos farão igual e a professora quer saber se realmente todos entenderam.

A: Desculpa, tia.

D: Faltou algum aluno hoje.

A: Sim.

D: Primeira coisa é preencher lá em cima com o nome de vocês. O nome completo. Em toda avaliação e em todo documento, a gente tem que colocar o nome completo.

A: Que dia é hoje.

D: Dia 5.

A: Dia 15 é a Proclamação da República.

[Em alguns momentos, a direção ia à porta tirar dúvidas de outros funcionários e, com isso, os alunos aproveitavam para conferir respostas e copiar respostas.]

A: Tia, na outra avaliação, a professora primeiro leu o texto, depois as perguntas e explicou o que era para fazer.

D: Mas olha só, vocês já estão no 3ª ano.

A: Mas depois a gente lê também.

D: Se fossem meus alunos, eu iria gostar que apenas vocês lessem e respondessem.

A: Não liga, tia, está bem fácil.

D: Quem não entendeu, venha aqui na mesa que eu explico.

A: Isso não pode, a professora não deixa.

D: Pronto. Agora cada um faz o seu. Se não entender, levante o braço.

[Alguns alunos levantavam o braço; em geral, queriam saber se a resposta feita estava certa.]

D: Muitos estão perguntando de uma palavrinha ali. O que é provisão?

A: Comida

D: E avara?

A: Pão duro.

D: Isso, aquele que gosta da riqueza, mas não ajuda ninguém, uma pessoa egoísta, pão dura.

A: O avarento e a avarenta.

D: Isso aí.

[Os alunos iam até à mesa da direção para tirar dúvidas.]

D: No mês de dezembro começa a aparecer bastantes cigarras nas árvores.

A: A cigarra canta muito.

D: Lá na minha casa tem um pé de árvore onde sempre em dezembro tem cigarra. Quando aparecer, vou tentar pegar uma para trazer para vocês verem.

A: Ela tem casquinha.

D: É, quando eu tinha a idade de vocês, eu pegava aquelas casquinhas que têm o formatinho certinho da cigarra, aí a gente deixava na árvore de natal.

A: Que legal, tia.

A: A cigarra faz o mesmo barulho do grilo.

A: O vaga-lume é mais bonito.

A: O sapo no banhado é o mais barulhento.

D: Ótimo! Mas vamos lá na número dois porque a maioria está com dúvida. Olhem só: a formiga perguntou o que a cigarra tinha feito durante todo o verão...

A: Cantado.

D: Calma. Diante da resposta da cigarra, o que a formiga falou? A cigarra respondeu para ela... ouvindo a resposta, o que ela falou?

[Não houve resposta.]

A: Respondeu?

D: Falou. É algo que tem ali no texto.

A: Tia, ajuda... Respondeu ou falou?

D: Eu não vou dar a resposta. Está ali no texto. Quem quer ler o texto para nós?

A: Eu. (em coro)

[Um aluno fez a leitura.]

P: Pessoal, o nosso alfabeto é formado por letras, não é? Não são letras? Essas letras estão dividas em dois grupos. Quais são?

A: As vogais e as consoantes. (em coro)

D: Então prestem atenção nas respostas que vocês estão dando.

A: Há, é encontro de vogais.

D: Isso. Prestem atenção.

A: No desenho, pode fazer a cigarra?

D: E agora?

[Enquanto os alunos resolviam a tarefa, a direção passava pelas carteiras e fazia comentários.]

P: Estou vendo nome de autor com letra minúscula, heim.

[A avaliação teve a duração de 01h07min.]

Essa sequência refere-se à aplicação de uma avaliação de Língua Portuguesa pela direção a partir da leitura da fábula *A cigarra e a formiga* feita pelos alunos (Anexo Q). Diante do primeiro comando da direção *Cada um vai fazer a sua leitura em voz baixa*, os alunos se sentiram autorizados a explicar o funcionamento das avaliações em sala de aula; mesmo assim, não houve um acordo, mas sim o discurso autoritário prevalecendo: *Certo, mas desta vez, vocês é quem lerão, tá. É uma avaliação.*

Ao pegar a avaliação e verificar as questões, os alunos perceberam que eram simples, não havia desafios e, por isso, comentaram quanto à nota que receberiam. Diante dos comentários, a direção argumentou: *Não precisa tirar dez. A professora quer saber o que vocês sabem,* e quando um aluno se pôs a contar a história porque já a conhecia, foi rapidamente interrompido para que não influenciasse os colegas; afinal, *a professora quer saber se realmente todos entenderam.*

Coracini (2010), no artigo *Leitura: decodificação, processo discursivo...?*, inicia a reflexão a partir de Kato (1985) que, ao considerar leitura como processo de decodificação, identifica dois tipos de processamento de informação: *top-down* ou descendente, *dependente do leitor*; e *botton-up* ou ascendente, *dependente do texto*. Kato considera as duas hipóteses extremistas e, de acordo com Coracini, se posiciona por outra, intermediária, chamada de interacionista, "por acreditar que a leitura se processa na interação texto-leitor ou, numa vertente mais recente, autor-texto-leitor." (2010, p. 13).

Pelas atividades da avaliação, a professora buscava o processo ascendente (*bottom-up*) de leitura. Por meio desse processo, os elementos do texto é que fazem a leitura avançar e ajudam a esclarecer os elementos desconhecidos ou difíceis. Assim, o aluno se torna dependente do texto, uma vez que é enfatizado o texto e os dados apresentados para que ocorra a compreensão (processo de decodificação).

Coracini (2010, p. 13) explica que essa prática de leitura é de visão estruturalista e mecanicista de linguagem em que se vê "o texto como fonte única de sentido.", assim, o sentido está atrelado às palavras e às frases e, para a leitura, bastaria o leitor decodificá-las.

Essa concepção difere um pouco da intermediária de leitura, por meio da qual ocorre a interação; nesta, o leitor "portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, "construindo", assim, o sentido.". Kato (1985 *apud* CORACINI, 2010, p. 14) explica que

> Mesmo nessa abordagem, o texto é de fundamental importância, pois é na sua leitura literal que o leitor encontrará os indícios para significados não literais. Nesse sentido, ele vem parcialmente sanar o impasse criado pela abordagem estritamente descendente que desenfatiza o papel do texto na leitura.

No processamento descendente, o aluno (o leitor) aciona a sua memória e a leitura se relaciona a seus conhecimentos que são ativados pelas pistas linguísticas deixadas pelo autor. Torna-se alguém capaz de compreender as informações principais do texto; todavia, sua leitura se dá na esfera da extrapolação: muitas das relações estabelecidas entre dados da memória e a leitura não serão confirmadas pelos dados do texto e serão refutadas. Coracini (2010) ressalta que nessa abordagem o leitor é visto como sujeito ativo somente porque faz as inferências, mas a atividade é vedada pelo objeto autoritário com o qual se trabalha; a ele só se pode atribuir um sentido, independentemente dos aspectos situacionais.

As questões propostas na avaliação elaborada pela professora não previam a ativação dos conhecimentos prévios, mas apenas a busca por trechos (transcritos literalmente enquanto respostas) que completassem as perguntas.

> 1) Leia a fábula com atenção.
>
> 2) De acordo com a fábula que você acabou de ler, responda às seguintes perguntas.
>
> a) Qual o título da história?
> b) Quem escreveu esta fábula?
> c) O que fez a cigarra durante todo o verão?
> d) Com a chegada do inverno, a cigarra foi à casa da formiga. Copie do texto o que ela falou para a formiga.
> e) A formiga perguntou o que a cigarra havia feito durante todo o verão. Diante da resposta da cigarra, o que a formiga falou?
> f) Quais as personagens que aparecem na fábula?

A primeira questão nomeava o texto como sendo fábula. A SD 27 mostra que o conhecimento dos alunos quanto ao gênero se restringiu à fábula enquanto texto que tem animais (P: Que tipo de texto é esse? / A: Uma fábula./ P: Por quê? /A: Tem animais.), no entanto, em contos e lendas, por exemplo, os animais podem ser personificados e constituírem-se enquanto personagens. Ou seja, o ensinamento não ultrapassava o senso

comum, o sabido mais elementar. Além disso, nas fábulas, os animais recebem características humanas, aproximando-se da realidade dos homens para assim estabelecer a moral da história, próximo do gênero parábola que traz personagens humanos e também uma moral. Essas distinções não se efetivaram em sala, o que muito contribuiria no processo de leitura crítica – afinal, cada gênero discursivo tem suas regularidades e funções. Para Bakthin (2003) o discurso ocorre por meio de enunciados de gêneros.

Ainda menciona que a persistência na linguística das funções de *ouvinte* e *receptor* dá uma imagem distorcida do processo complexo da comunicação verbal. Para explicar, cita Saussure em seu *Curso de Linguística Geral*, quando representa os processos ativos (da fala no locutor) e os passivos (de percepção e de compreensão da fala no ouvinte) pelo esquema locutor e ouvinte porque não condiz com a comunicação verbal real.

É o trato com a linguagem a partir de situações com as quais os alunos terão contato no seu cotidiano que deveria ser objeto de estudo. Conforme Coracini (2010), se entendermos linguagem e discurso pela AD, compreenderemos que o texto não é portador de um único sentido e que não temos controle sobre ele, assim a leitura não é determinada meramente pelo texto (função ascendente), mas pelo sujeito que está inserido em dada rede discursiva. Dessa forma, não se tem espaço para o sentido literal porque o que é literal em uma rede discursiva poderá não ser em outra. A autora comenta que a escola trata o texto como objeto, algo completo, privilegiando-o como portador de sentido objetivo que os alunos têm de buscar por decifração do texto.

E é exatamente na forma de reconhecimento de unidades linguísticas que ocorreram as atividades de compreensão textual na SD27 (e não apenas), o que Coracini (2010) pontua como *entendimento do texto*. Temos, portanto:

a) Qual o título da história?
A cigarra e a formiga.

b) Quem escreveu esta fábula?
Jean de La Fontaine

c) O que fez a cigarra durante todo o verão?
Cantou.

d) Com a chegada do inverno, a cigarra foi à casa da formiga. Copie do texto o que ela falou para a formiga.
"Querida amiga, podia emprestar-me um grão que seja, de arroz, de farinha ou de feijão? Estou morrendo de fome."

e) A formiga perguntou o que a cigarra havia feito durante todo o verão. Diante da resposta da cigarra, o que a formiga falou?
"Cantou, é? Pois dança, agora!"

f) Quais as personagens que aparecem na fábula?
A cigarra e a formiga.

Algo que também me chamou a atenção foi o fato de os alunos perguntarem o significado das palavras *provisão* e *avaro*, ambas destacadas do texto e trazendo o sinônimo. Isso demonstra que os alunos se ativeram à fábula e não aos recursos disponíveis em seu entorno; igualmente fez a direção que não se deu conta de que a explicação das palavras se encontrava ao lado do texto, bastava ler; tem-se a demonstração de um problema causado pela leitura dirigida de forma literal.

Alguns alunos demonstraram não entender a letra *e*, tratada como questão 2 pela direção, que afirmou que a resposta estava escrita no texto. A dificuldade aqui se deve à utilização do verbo *falou* que não foi tratado pelos alunos como verbo discente para respostas, o que demonstrava a não compreensão do funcionamento da linguagem. Se a direção confirmasse que *falou* era ali correspondente a *respondeu*, a dificuldade estaria superada. Nas aulas de línguas, como menciona Coracini (2010, p. 18),

> o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto de linguagem que o professor (ou o livro didático) reputa como importante ensinar. Assim, o texto, parte do material didático, perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.

E essa forma de tratamento (texto como pretexto à gramática) também se fez presente na avaliação. A atividade três solicitava – a partir da fábula – que os alunos procurassem:

a) duas palavras que iniciem com vogais:

b) duas palavras que iniciem com consoantes:

c) cinco palavras com encontro de vogais:

Apesar de o estudo do alfabeto ter sido conteúdo em anos anteriores, a direção observou confusões e alertou: *Então prestem atenção nas respostas que vocês estão dando.* Não se referia às letras *a* e *b*, mas à letra *c*, em resposta à qual os alunos estavam escrevendo palavras com dígrafos, uma vez que fora o último conteúdo de gramática visto antes da avaliação. Ao lerem a palavra *encontro*, relacionaram-na a encontro de consoantes e não de

vogais; todavia, um aluno rapidamente percebeu o erro e comentou: *Há, é encontro de vogais.*; com isso, os demais alunos perceberam o que tinham feito e corrigiram.

Talvez inconscientemente, a direção abriu espaço para discussão ao tratar da *cigarra*. Os sujeitos ali envolvidos expuseram situações vivenciadas, demonstrando o que conheciam sobre aquele inseto e outros; dessa forma, o clima típico de prova (silêncio, cada um consigo) não aconteceu. Os alunos – considerando o comportamento – agiam como se estivessem diante de atividades corriqueiras de sala de aula: sentiam-se à vontade para conversar entre eles, com a direção, para tirar dúvidas e solicitar correção, ou seja, o clima estabelecido era de confiança entre os envolvidos, apesar da competição para atingir a nota dez. Era, contudo, uma competição saudável em que de fato não competiam entre si, mas entre eles e a nota que a professora atribuiria e, por isso, quando podiam, ajudavam-se.

Quanto ao exercício 4, que pedida a escrita de frases com as palavras *cigarra*, *inverno*, *formiga* e *cantou*, não houve nenhuma pergunta e as frases ficaram bem próximas ao que o texto trazia, por exemplo: *A cigarra cantou no verão*; *No inverno não tinha comida*.; *A formiga era vizinha da cigarra*.; *A cigarra cantou e ficou sem comida*[73]. Mesmo tendo havido o diálogo entre alunos e direção a partir das vivências, os alunos não conseguiram se desprender do texto para propor suas frases.

O mesmo ocorreu na resolução da última atividade que solicitava a ilustração da fábula. Como o texto trazia a ilustração, os alunos aproveitaram a ideia e reelaboraram-na, não servindo, portanto, como referência da compreensão de leitura da história. Como ressalta Bakhtin (1997, p. 93):

> A tarefa de compreensão [...] trata-se de compreendê-l[a] com relação a um contexto específico e concreto; trata-se de entender seu significado em termos de um enunciado específico, ou seja, trata-se de compreender o elemento em termos de sua novidade e não apenas reconhecer sua mesmice.

Todavia, foi a mesmice que os alunos retrataram na ilustração (Fig. 27).

[73] Frases elaboradas pelos alunos.

Figura 27 – Ilustração: A cigarra e a formiga



Fonte: Dos alunos (2012)

SD28

[07 de novembro de 2012]

[Quando entrei na sala de aula, a professora estava fazendo a chamada. Após, conferiu se todos os alunos já tinham entregado o trabalho do dia anterior e relembrou a mudança de horário para a aula seguinte: haveria aula de ciências.]

P: Agora peguem o caderno de Geografia. Já corrigimos aquela atividade relacionada à hidrografia?

A: Já. (em coro)

P: Já. Então é matéria nova. Coloquem a data. Hoje é dia 8.

A: Oh, tia, este mês é o dia da Proclamação da República.

P: É verdade!

[Os alunos pegaram o material, enquanto a professora iniciava a aula. Os alunos copiaram do quadro o texto.]

> XXX – 08-11-2012
>
> Os meios de transportes servem para levar e trazer pessoas e mercadorias de um lugar para outro. Os transportes podem ser feitos por terra, por ar e por água.
>
> Transportes terrestres: realizados por terra, em ruas, avenidas, ferrovias, rodovias, estradas e trilhas.
>
> (deixar 6 linhas)
>
> Transportes aéreos: são feitos no espaço aéreo por aviões e helicópteros. O local onde pousam ou decolam os aviões são os aeroportos. Os helicópteros usam os heliportos.
>
> (deixar 6 linhas)
>
> Transportes aquáticos: são os realizados em rios, nos lagos, nos mares e oceanos. Os navios, barcos, canoas, lanchas, iates e outras embarcações são meios de transportes aquáticos. O local onde essas embarcações param para a entrada e saída de passageiros e mercadorias chama-se ancoradouro ou porto.

[Havia muita conversa.]

P: Agora eu não quero mais conversa, não quero gracinha e quero letra bonita. Quero letra que dê para entender, tá.

[Os alunos pararam de conversar entre si.]

A: Professora, a gente já aprendeu isso.

P: Já?

A: No segundo ano.

P: Não tem problema. Agora nós vamos aprofundar e aproveitar o que vocês já estudaram.

[pausa para copiar]

P: Todos já sabem o que significa meios de transporte, certo?

A: Sim. (em coro)

P: É lógico que agora é fácil para vocês. [A professora fez a leitura do texto.]

A: Eu já vi um carro feito de madeira. [Não foi dada atenção.]

P: Vocês viram os meios de transportes de forma geral. Agora nós vamos ver as classificações. O primeiro são os terrestres. [A professora leu o conceito e os exemplos.]

P: As ruas vocês já sabem né? As ruas que a gente anda.

[Como os alunos ainda estavam copiando do quadro, não se envolviam na conversa, pediam para a professora não ficar na frente do quadro para que pudessem terminar de copiar.]

P: Avenidas?

[Ninguém respondeu.]

P: Avenidas também são ruas que a gente anda. Avenida que corta outra rua. Aqueles trajetos longos. E ferrovia?

A: Espera, professora.

[A professora parou de perguntar e continuou escrevendo no quadro. A aula foi interrompida pela direção que chamou os alunos para passarem flúor, visto que a dentista do posto de saúde havia chegado para verificar a higiene bucal. Alguns alunos permaneceram na sala.]

A: Professora, eu sei o que é ferrovia.

P: E o que é?

A: É por onde passam os trens, são os trilhos.

P: É isso aí.

A: Por isso aquele brinquedinho Ferrorama.

P: É isso mesmo. Nós vamos fazer assim, como tem gente fora da sala, a gente deixa para discutir depois porque é importante todos ouvirem. Sei que vocês têm ideias bem legais.

A: Tá certo.

P: Aí vocês podem continuar copiando.

[Pausa para copiar.]

A: Eu já vi uma limusine.

A: Dizem que cabem 20 pessoas dentro.

A: Na lamborghini também.

[A professora observava atenta os alunos conversarem.]

P: Tem gente aqui que já andou de avião, não tem?

A: Eu já andei.

P: E como é andar de avião?

A: Dá um friozinho na barriga.

P: Quem já andou de avião aqui, levante o braço? (pausa) Um, dois, três, quatro. Nossa! Que legal.

[Os alunos que estavam recebendo flúor retornaram e os que estavam na sala saíram com a dentista.]

P: Ele é italiano, ele veio da Itália.

A: Mas agora ele é brasileiro, tá aqui com gente no Brasil.

P: Cris [direcionando a fala a mim], quando ele chegou aqui não falava nada em brasileiro. Deu um trabalho, agora já está como os outros.

C: E ainda fala italiano?

A: Alguma coisa.

C: Que bom! *Che cosa ti piace*?

A: *Mi piace giocare nerf*.

P: O que ela perguntou e o que tu respondeu?

A: Ela perguntou do que eu gosto e eu disse que de brincar.

[Os alunos escutavam atentos a nossa conversa. Como eu estudei na Itália e morei lá algum tempo, a professora contou que havia um aluno italiano na sala.]

P: E o que é nerf?

A: É uma arminha, é um brinquedo.

P: Há bom, eu não conheço.

[Os alunos que estavam recebendo flúor retornaram, ficando a turma completa.]

P: Não se esqueçam de deixar seis linhas, heim.

A: A professora não vai apagar o quadro e vai deixar a gente terminar, né?

P: Vou. Depois eu explico.

A: Tem que desenhar?

P: Esperem. Primeiro copiem e deixem as linhas em branco.

[Pausa para os alunos copiarem do quadro. À medida que iam terminando, eram autorizados a ir à biblioteca pegar livro.]

A: Professora, a gente vai desenhar?

P: Vocês estão muito preocupados. Já copiou?

A: Já e já peguei o livro para casa.

P: Quem já copiou é para ler com calma e vamos esperar os colegas terminarem também.

A: Tá, eu ainda não li.

P: Ótimo, então faça a leitura para entender bem o textinho.

[Pausa para os alunos copiarem do quadro.]

P: Depois eu vou perguntar a vocês o que entenderam do texto.

[Os alunos se colocaram a ler o texto. Ao terminarem, pegavam o livro de leitura para ler. Em seguida, foram encaminhados à aula de Ed. Física e retornaram para a sala de aula após o intervalo.]

P: Pessoal, agora vamos guardar os brinquedos e continuar com nossa aula.

[Os alunos pouco a pouco foram guardando os brinquedos.]

P: Agora nós vamos ler o texto. A quem vai começar.

[A fez a leitura da primeira parte.]

P: Agora me diz o que tu entendeu desse pedacinho.

[A aluna não respondeu.]

P: O que tu entendeu?

A: Não sei.

A: Eu sei, tia.

A: É fácil.

P: Prestem atenção porque vocês podem concordar ou não com o colega.

A: Eu entendi que os meios de transportes podem levar coisas.

P: Mas levar o quê?

A: Produtos e pessoas.

A: Animais também.

P: Está correto, está corretíssimo o que vocês falaram. Mas tem mais alguma coisa?

A: Os meios de transporte são importantes. A gente não é muito forte para carregar as coisas.

P: Às vezes tem pessoas que montam assim... uma carrocinha... não aquelas com cavalo, sabem. Aquelas que levam na mão.

A: De catar papelão, né?

P: Isso. Será que aquilo ali é um meio de transporte?

A: É. (em coro).

P: Aqui na nossa região também tem?

A: E tem a aranha também.

P: Mas a aranha é o animal que carrega. Todos dois são meios de transporte. E eu, será que eu sou um meio de transporte. Eu ou vocês ou a tia Cris?

A: Sim, porque nós temos os pés.

P: Só os pés?

A: Não. As mãos também carregam mercadoria.

P: Tem lugares, se não me engano no nordeste, que carregam mercadorias na cabeça.

A: É no nordeste, professora. Na praia, quando eles vêm vender coisas, também colocam na cabeça.

A: Vender rede, né?

A: Mas eles colocam no ombro também.

P: Certo, pessoal. Então podemos dizer que cada pessoa é um meio de transporte.

[A professora continuou a leitura do texto, passando para um aluno continuar.]

P: Já vimos o que é avenida e estrada. Ferrovia?

A: É de trem.

P: E rodovia?

A: De pegar o ônibus.

A: Isso é rodoviária. (risos)

P: São também estradas. E o que são trilhas?

A: Trilho de trem.

P: Não. Aqui não é de trem.

A: Estrada de chão.

P: São caminhos. Caminhos que a gente pode cortar para chegar mais rápido em um lugar.

A: Pode ser trilha de floresta também. Essas são longas.

P: Isso, essas trilhas são para passeio.

A: Nelas tem muito mato.

A: Trilhos são de trem e trilhas para gente ir.

P: Isso.

A: A professora não colocou os transportes coletivos.

P: Calma, chegaremos lá. Carro é coletivo?

A: Sim, ônibus, trem.

A: O golfinho de filme e o elefante. (risos)

A: Skate é meio de transporte, mas não é coletivo.

P: Por que skate é meio de transporte?

A: Porque leva de um lado para o outro.

[Os alunos falavam ao mesmo tempo, todos tinham algo para dizer e comentar. A professora perguntou a cada aluno o nome de um meio de transporte terrestre.]

P: Onde sentamos no camelo?

A: Naquele morro.

P: Isso, naquele morrinho que tem nele, né.

A: É a corcova, professora.

P: Corcova?

A: É. O camelo tem duas e o dromedário uma.

P: São duas corcovas?

A: Isso. Corcovas.

A: É como falar corcunda.

P: Isso.

A: Por isso a corcunda de notre dame.

P: Ótimo.

[A professora continuou perguntando a cada aluno o nome de um meio de transporte terrestre.]

A: Lá na Itália, nos vagões, tinha restaurante ou se não a comida era vendida em carrinho.

A: Que nem no filme do Potter?

A: É.

[Retornaram para leitura.]

A: Tia, aqui no meu livrinho tem os transportes.

[A aluno foi à mesa da professora e mostrou o livro, ela pediu que ele fosse à frente da sala e mostrasse aos colegas.]

P: Na nossa região, quais os meios de transporte terrestre que existem? Eu vou perguntando por fila, tá.

[Os alunos foram respondendo: carro, moto, ônibus, mobilete, cavalo...]

A: Camelo.

P: Camelo na nossa região?

A: É professora. Eu fui no Beto Carrero e lá tinha.

P: Certo. É que aqui não é comum. Só em circo, zoológico.

A: Lá tinha.

P: Agora, vocês farão o seguinte naquelas linhas em branco.

A: Desenho!

P: Isso, agora vocês vão desenhar.

[Os alunos fizeram os desenhos, discutiam entre si e contavam histórias envolvendo meios de transporte. Após terminarem, a professora passou olhando os cadernos.]

A SD 28 retrata uma prática próxima ao que foi comentado nas SDs 22 e 24, em que a aula inicia após a confirmação do que já haviam estudado e se constitui em torno de diálogo. Logo no início da sequência, percebe-se (SD 27) a indicação de estarem no mês da Proclamação da República, todavia, não houve espaço para comentar nada a respeito e a professora seguiu para o que estava previsto: estudo dos meios de transporte, mesmo diante da conversa que indicava o desinteresse dos alunos quanto ao tema de aula por já terem estudado no ano anterior.

A professora desconsiderou a informação porque a intenção era aprofundar o que já conheciam, e então seguiu escrevendo o texto no quadro; quando terminou, iniciou as perguntas, mesmo sem os alunos terem copiado no caderno. Como a rotina era primeiro copiar depois discutir, os alunos não se envolveram, pediram-lhe para deixá-los primeiro copiar; por isso, ela parou de questionar e seguiu ao quadro.

Com a saída de alguns colegas para receber o flúor e sabendo que assim teriam bastante tempo para copiar, aqueles que permaneceram em sala iniciaram um diálogo, relacionando a palavra *ferrovia* ao brinquedo *Ferrorama*, deduzindo que os trilhos são a ferrovia, mas a professora não incentivou a discussão e propôs que a deixassem para depois, quando todos estivessem em sala. Mesmo desautorizados a comentar, os alunos conversavam entre si a respeito do assunto, a professora ficou atenta e, percebendo que estava fora do jogo discursivo, passou a falar de avião porque sabia que alguns ali já haviam experimentado o transporte e que envolveria os alunos, retomando para si a aula.

Realmente foi o que aconteceu; eles comentaram a experiência e, quando o outro grupo retornou à sala – ocorrendo a troca de alunos – passou a falar a respeito do aluno italiano, envolvendo-me na conversa porque sabia do meu contato com a Itália. Quando me colocou na interlocução, conversei com a criança em italiano, e todas as demais se mantiveram atentas e curiosas. A professora, então, perguntou o que estávamos conversando e o aluno traduziu; logo em seguida, aqueles que estavam fora da sala retornaram, ficando a turma completa.

Como a professora insistia em informar que deixassem linhas em branco, rapidamente relacionaram que haveria atividade de desenho e perguntaram se seria isso, de fato, mas a professora tratava a atividade como uma surpresa: deveriam copiar, ler o texto, ir à biblioteca, esperar todos os colegas terminarem e responder às perguntas sobre o texto que faria oralmente, e somente depois é que explicaria o motivo das seis linhas em branco. Devido às saídas para a colocação de flúor, a prática ficou dividida entre antes da aula de Educação Física e após o recreio.

A segunda parte consistiu na leitura do texto; percebe-se que o objetivo da professora era a leitura dirigida pelo processo ascendente, como visto na SD 27. Porém, as respostas dos alunos levaram à leitura descendente (top-down), porque traziam à tona o conhecimento de mundo para compreender o texto. Quando a professora falou da carrocinha, fazia referência a um transporte muito utilizado em uma vila próxima à escola, em que a principal atividade dos moradores é a de catar papelão; aí também se encontra a aranha, citada por um dos alunos.

O nível de conhecimento dos alunos quanto ao assunto vai além do apresentado pela professora: confirmam que são os nordestinos que carregam mercadorias na cabeça e nos ombros, que a trilha não serve apenas para cortar caminho, que existem os transportes coletivos, que animais incomuns em nossa região são também meios de transporte, bem como brinquedos (skate), que o camelo tem duas corcovas e o dromedário uma e como é o restaurante dentro dos trens italianos.

Não houve, portanto, aprofundamento do conteúdo já estudado, apenas o aproveitamento do que os alunos já sabiam para socializar ao grupo. Até mesmo o livro com imagens de meios de transporte não recebeu a devida atenção, apenas foi levantado em frente à sala para que os colegas soubessem da existência do material. Quando a professora percebeu que os alunos tinham conhecimento do assunto e faziam relações: Notre Dame, Harry Potter, Winter, O Golfinho, por exemplo, solicitou o desenho, que provocou comentários entre os colegas, a contação de histórias, com as quais a professora não se envolvia. Ao final da aula, apenas olhou nos cadernos o que haviam produzido; desta vez, não fiz as fotografias devido à falta de bateria da máquina, porém, os alunos desenharam, em sua maioria: carro (transporte terrestre), avião (transporte aéreo) e barco (transporte marítimo), exemplificando por meio de um tipo de transporte cada uma das classes de transporte apresentadas pela professora.

A sequência discursiva se desenvolveu a partir da efetivação da memória dos sujeitos, mas não como concebe a AD; na prática escolar privilegiou-se a memória individual. Porém, de acordo com Pêcheux (2010, p. 52), a memória que interessa à AD é a memória social; explica que "a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível". Isso significa não tratar a leitura como algo técnico porque, segundo ele,

> uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de

> divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (2010, p. 56)

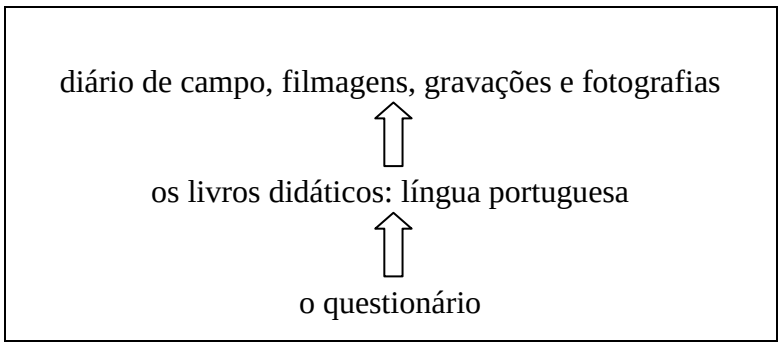
Porém, o diálogo em torno dos meios de transporte não previu discordâncias, justificativas; o que foi dito permaneceu como inquestionável e a discussão se deu em formato de diálogo, não atingindo a dialogicidade em seu sentido mais profundo, uma vez que as questões não foram postas em relação à exterioridade e às condições de produção do texto escolar, foram tratadas como mensagens a serem decodificadas.

4.4 CONSIDERAÇÕES

Apresentadas as sequências discursivas com a respectiva análise, agora busco relacionar os dados ao escopo desta pesquisa. Novamente, menciono que meu olhar – durante as observações e a própria análise – se voltou à relação entre escola, aluno e professor a fim de conhecer os envolvidos; e às práticas de ensino e aprendizagem, principalmente aquelas que faziam uso do gênero imagético ou verbal imagético.

Para uma melhor organização da pesquisa, considerei importante desenvolvê-la a partir de um fluxograma (Fig. 29) que me permitisse compreender o espaço da sala de aula e os sujeitos ali presentes. Dessa forma, primeiro verifiquei as concepções teóricas apresentadas no questionário aplicado às professoras, sujeitos desta pesquisa. É importante considerar que o pesquisador também é parte constitutiva do processo de análise porém, apesar da não neutralidade, não se pode dizer que a objetividade não a constitui.

Figura 28 – Fluxograma



Fonte: Da autora (2014)

Na análise, minha proposta foi tentar compreender como as manifestações discursivas fazem sentido e também como e se os sujeitos têm acesso a elas. Para isso, selecionei algumas sequências discursivas que pudessem demonstrar como ocorria o processo de ensino e aprendizagem nas duas escolas, bem como elementos de apoio para eu então confrontar com o que era manifestado na prática: questionário e análise do livro de Língua Portuguesa. Além disso, os recortes apresentados consideram ainda o tema e o objetivo desta pesquisa, o que significa que já na escolha a análise está ocorrendo. Como explica Orlandi (2003a, p. 13), "A constituição do corpus já é análise pois é pelos procedimentos analíticos que podemos dizer o que faz parte e o que não faz parte do corpus.".

Dito isto, passo então a verificar elementos das SDs analisadas que merecem ser destacados dado o problema de pesquisa: *Há ocorrência de formas de linguagem verbal imagética – em práticas docentes do terceiro ano do ciclo de nove anos – com vistas ao desenvolvimento da oralidade e da escrita no processo de alfabetização e letramento?*. Volto a mencionar que a escolha por separar as sequências discursivas das Escolas A e B deve-se à questão estrutural do trabalho e não teve o intuito comparativo, por isso, nesta seção, essa separação tende a ser suprimida.

A compreensão de alfabetização e letramento das professoras mereceu aqui atenção, uma vez que compreender se as práticas estavam considerando a alfabetização e o letramento foi um dos objetivos. O que se percebeu – já no questionário – foi que as concepções trazidas pelas professores não apresentam clareza, o que acaba implicando na prática de sala de aula. Se letramento for entendido como aprendizado do sistema da escrita, significa que no dia a dia da sala de aula o enfoque será dado aos processos de codificação e de decodificação. Porém, se o letramento for compreendido como prática social do uso da linguagem, outras relações de ensino se estabelecerão.

Considerando o contexto observado, bem como o discurso das professoras frente aos questionamentos propostos, pude constatar que a prática ainda se reveste das concepções teóricas da escola tradicional, na qual o discurso pedagógico se apropria de conceitos científicos como se estivessem ali, na sala, e fossem inquestionáveis. Trata-se da transposição didática, que é uma concepção tradicional. Por outro lado, há o discurso da experiência, o que já foi feito em outras turmas (anos) e que ainda é resgatado. Tanto a cientificidade quanto a experiência são elementos que constituem a forma como as professoras ensinam, bem como o que esperam dos alunos e até que ponto as discussões em torno de assuntos podem ir.

Tal interação é, na maioria das vezes, padronizada, seguindo o esquema da troca de turnos; cada um tem sua vez de falar, porém, nem tudo pode ser dito; ao contrário, a

professora busca uma forma de impedir a continuação do discurso: seja por meio de uma chamada de atenção, seja abrindo espaço para outro aluno continuar a discussão. Isso significa que a interação aluno-professor durante as práticas de oralidade apresentavam uma rotina e, nas vezes em que foi quebrada, a professora se colocou na posição de aluno (por exemplo: a professora aprende sobre as corcovas) ou na posição autoritária (por exemplo, quando manda guardar o calendário). Essas posturas retratam a concepção de alfabetização e letramento que perpassa as práticas e como veem o papel do aluno: estão ali para aprender X e não podem ir além de X, ideia que vai contra a concepção da zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky, porém se relaciona à organização do discurso do mestre lacaniano: cada elemento tem uma função no contexto da sala de aula que precisa ser respeitada.

A compreensão de letramento e alfabetização de forma diferente daquela proposta pelo discurso acadêmico dos documentos oficiais foi percebida; as noções de gênero e tipo textual também me chamaram a atenção, ou melhor, a presença do gênero discursivo em sala de aula, todavia, como pretexto para o ensino de regras gramaticais e não propriamente para o estudo do gênero e dos discursos nele presentes. Nas aulas circularam, por exemplo, histórias em quadrinhos, gráfico, bula de remédio, conto, poema, fábula, mas não como estudo da linguagem, com atribuição e discussão/polemização de sentidos. Além disso, é importante considerar que nas duas escolas havia outra professora participante do projeto do Observatório da Educação, que buscava informar os colegas professores sobre as discussões teóricas que fazíamos no grupo. Assim, havia a proposta da relação entre teoria e prática, aquilo que era estudado no projeto lançava-se à escola com o intuito de melhorar o processo de letramento, visando a práticas exitosas.

Com o decorrer das observações, pouca mudança senti: as diferenças se relacionaram ao processo de interação, à forma de relacionamento entre aluno e professor. Quanto ao ensino, a organização das atividades se mantiveram, não houve abertura para aquilo que, apesar de estar nos documentos oficiais desde 1997, ainda é considerado novo por muitos professores. Além disso, o Projeto Político-Pedagógico das escolas também não mencionava alfabetização e letramento, apenas apresentava os objetivos das disciplinas. Na de Língua Portuguesa, os termos ‘interação social’ e ‘participação social’ eram apresentados, mas – na prática de sala – ainda se sustentava a gramática conceitual/ metalinguística e atividades envolvendo gênero discursivo de forma descontextualizada, sem o estudo do texto enquanto gênero.

A não utilização de recursos tecnológicos no decorrer das aulas é outro aspecto a ser observado. Mesmo tendo à disposição aparelhos televisivos, DVDs e sala de informática,

nenhuma das aulas a que assisti fez uso dos recursos. Na SD 24, que trata sobre o Sol e as estrelas, a utilização de documentários seria uma forma prática para esclarecer as dúvidas dos alunos (e da professora), bem como aprofundar o assunto. Essa rejeição dos recursos pode ser o indicativo de uma formação pedagógica que não previa o uso da tecnologia na educação, ao mesmo tempo que pode mostrar uma resistência ou dificuldade em lidar com os equipamentos. O mesmo acontece com o uso de imagens em geral, ou seja, as professoras expressam a importância de se trabalhar com elas – talvez devido ao tema desta pesquisa, já que tinham conhecimento do que eu estava observando –, porém a imagem era usada como distensão, como ilustração[74] e brincadeira; a linguagem nela presente não era manifestada, não se discutia a imagem enquanto discurso.

Por isso, considerei também importante verificar como o livro didático de Língua Portuguesa concebia letramento, gênero e leitura de imagem para conseguir entender até mesmo por que não eram utilizados e foram substituídos por transcrições no quadro e fotocópias. Mas por que o livro de Língua Portuguesa? Como apresentado na metodologia, assistia às aulas no período vespertino, em dias intercalados, porém, nem sempre o horário de aula era respeitado, era comum haver aula de Língua Portuguesa.

Como o objetivo central das aulas de LP consistia no estudo da metalinguagem, busquei, tanto no Projeto Político-pedagógico da Escola quanto no livro de Língua Portuguesa, elementos que convergiam para ou divergiam da prática. Como já apresentado, ao tratar da análise, os livros apresentavam gêneros discursivos diversos, ora solicitando o trabalho com o gênero, ora propondo discussões. Porém, atividades descontextualizadas, que previam apenas respostas sim/não, também eram comuns, bem como o estudo gramatical a partir de regras e classificação. O mesmo ocorre quando da utilização do gênero verbal imagético: ao mesmo tempo que há atividades que buscam compreender a imagem, há outras que desconsideram ou propõem a leitura literal; assim como desconsideram a criatividade dos alunos ao solicitar a produção de desenhos, apresentando-os.

Também pude constatar a confusão que os autores fazem entre gênero e tipo textual, bem como foi percebido na fala das professoras. As constatações a partir da análise dos dois livros de LP, porém, não podem justificar a não utilização do material se comparados aos materiais que circularam nas salas. Isso porque havia ali, sim, textos e atividades que enriqueceriam os conteúdos tratados em sala de aula. Por exemplo, se pensarmos o gênero história em quadrinhos, as cores – por vezes – são necessárias à compreensão do discurso;

---

[74] SOUZA, Tânia C. Clemente. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação.

apresentar essa característica auxiliará na leitura de outras HQs, no entanto, mesmo havendo esse gênero no livro, a professora optou por uma história fotocopiada (SD 21).

O gênero fábula também apareceu nos dois livros, trazendo exemplos de textos em que a estrutura narração-moral era bem demarcada a fim de ressaltar o gênero enquanto texto que objetiva mudar comportamentos/atitudes a partir de um ensinamento moralizante. Novamente, o livro foi desconsiderado, e a professora optou pelo uso de uma fábula que parece incompleta (SD 26).

Além de não aproveitar o material, as práticas que envolveram o uso de gênero consideravam alunos que já soubessem do que se tratava (estrutura e função). Na SD 13, por exemplo, quando do aparecimento de gráfico na atividade, não houve nenhuma explicação de como lê-lo, de como analisá-lo, pressupondo que os alunos tivessem o dever de já saber. Mesmo diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, não se abriu espaço para o estudo do gênero gráfico enquanto manifestação discursiva.

O mesmo ocorreu na interação em torno da letra de música (SD 15), da bula de remédio (SD 16), da composição à vista de gravuras (SD 17 e 18), da letra de canção (SD 19), do conto (SD 20), da HQs (SD 21), do texto informativo-referencial (SD 22, 24 e 28), do poema (SD 25), da fábula (SD 26 e 27), bem como o ocultamento do calendário (SD 14); leituras que foram feitas sem considerar que cada gênero apresenta uma forma diferente de leitura, dada sua função.

O que seu viu, no decorrer das práticas, foram atividades de caráter metalinguístico e parafrástico a partir de uma relação de dominação: as professoras eram o centro do processo e estavam revestidas pela armadura da cientificidade, ou seja, elas pontuavam o que podia e o que não podia ser dito e também o que era correto e verdadeiro. Desconsideravam, muitas vezes, comentários feitos que poderiam gerar trabalhos na perspectiva do letramento de forma exitosa: o uso do calendário (SD 24), a polissemia das palavras fantasia (SD 15) e bolha (SD 25), e o comentário “Poema é no masculino e poesia é no feminino” (SD 25), por exemplo, mostram quantas possibilidades se perderam no dia a dia da sala de aula. Além disso, nesse jogo envolto pelo discurso lacaniano do mestre, aos alunos não era oportunizada sua constituição em outras redes discursivas, o que seria necessário para que os processos de alfabetização e letramento se efetivassem, uma vez que é pela via do simbólico que se abre espaço para que o discurso se manifeste, como portador que é de sentidos.

5 CONCLUSÃO

Inicialmente, o objetivo desta pesquisa era verificar o uso do gênero verbal imagético nas práticas de alfabetização e letramento. Isso significa que a minha hipótese era de que a imagem circulava no contexto escolar e se tratava de um recurso no processo de ensino e aprendizado, ora aparecendo em livros didáticos e paradidáticos, ora dando apoio à linguagem verbal (explicação da professora).

Ao entrar no espaço da observação, fui percebendo que as discussões teóricas do Grupo do Observatório da Educação, ao qual esta pesquisa se filia, não se efetivavam na prática, e que havia um distanciamento entre o que os documentos oficiais da educação propõem e o que ocorria no dia a dia da escola. A partir das primeiras aulas a que assisti, o desenvolvimento deste trabalho foi ganhando novos rumos e, com isso, os objetivos propostos na versão inicial do projeto para a versão qualificação precisaram ser revistos.

O principal motivo que me fez repensar os objetivos e o próprio direcionamento da pesquisa foi a não concretização da hipótese inicial, ou seja, o recurso imagético não era utilizado em práticas exitosas de alfabetização e letramento, não se explorava a leitura de imagens; quando em sala, não era concebido como linguagem, como manifestação discursiva. Dessa forma, olhar a presença de gêneros do discurso (gêneros imagéticos ou verbais imagéticos) nas práticas pareceu-me importante para compreender como a escola trabalha com gêneros e se a forma como lida com eles se relaciona a práticas de letramento eficazes.

Tendo em vista esse novo direcionamento, permanecia em sala de aula, anotando (diário de campo) e registrando (filmagens e vídeos) as aulas, atenta à presença dos gêneros discursivos e também a sua ausência, porque mesmo ali no espaço escolar, em algumas aulas, era desconsiderado. Além disso, por não ser pedagoga, sentia a necessidade de compreender melhor o espaço de observação e a cultura dele, uma vez que muito do que fazemos hoje como professores vem de situações pelas quais passamos e, às vezes, acabamos por reproduzir eventos. Para então melhor analisar os registros, meu espaço de observação foi além daquele da sala de aula: participei dos recreios e dos ensaios (festa junina), busquei conhecer o espaço físico da escola, conversava informalmente com os professores e diretores para me inserir na realidade em que atuavam.

A partir de todo o levantamento, foi perceptível a carência dos alunos de uma das escolas aqui analisadas: tanto econômico-social quanto afetivamente falando, e, devido a isso, somavam-se a ausência de alunos em sala, a agressividade e a própria dificuldade em relação ao aprendizado. Tais dificuldades se faziam presentes na turma que acompanhei, de alunos

que – muitas vezes – me entregavam bilhetinhos com o intuito de chamar a atenção e de também agradecer por estar ali com eles e não ter desistido da pesquisa. Exponho isso aqui para demonstrar que a realidade da escola não era de "contos de fadas", mas sim de uma escola que clama por ajuda. A professora, que atuava naquela escola pela primeira vez, apesar da sua experiência na área da educação, sentia-se impotente diante da situação; inicialmente não conseguia lidar com os alunos de forma a atraí-los aos estudos, o que a deixava aflita em relação ao que fazer. Com esperança de que encontraria uma forma de as discussões, as briguinhas e a desmotivação dos alunos serem pouco a pouco dissipadas, as aulas seguiram em uma espécie de jogo de tentativa e erro: "vou tentar, mas se não der certo paro[75]". A situação começou a ganhar um novo direcionamento quando os alunos puderam começar a se expressar e suas palavras serem ouvidas pela professora e aproveitadas em discussão.

As aulas – que se desenvolviam a partir do discurso autoritário, centradas na professora, que chamava muito a atenção dos alunos de forma ríspida – aos poucos, ganharam novos ares, quando a professora compreendeu que diante de uma carência afetiva, agir com autoritarismo gera – na verdade – uma barreira que não deixa nada atravessar. Percebeu-se, então, uma mudança na interação entre professora e alunos; aquela começava a chegar mais perto deles, ouvindo-os de forma atenta; estes se sentiam seguros e protegidos, e começaram a interagir com as aulas, sentindo-se à vontade para participar.

A realidade era bem diferente na outra escola. Primeiro, porque a professora já fazia parte do quadro funcional da instituição e, com isso, grande parte dos alunos eram conhecidos; além disso, tinha clareza do funcionamento da escola. Outro dado importante é que a maioria dos alunos possuía uma condição de vida que lhe propiciava roupa quentinha, cama confortável para dormir e comida diariamente (o que não acontecia na outra escola). Quanto à estrutura física das escolas, há vários pontos divergentes; como exemplo, posso citar que enquanto uma delas estava pintada e azulejada, na outra havia vidros quebrados, quadro esburaco, e era comum o desprendimento de azulejos da parede.

Nessa escola, não senti que houve mudança das primeiras observações; ao final, pelo contrário, as aulas eram sempre planejadas, porém, um tanto metódicas, ou seja, o planejamento seguia a mesma estrutura, independentemente da disciplina ministrada: cópia do quadro, leitura e perguntas orais, exercícios (em sua maioria parafrásticos, de retirar a resposta do texto) e produção de desenho. Todavia, os alunos dessa sala eram atentos, participativos, e tentavam ir além do que a professora ensinava, o que pode ser comprovado

[75] Comentários frequentes no início das atividades.

quando os alunos se colocam no papel da professora, explicando-lhe o que era corcova, por exemplo. A professora, diante da turma que tinha a sua frente, poderia melhor ter considerado a teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vigotski, voltada para uma meta específica (potencial), uma vez que a maioria das atividades fez com que os alunos permanecessem no ponto referencial: de desenvolvimento real. É preciso pensar a educação como caminhos de ir além da ZDR, como caminhos que deslocam o nível de desenvolvimento real, que é apenas referência para o planejamento do ensino.

Feita uma breve contextualização da análise empreendida, além disso, considerando as escolas, as professoras, os alunos e as leituras no decorrer do percurso da tese, procuro neste capítulo construir algumas respostas ao problema inicial desta pesquisa: *Há ocorrência de formas de linguagem verbal imagética – em práticas docentes do terceiro ano do ciclo de nove anos – com vistas ao desenvolvimento da oralidade e da escrita no processo de alfabetização e letramento?*

Por meio da descrição das práticas pedagógicas, procurei ser fiel aos dados, mencionando os pontos de pausas, mantendo a linguagem utilizada pelas professoras e alunos (sem correção/alteração) para, dessa forma, dar visibilidade e também legitimidade às vozes dos sujeitos da pesquisa. Feito isso, alcancei o meu primeiro objetivo, que foi o de descrever as práticas pedagógicas que ocorreram nas duas turmas de 3º ano das Escolas A e B. A partir da descrição, voltei meu olhar aos gêneros que circulavam na sala de aula (ou eram apagados), visto que um dos objetivos era justamente verificar se gêneros que incluem imagens são inseridas nas práticas.

Como forma de melhor retomar as sequências discursivas transcritas, bem como a análise, expus a Tab. 6 (seção 4.3) que demonstra a presença de gênero discursivo em sala de aula; todavia, era utilizado como pretexto para o estudo de metalinguagem e paráfrase: na relação com as regras de língua portuguesa ou na transposição do texto verbal para o não verbal. Não havia um desprendimento no trato do gênero como materialidade discursiva, bem como a consideração de que cada um precisa ser lido a partir de determinados elementos. Assim, posso dizer que havia, sim, ocorrência de formas de linguagem verbal imagética nas práticas de sala de aula, mas não para a prática da alfabetização e do letramento, no intuito de potencializar o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Não quero aqui dizer que, se as professoras trabalhassem a estrutura do gênero, essa problemática se extinguiria, porque de nada adiantaria um trabalho a partir dos estudos de gêneros discursivos se as questões de interpretação/compreensão se mantivessem na forma de retomada ao texto para transcrever o que lá está exposto (estudo parafrástico). Todavia, ao

pensar a partir da perspectiva bakhtiana e da Análise do Discurso, o sentido dado ao texto não seria apenas aquele anotado nos cadernos das professoras (gabaritos), mas seria construído na relação com os envolvidos no processo discursivo (professora-alunos). A partir das interlocuções, o porquê de ser este e não aquele sentido emergiria; o discurso autoritário daria espaço ao polêmico e o letramento aconteceria de forma exitosa.

O processo de interlocução no decorrer das práticas também foi um objetivo necessário para perceber se davam conta de promover o processo de alfabetização e letramento. Como já exposto no decorrer da análise das sequências discursivas, o discurso do *mestre* lacaniano é o que mais se destacou. Busquei, a partir da teoria lacaniana, compreender o discurso do espaço escolar, correlacionando-o ao discurso pedagógico de Orlandi, sem a intenção de psicanalisar. A partir de Lacan, posso mencionar que para a aprendizagem melhor acontecer nas duas escolas, as professoras precisariam considerar a passagem do plano imaginário para o plano simbólico (presença da linguagem). Isso significa, em alguns momentos, romper com o discurso autoritário, revestido pelo estatuto da ciência, passando a considerar os sujeitos que se fazem no espaço escolar: quem são, de onde vêm, o que já sabem, o que buscam, de que necessitam?

Este último questionamento leva-me ao gênero verbal imagético, presente em todas as esferas sociais; por ele somos muitas vezes influenciados e nos deixamos envolver na massa capitalista; por ele também tomamos decisões, ou melhor, deixamos que as decisões sejam tomadas. Em suma, o que quero dizer é que nossos alunos, como são ensinados a ler a linguagem verbal, a interpretar e a compreender a linguagem verbal, igualmente deveriam ser ensinados e motivados a ler o imagético com criticidade. Porém, o que transpareceu nas aulas assistidas, apesar das tentativas, foi a dificuldade que o professor tem em trabalhar o uso de imagens, bem como de compreendê-las enquanto texto, enquanto linguagem, enquanto discurso. Dificuldade esta que faz com que a imagem seja silenciada no decorrer das atividades de sala de aula. Significa, portanto, a necessidade de cursos de aperfeiçoamento aos professores que deem o suporte necessário para que o professor consiga atender às necessidades sociais, mostrando-lhes que a imagem é sim um conteúdo de ensino. Que o problema do não ensino da leitura do imagético existe, é fato, e acredito que esta pesquisa mostrou claramente isso. Agora, é preciso que ações públicas sejam criadas a fim de minimizar essa situação porque, se nossas crianças continuarem nos bancos escolares sem o aprendizado de texto imagéticos, se constituirão em alunos não letrados imageticamente e, com isso, continuarão a ter dificuldade em compreender os textos que circulam socialmente.

Para justificar a exposição feita, trago para essa discussão Souza (2001, s/p), que afirma:

> ao se entender o não-verbal através do verbal, ocorre um reducionismo na própria conceituação de linguagem (verbal e não-verbal), por ser esta pensada com relação ao signo linguístico. No outro caso, a relação com o linguístico cede lugar à relação com os traços da imagem entendidos a partir de um "olhar técnico". Em ambos os casos, acaba-se por se propor para o estudo do não-verbal uma descrição formal da imagem, não entrando em pauta a materialidade significativa da imagem na sua dimensão discursiva. Ou seja, não se discute nem os usos que vêm sendo feitos - como na mídia, por exemplo - da imagem, nem as possibilidades de interpretação da imagem social e historicamente determinadas.

Em outras palavras, se nossos professores continuarem apenas tratando a imagem como elemento de ilustração/descontração e como transposição da linguagem verbal para a não verbal, nossos resultados no PISA, na Prova Brasil e no Enem continuarão retratando o ensino frágil e o fracasso escolar. Linguagem verbal e não verbal merecem atenção, tendo em vista ainda as suas particularidades. Continuar desconsiderando a presença do gênero verbal imagético como conteúdo de ensino é que não se pode mais sustentar. É preciso ressaltar que a prática das professores é resultado da formação que tiveram, bem como das condições de trabalho, isso significa que não são sozinhas responsáveis pela forma como organizam o espaço de ensino e aprendizagem, ou seja, as próprias práticas pedagógicas. Com isso, também ressalto que somente cursos de formação não resolverão o problema porque é necessária uma parceria intensa entre as instâncias formadoras, as secretarias de educação dos municípios e estados e escolas, estas inseridas em pesquisas participantes e em grupos que – a partir da realidade – busquem alternativas de romper com aquilo que precisa de melhoria.

Ao longo da trajetória desta pesquisa, muito aprendi, não apenas com as leituras e discussão com a orientadora, a coorientadora e o grupo do Observatório da Educação, mas muito com as professoras que se envolveram com o trabalho porque abriram espaço para que eu entrasse em suas salas de aula, permitindo-me conhecer o funcionamento no Ensino Fundamental I, levando-me a melhor compreender os níveis de ensino em que atuo (Fundamental II, Médio e Superior). Muitas vezes, nós, professores, queixamo-nos das dificuldades que os alunos apresentam, culpando os professores das séries iniciais, porém, a partir das observações, o que mais me sobressaltou foi perceber a falta de uma política de formação continuada de forma efetiva aos professores que busque minimizar os resultados negativos apresentados por pesquisas acadêmicas de diversos níveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista de. **Ter olhos de ver**: subsídios metodológicos e semióticos para a leitura de imagens. 1989. 190 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática**: Por um ensino sem pedras no caminho. Belo Horizonte: Parábola Editorial, 2007.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e trabalho pedagógico**. Revista ACOALFAplp:** Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 12 abr. 2011.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

APARICI; GARCIA-MATILLA. **Lectura de imágenes**. Madrid: De La Torre, 1998.

AVGERINOU, Maria D. What is "Visual Literacy?". Disponível em: <http://www.ivla.org/drupal2/content/what-visual-literacy-0>. Acesso em: 05 jan. 2014

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARTHES, Roland. A retórica da imagem. In: _____. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BARTON, David.; HAMILTON, Mary. **Local literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

BISSOLI. Lígia Maria Sciarra. **Leitura de imagens**: as concepções dos professores de educação infantil. 2006. 158f. Dissertação (Instituto de Biociências) - Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro.

BRASIL. **Matriz de referência para o ENEM 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=841&Itemid>. Acesso em: 05. jan. 2011

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação** (PNE – 2011/2020). Disponível em: <http://www.sismmac.org.br/noticias.asp?id=1170&id_cat=1>. Acesso em: 19 abr. 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: 1ª a 4ª séries: Brasília: MEC/SEF, 1997a

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais: Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática: 1ª a 4ª séries: Brasília: MEC/SEF, 1997c.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos: Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ed. rev. e ampl. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação 002/2013 – CGPLI**: PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014. Disponível em: < https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fnde.gov.br%2Farquivos%2Fcategory%2F165-editais%3Fdownload%3D8265%3Aedital-pnld-alfabetizacao-idade-certa-2014&ei=BAPOUt_vMsPVkQed5oGQBw&usg=AFQjCNFoA2xuI0lp-aUxFUsb-C_aTWbNVg&sig2=pVqOAOO_Y_NGgbdBzVAYeA&bvm=bv.59026428,d.eW0>. Acesso: 03 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. Brasília: 2009

BULLAUDE, José. **Enseñanza audiovisual**: teoria y pratica. Santiago do Chile: Editorial Universitária, 1969.

CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Porto: Porto Editora, 1994.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 15.ed. São Paulo: Ática. 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7251&Itemid=>. Acesso em: 14 abr. 2011.

CORACINI, Maria José Rodrigues Farias. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Farias (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2010

DAGOSTIM, Cristiane Gonçalves. **A charge – funcionamento e efeitos de sentido em atividades escolares**: leitura, pesquisa e produção textual. 2009. 112f. Dissertação (Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2009.

DELA JUSTINA, E.W.N. **A leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina**: investigando os níveis de letramento. 2003. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

DEVIR LIVRARIA. **Um contrato com Deus e outras história**. Disponível em: <http://www.devir.com.br/hqs/will_eisner_cont_deus.php>. Acesso em 03 jan. 2014

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan**. v.1. O inconsciente estruturado como uma linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FURLANETTO, Maria Marta. O professor e os gêneros de discurso: o problema do letramento. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 6., 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2004. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Mesas%20Redondas/03.pdf>

_____. Proposta Curricular de Santa Catarina: avaliando o percurso, abrindo caminhos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: UNISUL, 2007. p. 1512-1524. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/94.pdf>.

_____. Revisitando o gênero em Bakhtin pela visão de Patrick Sériot: dispersão de sentidos e implicações pedagógicas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 304-316, out./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/26615> .

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **Produção de textos na escola**: perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios, 2010. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/formacao_portugues/producao_de_texto_na_escola_perspectivas_teorico_metodologicas_tendencias_desafios.pdf> . Acesso em: 11 abr. 2014.

GERALDI, João Wanderley. **O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem**. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/779/700>. Acesso em: 01 maio 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma representação crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flavio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais, Petrópolis: Vozes, 1995, p. 144-158.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: O conhecimento é um caleidoscópio. 5.ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo,** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, Zenir Maria. **Uma leitura da questão do fracasso na escola pública catarinense**. 1989. 162f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1989.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design: London; New York: Routledge, 1996.

LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

_____. A direção do tratamento e os princípios de seu poder (1958). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

_____. **O seminário** - livro 20: Mais ainda (1972-1973). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____. **O seminário** - livro 17: O avesso da psicanálise (1969 - 1970). Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Nas trilhas do discursivo: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In. ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

LEITE, Maria Eduarda. **Por que só cabem 140 caracteres no Twitter?** Disponível em: <http://super.abril.com.br/tecnologia/so-cabem-140-caracteres-twitter-598884.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2013.

LEITE, Lucimara; OLIVEIRA, Lisete da Silva. Fábulas: narrativas lúdicas para adultos e crianças. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, v. 04, n. 01, p. 359-369, jan./jul, 2012. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/146.pdf>.

LIBÂNEO, José Carlos**. O essencial da didática e o trabalho de professor**: em busca de novos caminhos. 2011. Disponível em: < http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARTÍN–BARBERO, Jésus. Desafios culturais da Comunicação à Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p -51-56, maio/ago, 2000

MAZIÈRE, Francine. **L'Analyse du Discours**: Histoire et pratiques. Paris : PUF, 2005 (Coleção « Que sais-je ? »).

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**, Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993

MODERNO, António. **A comunicação audiovisual no processo didático**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.

NAVEGA, Telio. **Quadrinhos no PNBE**: o Ministério da Educação responde. Disponível em:< http://oglobo.globo.com/blogs/gibizada/posts/2011/10/10/quadrinhos-no-pnbe-ministerio-da-educacao-responde-410331.asp>. Acesso em: 04 jan. 2014

NOGUEIRA, Maria Cristina. Por que e como trabalhar com as imagens dos livros de literatura infantil. **Pátio:** revista pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1 n. 2, p. 29-31, nov. 2003.

NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Henrique Riedel; FILHO, Miguel Fernandes Vieira; FRANCO, Daniel. **Os quatro discursos de Lacan e o discurso da ciência**: convergências e divergências. Disponível em: <http://www.psicanalise.ufc.br/hot-site/pdf/Trabalhos/33.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2013.

NUNES, Marília Forgearini**. Livro de imagem**: possibilidade de educação do olhar. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/374/755>. Acesso em: 04 jan. 2014.

OGILVIE, Bertrand. **Lacan**: a formação de conceito de sujeito. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor Ltda,1991.

ORLANDI, Eni Pulccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. (Org.) **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003a.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003b.

_____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: Discurso e Textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 11-31.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. O discurso pedagógico: a circularidade. In: **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012a.

_____. **Interpretação:** Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso** – uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 61-161.

_____. **Semântica e discurso**. Tradução de Eni Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 2009.

_____. Papel da memória. 3. ed. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 2010. p. 49-57.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento [?]. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em Análise do Discurso. São Paulo: Contexto, [1971] 2011. p. 63-75.

PEREIRA, Anderson de Carvalho. **Mito e autoria nas práticas letradas**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-03072011-175354/>. Acesso em: 09 jan. 2014

PORTAL IDEB. **Visão geral sobre o Ideb.** Disponível em: < http://ajuda.portalideb.com.br/knowledgebase/articles/102515-vis%C3%A3o-geral-sobre-o-ideb>. Acesso em: 08 jan. 2014.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 01, p.105-124, jan./jun. 2002.

RAMOS, Michelle. **SP distribui quadrinho com palavrões nas escolas**. Disponível em: <http://zinebrasil.wordpress.com/2009/05/19/sp-distribui-hq>. Acesso em: 03 jan. 2014

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAUEN. Fábio. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, A. B.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin**: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2014

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (disciplinas curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: COGEN, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>. Acesso: 31 out. 2013.

SILVA, F.M.; CHRISTOFOLETTI, R. Jornalismo em 140 toques: análise de três contas do Twitter no Brasil. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v.1, n.22, p.65-80, jan./jun. 2010.

SOARES, Magda Becker. **Letrar é mais que alfabetizar**: entrevista com Magda Becker Soares. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/magda_soares_letrar_alfabetizar.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2011

_____. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A escolarização da leitura literária**: O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, UFMG, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 25. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Jan. /Fev. /Mar. /Abr. 2004. p. 5 - 17

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004b.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: **Leitura perspectivas interdisciplinares**. ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). Ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. **As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras**: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-858RCK/tese_23_mar_o_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 jan. 2014.

SOUZA, Erika Fernandes de; LIMA, José Augusto Soares. **As imagens midiáticas em sala de aula**: por um desenvolvimento crítico da leitura. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss06_03.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2011.

SOUZA, Tânia C. Clemente. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Revista Rua**, Campinas, v. 7, p. 65-94, 2001.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Press, 1984.

TASSO, Ismara Eliane Vidal de Souza. **As múltiplas faces da iconografia na prática de leitura escolar**, 2003, 274 f. Tese (Doutorado em Letras). UNESP. Araraquara.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. 1986

_____. **Linguísticos**: revista do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas: Campinas. n. 26, p. 49-62, jan./jun., 1994.

_____. A escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Org.). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994b

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.* Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.77-94.

_____. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Letramento –** mosaico multifacetado. In: TFOUNI, Leda V. (Org.). Letramento, escrita e leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 217-228.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Odisseia,** n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/odisseia/numero1/arquivos/LIN01_PT04.pdf> Acesso em: 26 abr. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALTY, I; FONSECA, M.; CURY, M. **Palavra e imagem**: leituras cruzadas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

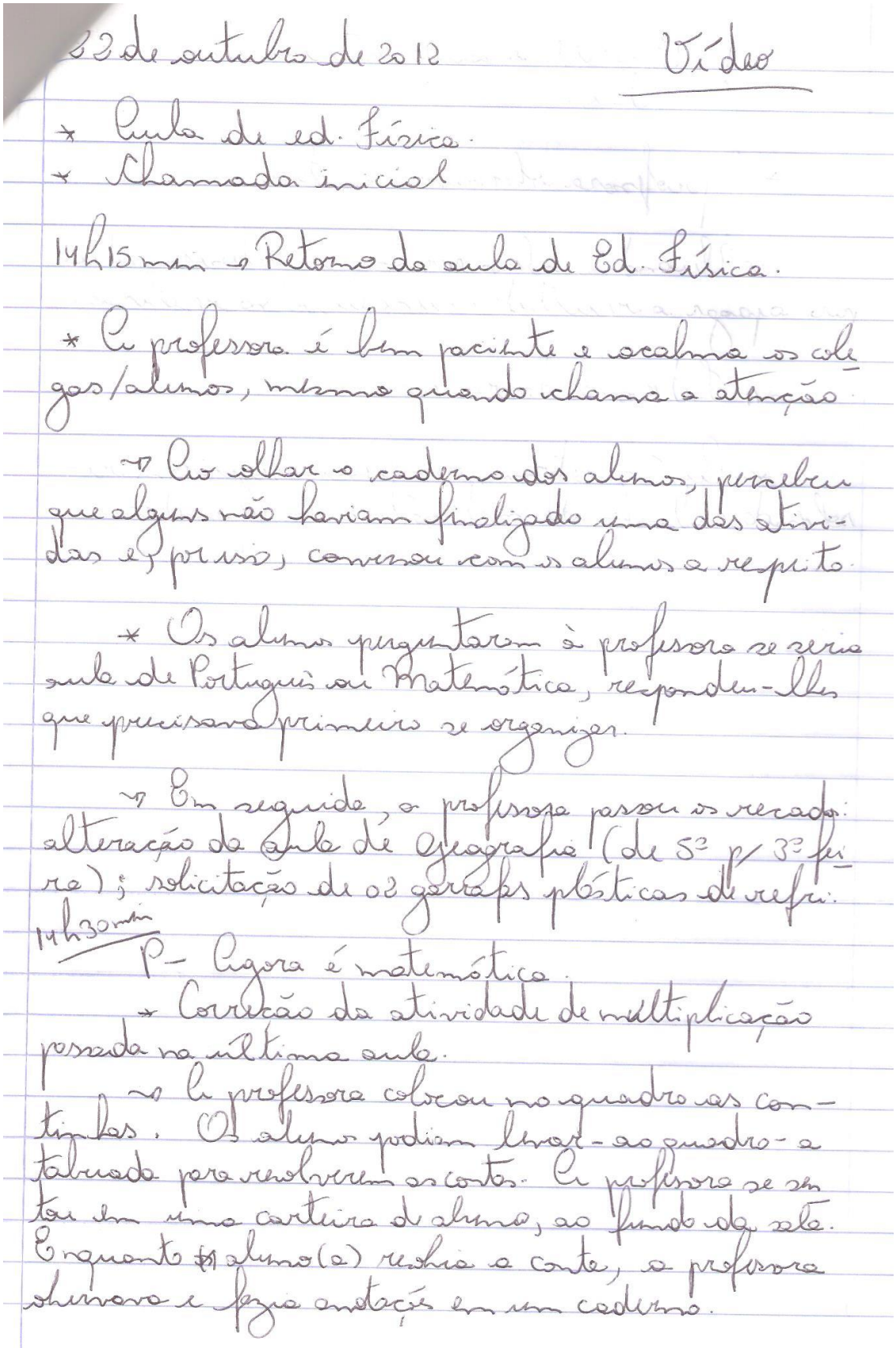
Livros analisados (*corpus*)

CARVALHO, Regina; ANSON, Vera Regina. **A grande aventura**: língua portuguesa, 3° ano. São Paulo: FTD, 2008 (Coleção A grande aventura)

SOUZA, Cassia Garcia de; AZZIO, Lúcia Perez. **De olho no futuro**: língua portuguesa, 3° ano. São Paulo: Quinteto Editorial, 2008 (Coleção De olho no futuro)

APÊNDICES

APÊNDICE A – Diário de campo



22 de outubro de 2012 Vídeo

* Aula de ed. Física.
* Chamada inicial

14h15 min → Retorno da aula de Ed. Física.

* A professora é bem paciente e acalma os colegas/alunos, mesmo quando chama a atenção

→ Ao olhar o caderno dos alunos, percebeu que alguns não haviam finalizado uma das atividades e, por isso, conversou com os alunos a respeito.

* Os alunos perguntaram à professora se seria aula de Português ou Matemática, respondendo-lhes que precisava primeiro se organizar.

→ Em seguida, a professora passou os recados: alteração da aula de Geografia (de 5ª p/ 3ª feira); solicitação de 02 garrafas plásticas de refri.

14h30min

P- Agora é matemática.

* Correção da atividade de multiplicação passada na última aula.

→ A professora colocou no quadro as continhas. Os alunos podiam levar ao quadro a tabuada para resolverem as contas. A professora se sentou em uma carteira de aluno, ao fundo da sala. Enquanto o aluno(a) resolvia a conta, a professora observava e fazia anotações em um caderno.

P- Você está olhando na tabuada?
A- Estou.

→ A professora observava e anotava.

→ Quando o aluno errava, a professora pedia para apagar o resultado e auxiliava na resolução.

→ Intervalo do recreio.

→ Após o retorno, os alunos seguiram resolvendo continha de matemática no quadro.

APÊNDICE B – Questionário aplicado

Tubarão, novembro de 2013.

Prezada Professora,

Este questionário é de fundamental importância na composição do *corpus* de análise da pesquisa que desenvolvo como doutoranda do Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. A pesquisa procura verificar se ocorre a inserção de gêneros que fazem uso da linguagem não verbal (associada à linguagem verbal ou autonomamente) nas práticas de sala de aula com vistas ao desenvolvimento da oralidade e da escrita no processo de alfabetização-letramento.

Busca-se assim, por meio deste questionário, compreender como alguns conceitos da área em que você atua estão sendo entendidos para que eu melhor possa analisar os materiais coletados durante as observações feitas de suas aulas, no ano de 2012, por meio de diário de aula, fotografias, fotocópias e filmagens.

O seu nome bem como o nome da escola não serão utilizados no decorrer deste trabalho, uma vez que o foco aqui é o estudo das práticas de sala de aula em relação aos gêneros. Quanto às fotografias e filmagens, apesar de a Coordenação do Grupo do Observatório da Educação, ao qual esta pesquisa se filia, ter autorização assinada pela escola, nesta pesquisa, logo de escola, rosto de alunos/professor quando em imagens serão desfocados devido ao combinado que fiz diretamente com você, em sala de aula, antes de iniciar as observações.

Ao final da pesquisa, você terá acesso ao estudo para que possamos redirecionar nossas práticas.

Desde já, agradeço-lhe pela colaboração.

Cristiane Gonçalves Dagostim
Doutoranda da Pós-graduação em Ciências da Linguagem

Prof. Dr. Maria Marta Furlanetto (orientadora)
Prof. Dr. Leonete Luzia Schmidt (coorientadora)

Questionário

1) O que você entende por alfabetização e letramento?

2) Em relação às práticas pedagógicas hoje utilizadas nas escolas, você considera que elas são adequadas ao contexto atual?

3) A escola, na sua opinião, prioriza a escrita, a oralidade ou o uso de imagens? Justifique.

4) Você considera o uso de imagens importante no processo de ensino-aprendizagem? Em caso afirmativo, quando e de que forma? Em caso negativo, justifique.

5) Enquanto professora, você se sente preparada para ler/compreender imagens e discuti-las com os alunos?

6) Durante a sua formação inicial (graduação) e continuada (pós e cursos extras), você foi orientada a como trabalhar com o uso de imagens em sala de aula?

7) Durante o seu processo de formação inicial (graduação) e continuada (pós e cursos extras), você foi orientada a como trabalhar com gêneros que fazem uso da língua não verbal, por exemplo, história em quadrinho, charge e anúncio publicitário?

8) Quando você se depara com gêneros que fazem uso da língua não verbal no processo de ensino-aprendizagem, como você planeja a aula: a partir de alguma teoria, de aulas on-line, conversas com outros professores, tentativa e erro, outro? Explique.

9) Qual a sua formação (inicial e continuada)? Você fez algum curso relacionado à alfabetização, letramento e gênero discursivo?

10) Qual o seu tempo de atuação no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I)?

ANEXOS

ANEXO A – Censo da Escola A

QEdu aprendizado em foco

Dados Gerais

Código INEP	
Localização da Escola	Urbana
Dependência	Estadual
Endereço	
Telefone	
Fax	

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Outras Informações

Número de Funcionários da Escola	45
A escola possui organização por ciclos?	Não

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Alimentação

Alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Matrículas

Creche	0
Pré escola	0
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	230
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	151
Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos	0
Educação Especial	7

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Matrículas por Série

Matrículas 1º ano EF	15
Matrículas 2º ano EF	53
Matrículas 3º ano EF	55

Acessibilidade

A escola é acessível aos portadores de deficiência?	Não
As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência?	Não

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Infraestrutura (dependências)

Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola?	Sim
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Não
A escola possui quadra de esportes?	Sim
A escola possui sala para a diretoria?	Sim
A escola possui sala para os professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Não

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Equipamentos

Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim
Copiadora	Sim
Retroprojetor	Sim
Televisão	Sim

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Saneamento Básico

Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do Lixo	Coleta periódica

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Matrículas 4º ano EF	44
Matrículas 5º ano EF	63
Matrículas 6º ano EF	0
Matrículas 7º ano EF	67
Matrículas 8º ano EF	42
Matrículas 9º ano EF	42
Matrículas 1º ano EM	0
Matrículas 2º ano EM	0
Matrículas 3º ano EM	0

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Computadores e Internet

Internet	Sim
Banda larga	Não
Computadores para uso dos alunos	32
Computadores para uso administrativo	7

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

© 2014 Meritt e Fundação Lemann **Acesse no QEdu:** http://www.qedu.org.br/escola/216178 censo-escolar

ANEXO B – Censo da Escola B

QEdu aprendizado em foco

Dados Gerais

Código INEP	
Localização da Escola	Urbana
Dependência	Municipal
Endereço	
Telefone	
Fax	

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Outras Informações

Número de Funcionários da Escola	37
A escola possui organização por ciclos?	Não

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Alimentação

Alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Matrículas

Creche	0
Pré escola	34
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	128
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	79
Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos	0
Educação Especial	3

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Matrículas por Série

Matrículas 1º ano EF	34
Matrículas 2º ano EF	20
Matrículas 3º ano EF	25

Acessibilidade

A escola é acessível aos portadores de deficiência?	Sim
As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência?	Sim
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência?	Sim

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Infraestrutura (dependências)

Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola?	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Não
A escola possui quadra de esportes?	Sim
A escola possui sala para a diretoria?	Sim
A escola possui sala para os professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Equipamentos

Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim
Copiadora	Sim
Retroprojetor	Sim
Televisão	Sim

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Saneamento Básico

Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do Lixo	Coleta periódica

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

Matrículas 4º ano EF	24
Matrículas 5º ano EF	25
Matrículas 6º ano EF	0
Matrículas 7º ano EF	37
Matrículas 8º ano EF	20
Matrículas 9º ano EF	22
Matrículas 1º ano EM	0
Matrículas 2º ano EM	0
Matrículas 3º ano EM	0

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

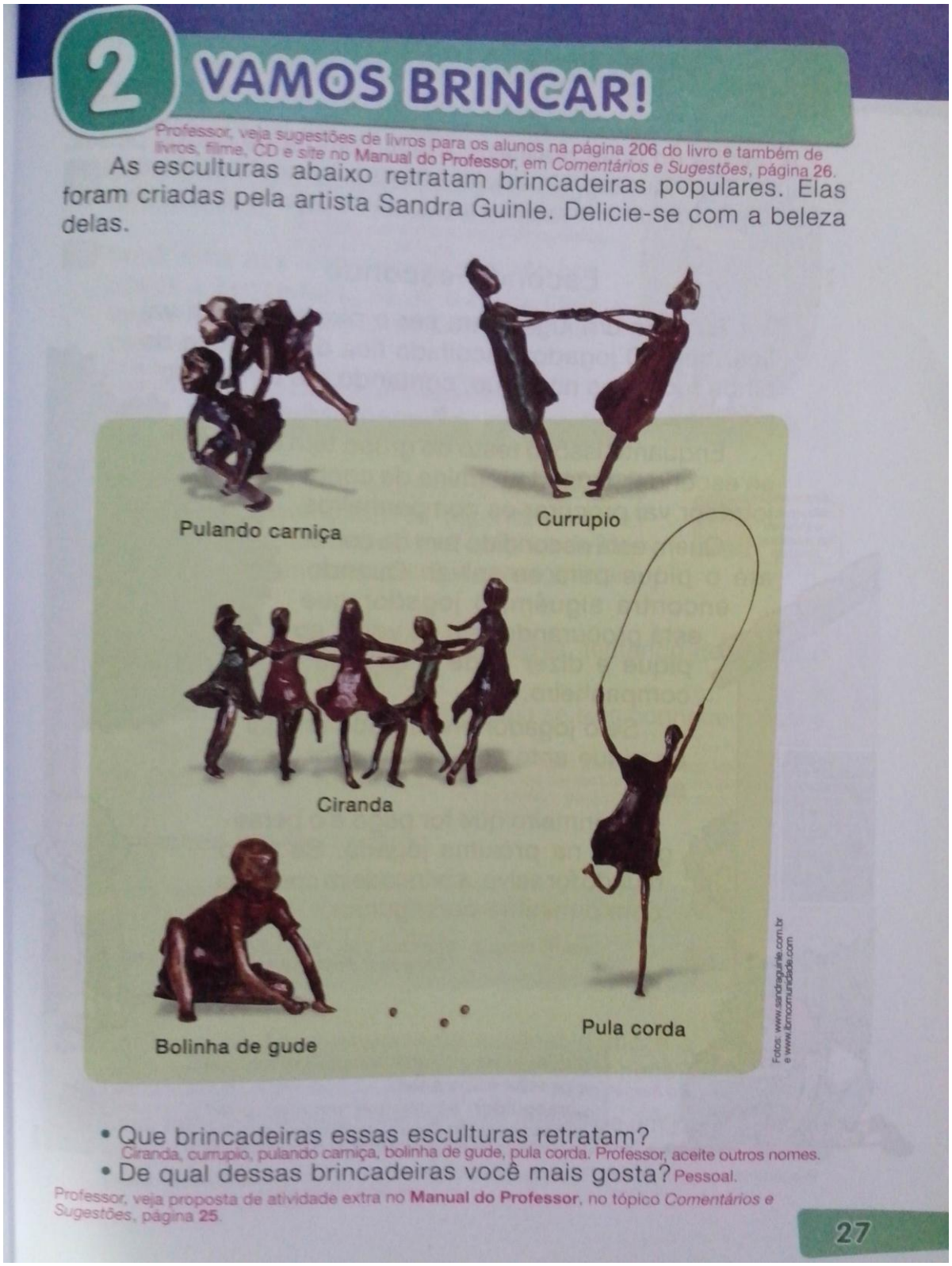
Computadores e Internet

Internet	Sim
Banda larga	Sim
Computadores para uso dos alunos	20
Computadores para uso administrativo	3

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011. QEdu.org.br

© 2014 Meritt e Fundação Lemann **Acesse no QEdu:** http://www.qedu.org.br/escola/217316 censo-escolar

ANEXO C –Livro didático de LP (p. 27)



2 VAMOS BRINCAR!

Professor, veja sugestões de livros para os alunos na página 206 do livro e também de livros, filme, CD e site no Manual do Professor, em *Comentários e Sugestões*, página 26.

As esculturas abaixo retratam brincadeiras populares. Elas foram criadas pela artista Sandra Guinle. Delicie-se com a beleza delas.

Pulando carniça

Currupio

Ciranda

Bolinha de gude

Pula corda

Fotos: www.sandraguinle.com.br e www.fotosomunidade.com

- Que brincadeiras essas esculturas retratam?
  Ciranda, currupio, pulando carniça, bolinha de gude, pula corda. Professor, aceite outros nomes.
- De qual dessas brincadeiras você mais gosta? Pessoal.

Professor, veja proposta de atividade extra no **Manual do Professor**, no tópico *Comentários e Sugestões*, página **25**.

27

ANEXO D – Livro didático de LP (p. 123)

Conversando sobre o texto

1 O que você achou da atitude dos amigos de Cascão, ou seja, de eles fugirem quando quebraram a janela? Pessoal.

2 O que você faria se, sem querer, quebrasse a janela da moradia de alguém? Pessoal.

3 Como você se sentiria se alguém quebrasse a janela da sua casa e não desse satisfação alguma? Pessoal.

Oriente os alunos sobre o dever de ser responsável pelos próprios atos e assumir as próprias atitudes, sejam certas ou erradas.

Estudando o texto

1 Reveja o quarto quadrinho da HQ.

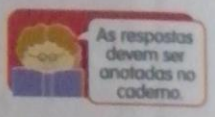


Você saberia explicar o que representa a imagem de 100 kg em cima da cabeça do personagem Cascão? Representa o peso na consciência do Cascão por ter fugido da responsabilidade de assumir que foi ele quem quebrou o vidro.

2 Observe novamente o oitavo quadrinho.



© Maurício de Sousa Produções Ltda.



Nesse quadrinho, há um balão de fala com um símbolo e uma imagem dentro dele. O que o homem estaria dizendo ao Cascão?
Provavelmente, que para arrumar a janela seria necessário gastar dinheiro ou que o Cascão teria que pagar por um vidro novo.

3 O que você achou do final da história? Pessoal.

4 Se você pudesse mudar algum fato nessa HQ, o que mudaria? Justifique sua resposta. Pessoal.

Comparando os textos

Reúna-se a um colega para discutir as semelhanças e diferenças entre os textos da **Leitura 1** e da **Leitura 2**. Anote suas conclusões no caderno.

Os dois textos narram uma história, porém são diferentes quanto ao tipo de linguagem com que foram produzidos: o primeiro é uma narrativa verbal; o segundo é não verbal.

ANEXO E – Livro didático de LP (p. 77)

Estudando o texto

1 Qual o significado de cada uma das placas que você acabou de ver? Respostas na página 76.

2 Essas imagens costumam ser compreendidas facilmente pelas pessoas? Por quê? Sim, porque transmitem sua mensagem de forma direta, objetiva.

3 Quais dessas placas geralmente estão presentes nas estradas? Explique como você chegou a essa conclusão.*

4 Em sua opinião, o que pode acontecer quando os motoristas não respeitam as placas de sinalização de trânsito?
Podem acontecer acidentes, envolvendo a vida de pedestres e outros motoristas etc.

5 No trânsito, as placas são empregadas para orientar e informar os pedestres e motoristas. O que você acha de criar uma placa? Pense na mensagem que deseja transmitir e mãos à obra! Veja o exemplo e faça seu desenho em uma folha de papel avulsa.

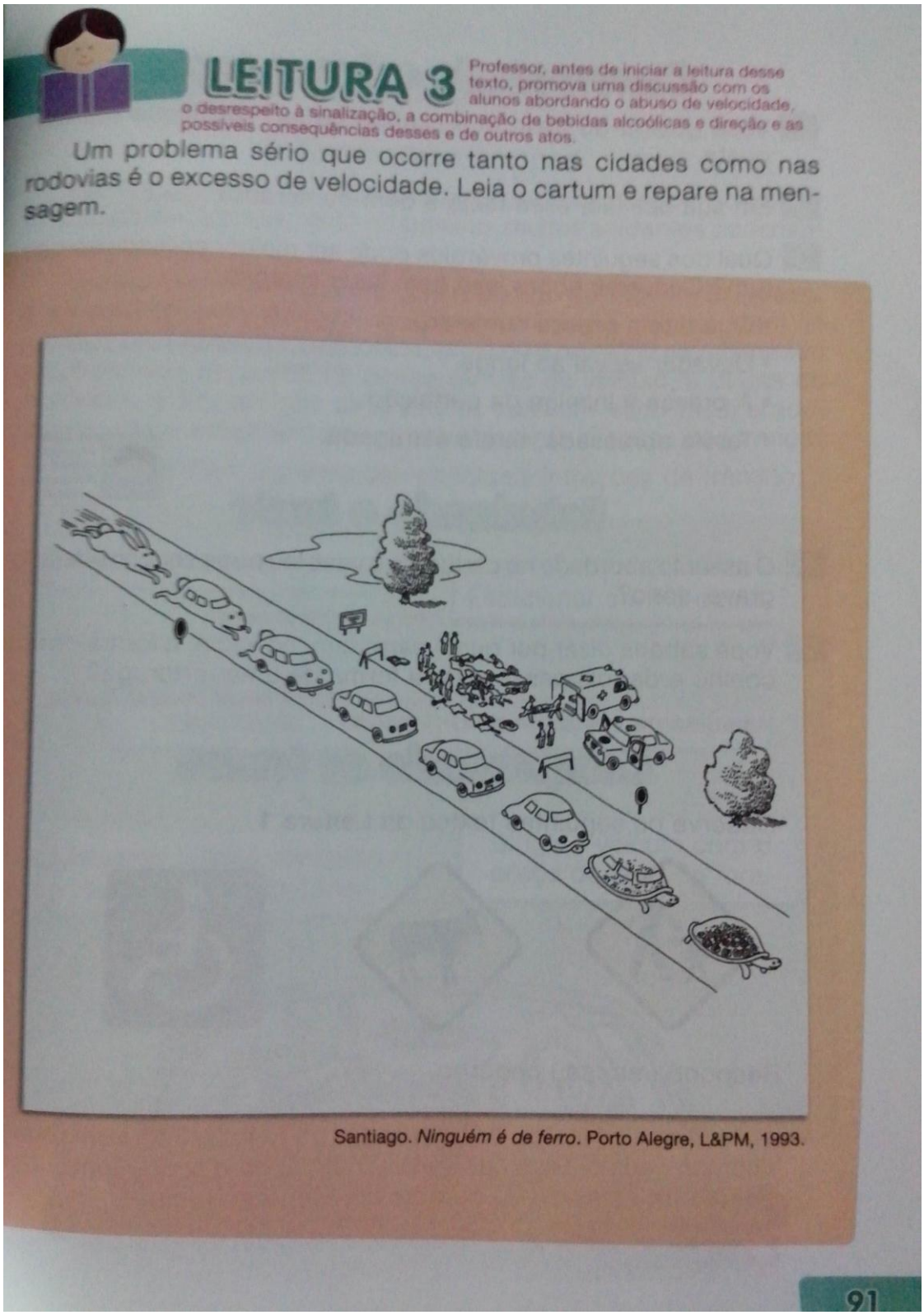


Composição: Leonardo Mari

É PROIBIDO TRISTEZA

*Proibido ultrapassar, velocidade máxima permitida, cuidado animais. Possível explicação: A placa de "velocidade máxima permitida" de 80 km/h não é, em geral, vista dentro do perímetro urbano, cujo limite de velocidade costuma ser menor. A placa de "proibido ultrapassar" também não costuma ser vista nas cidades. Quanto à placa de "cuidado animais", é vista nas estradas em região de fazendas.

ANEXO F – Livro didático de LP (p. 91)



LEITURA 3

Professor, antes de iniciar a leitura desse texto, promova uma discussão com os alunos abordando o abuso de velocidade, o desrespeito à sinalização, a combinação de bebidas alcoólicas e direção e as possíveis consequências desses e de outros atos.

Um problema sério que ocorre tanto nas cidades como nas rodovias é o excesso de velocidade. Leia o cartum e repare na mensagem.

Santiago. *Ninguém é de ferro*. Porto Alegre, L&PM, 1993.

ANEXO G – Livro didático de LP (p. 135)



ANEXO H – Livro didático de LP (p. 31)

REFLETINDO SOBRE A LÍNGUA

Gênero do substantivo

Na língua portuguesa, os substantivos podem pertencer a dois gêneros: masculino e feminino.

Leia alguns substantivos.

substantivos femininos	
brincadeira	verdade
árvore	maneira

substantivos masculinos	
mundo	homem
jogador	galho

Agora, observe as palavras apresentadas no quadro abaixo e responda às questões no caderno.

o – um – a – uma

- Quais dessas palavras podem ser utilizadas antes de substantivos femininos? As palavras **a** e **uma**.
- E quais delas podem ser empregadas com substantivos masculinos? As palavras **o** e **um**.
- Os substantivos femininos terminam sempre em **a**? E os masculinos, são sempre encerrados com a letra **o**? Responda oralmente. Os alunos devem perceber, por meio das palavras observadas, que nem sempre os substantivos femininos terminam em **a** e os masculinos em **o**.

1 Em certos casos, para formar o feminino de alguns animais é só trocar a letra **o** por **a**. Veja:



gato



gata

ANEXO I – Livro didático de LP (p. 11)

DE PAPO COM O TEXTO

1. Copie e complete com informações sobre os quadrinhos que você leu.

a) O título da história é ★.

b) O nome do autor é ★.

c) A revista que a publicou é ★.

2. Junto com os colegas, observe as molduras, ilustrações e tipos de letras dos quadrinhos da história. Por que há diferenças nos traçados?

3. Copie do texto as palavras que o menino disse gritando.

✦ Conte como você percebeu que ele gritava.

4. Releia o primeiro quadrinho e responda no seu caderno.



Ziraldo — *O Menino Maluquinho.* *Revistinha do Ziraldo*, nº 6. São Paulo, Abril.

a) Quem é a personagem que aparece nele?

b) De quem é a fala do balão?

✦ Conte para a turma onde você encontrou essas respostas.

ANEXO J – Livro didático de LP (p. 16)

DE OLHO NA ORTOGRAFIA

Escrevendo novas palavras

1. Leia.



Ziraldo — *O Menino Maluquinho*. *Revistinha do Ziraldo*, nº 6. São Paulo, Abril.

✦ Junto com os colegas, responda oralmente. Que semelhanças e diferenças existem entre os dois quadrinhos?

2. Copie as frases substituindo as figuras por seus nomes.

a) Um **telhado** quebrado é igual a um  quebrado?

b) Uma **batata** queimada parece uma  queimada?

c) Uma **mãe** pequenina é do mesmo tamanho de uma  pequenina?

ANEXO K – Livro didático de LP (p. 19)

De Olho na criação de texto

Produzindo uma casa maluquinha

O Menino Maluquinho imaginou que seria ótimo se as pessoas, como as tartarugas, carregassem suas casas nas costas.

Imagine como seria se vivêssemos em "casas" de outros bichos. Desenhe e escreva sobre isso. Depois, a turma vai expor as casas maluquinhas que imaginou.

Com a turma e a professora

✦ Observe as imagens. Converse sobre estes bichos e suas "casas".

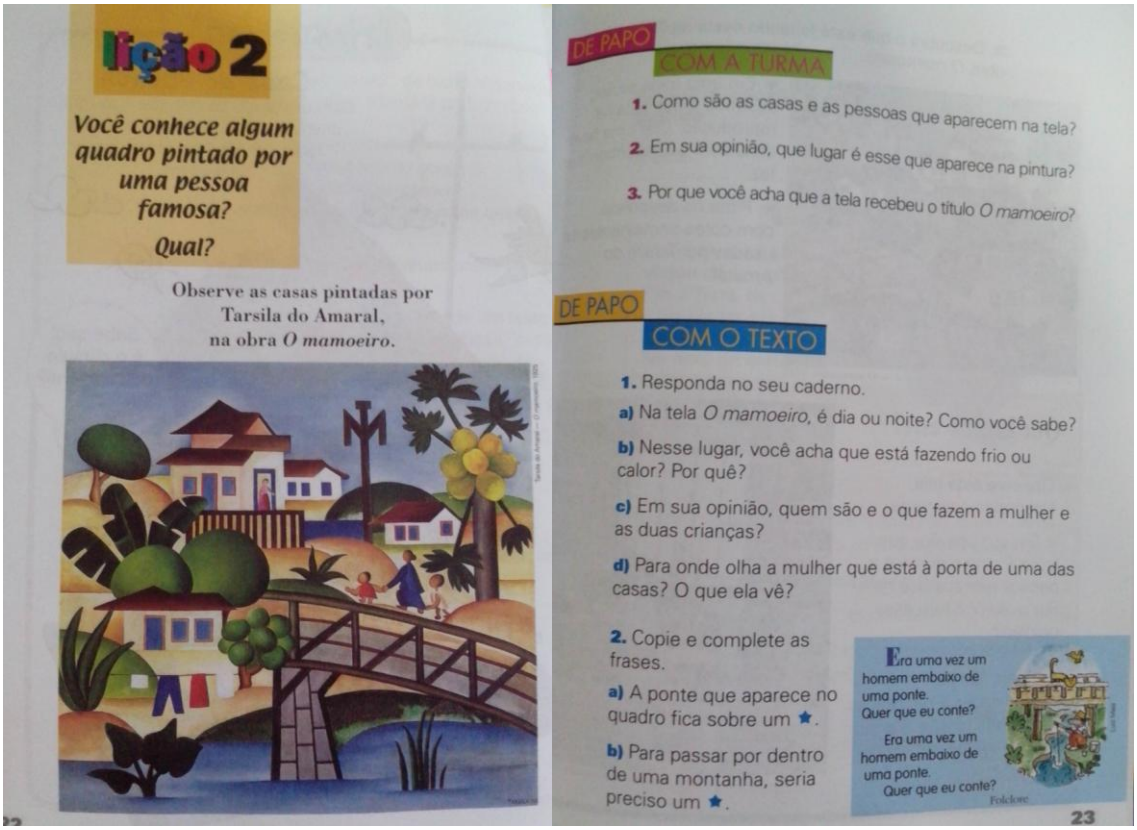


castor bernardo-eremita abelha



joão-de-barro formiga aranha

ANEXO L – Livro didático de LP (p. 22 e 23)



Lição 2

Você conhece algum quadro pintado por uma pessoa famosa?

Qual?

Observe as casas pintadas por Tarsila do Amaral, na obra *O mamoeiro*.

DE PAPO COM A TURMA

1. Como são as casas e as pessoas que aparecem na tela?
2. Em sua opinião, que lugar é esse que aparece na pintura?
3. Por que você acha que a tela recebeu o título *O mamoeiro*?

DE PAPO COM O TEXTO

1. Responda no seu caderno.

a) Na tela *O mamoeiro*, é dia ou noite? Como você sabe?

b) Nesse lugar, você acha que está fazendo frio ou calor? Por quê?

c) Em sua opinião, quem são e o que fazem a mulher e as duas crianças?

d) Para onde olha a mulher que está à porta de uma das casas? O que ela vê?

2. Copie e complete as frases.

a) A ponte que aparece no quadro fica sobre um ★.

b) Para passar por dentro de uma montanha, seria preciso um ★.

Era uma vez um homem embaixo de uma ponte.
Quer que eu conte?
Era uma vez um homem embaixo de uma ponte.
Quer que eu conte?
Folclore

22

23

ANEXO M – Livro didático de LP (p. 32 a 33)



Lição 3

Você corre algum perigo dentro de casa?

Leia o texto para saber que o perigo pode estar onde você menos espera, até mesmo dentro de casa.

Manual infantil de segurança

[...]

NOSSA CASA — Não tem lugar melhor no mundo todo do que a casa da gente. Pode haver brigas, chateações, raivas. Mas também tem tanto amor e carinho! Mesmo neste lugar tão seguro e protegido, podem acontecer desastres. [...]

Coroa-de-Cristo | Comigo-ninguém-pode | Sementes de mamona | Dedaleira

"COMIDINHA" QUE FAZ MUITO MAL — Brincar de casinha ou de restaurante é supergostoso. Só que não dá pé fazer receitas com folhas ou frutas de qualquer planta, porque algumas são venenosas. Cuidado com sementes de mamona, com o leite que escorre da comigo-ninguém-pode ou com a alamanda, uma trepadeira de flores amarelas. Se botar na boca, acabou-se o que era doce. Acaba indo para o hospital, o que é muito chato. [...]

32

REMÉDIO NÃO É REFRESCO — Tomar remédio que o médico não receitou para a gente, ou tomar demais aqueles que ele mandou, pode ser uma de terror! Nem pense que aquele seu delicioso xarope é refresco para ficar bebendo sem parar, e nunca use remédios porque acha legal, bonito ou que vai ficar forte. Fica coisa nenhuma... E se pegar seu irmãozinho brincando com vidros de remédios, tire da mão dele, mesmo que ele apronte o maior escândalo. Corra e avise seus pais, avó ou outro adulto. Aí, não é ser dedo-duro. É ser anjo da guarda!

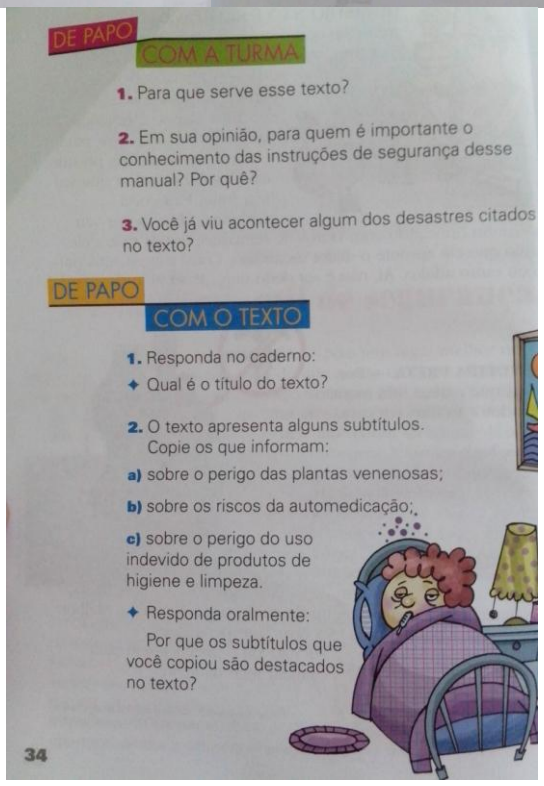
BANDEIRA PRETA — Por incrível que pareça, um montão de produtos usados em casa, para um montão de coisas de todo o dia, tem veneno. Soda cáustica, inseticidas, raticidas, água sanitária, querosene, detergentes, desinfetantes, tintas, solventes, álcool, perfumes e loções. Arrepiante, não? Alguns são tão fortes que podem até matar, se alguém der uma engolida. Arre! E também são perigosos se tocarem nos olhos, no nariz, na pele. Tem de se lavar rapidíssimo, com muita, muita água, sem esfregar a parte do corpo onde ele tocou. Melhor mesmo é gritar bem gritado "Socorro!" e esperar que a mãe ou o pai cheguem para cuidar logo da gente. [...]

Fanny Abramovich. *Manual infantil de segurança*, págs. 11 e 12. Outubro de 1991.

GLOSSÁRIO

- **bandeira preta** — sinal de perigo
- **escândalo** — escarcéu, alvoroço
- **segurança** — proteção

33



DE PAPO COM A TURMA

1. Para que serve esse texto?

2. Em sua opinião, para quem é importante o conhecimento das instruções de segurança desse manual? Por quê?

3. Você já viu acontecer algum dos desastres citados no texto?

DE PAPO COM O TEXTO

1. Responda no caderno:
   - Qual é o título do texto?

2. O texto apresenta alguns subtítulos. Copie os que informam:

a) sobre o perigo das plantas venenosas;

b) sobre os riscos da automedicação;

c) sobre o perigo do uso indevido de produtos de higiene e limpeza.

- Responda oralmente:

Por que os subtítulos que você copiou são destacados no texto?

34

ANEXO N – Livro didático de LP (p. 51)

DE PAPO COM O TEXTO

1. Copie do texto a resposta de Cristina ao ouvir a mãe dizer que queria ser filha.

✦ Escreva a sua opinião sobre os sentimentos que Cristina demonstrou com essa resposta.

2. Responda no seu caderno:

a) Com quais brincadeiras dona Laura se divertiu?

b) Com qual brinquedo dona Laura não quis brincar? Por quê?

c) De quais brincadeiras da mãe a menina sentiu medo? Por quê?

3. Faça uma ilustração para este trecho da história.

> "A pandorga subiu **e a cara de dona Laura era um sol de alegria flutuando entre as nuvens**."

4. Ilustre em folha avulsa:

a) o fio que empinava a pandorga;

b) o fio da calçada onde o barquinho navegou.

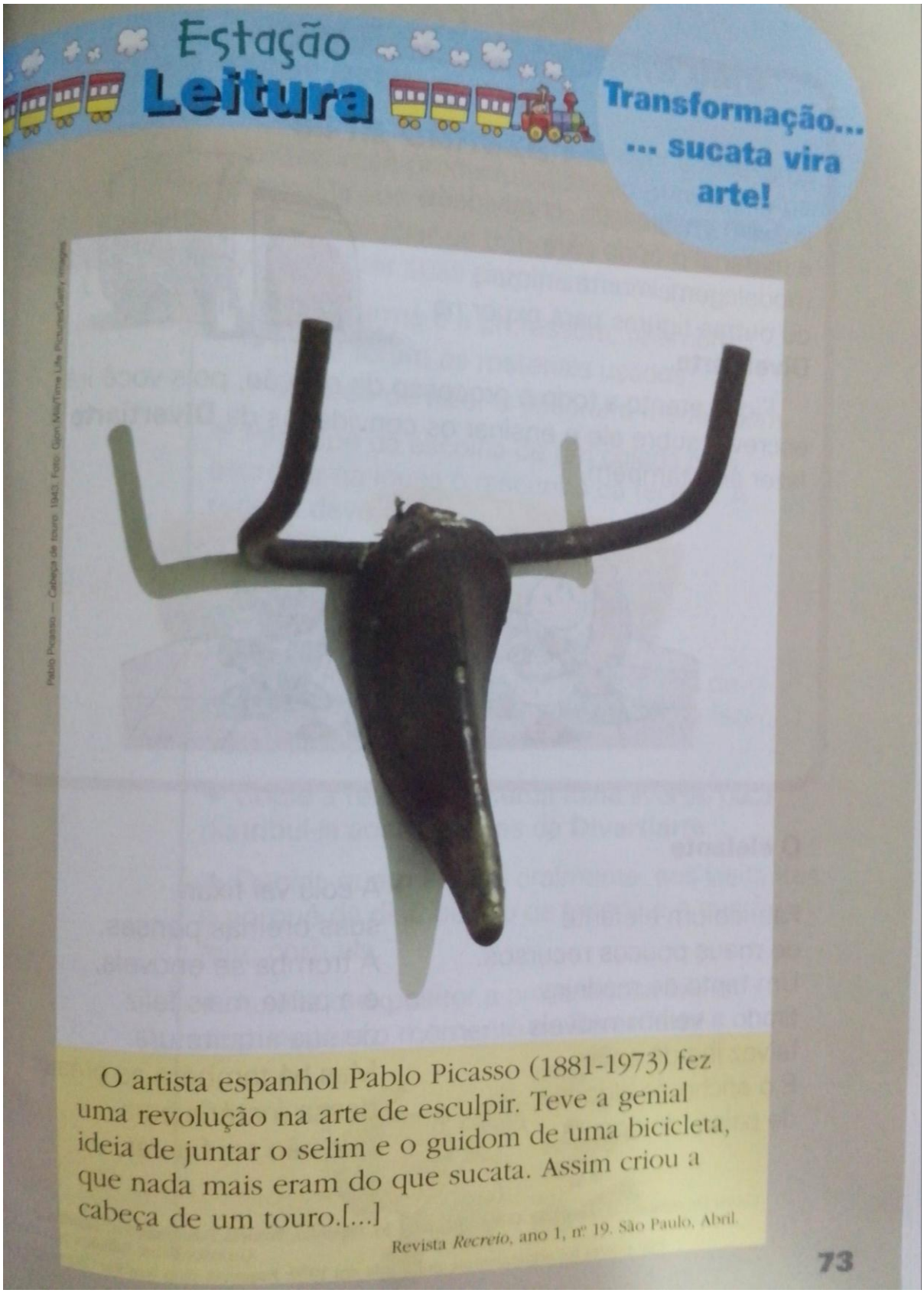


5. Releia esta frase de dona Laura.

> "— Pra onde o senhor vai, *seu* sapo?"

✦ Converse com a turma sobre o motivo de a palavra **seu** estar destacada na frase.

ANEXO O – Livro didático de LP (p. 73)



ANEXO P – Livro didático de LP (p. 154)

5. Observe o Cebolinha nos quadrinhos da história que você leu.



Mauricio de Sousa. Em *O Estado de S. Paulo*, 1º/6/2003.

✦ Responda no seu caderno.

a) Qual a diferença na fisionomia do Cebolinha nos dois quadrinhos?

b) Qual é a ideia que essa mudança de fisionomia passa ao leitor?

6. Observe o Cebolinha no 7º quadrinho.
Descreva os movimentos e sentimentos observados no personagem.

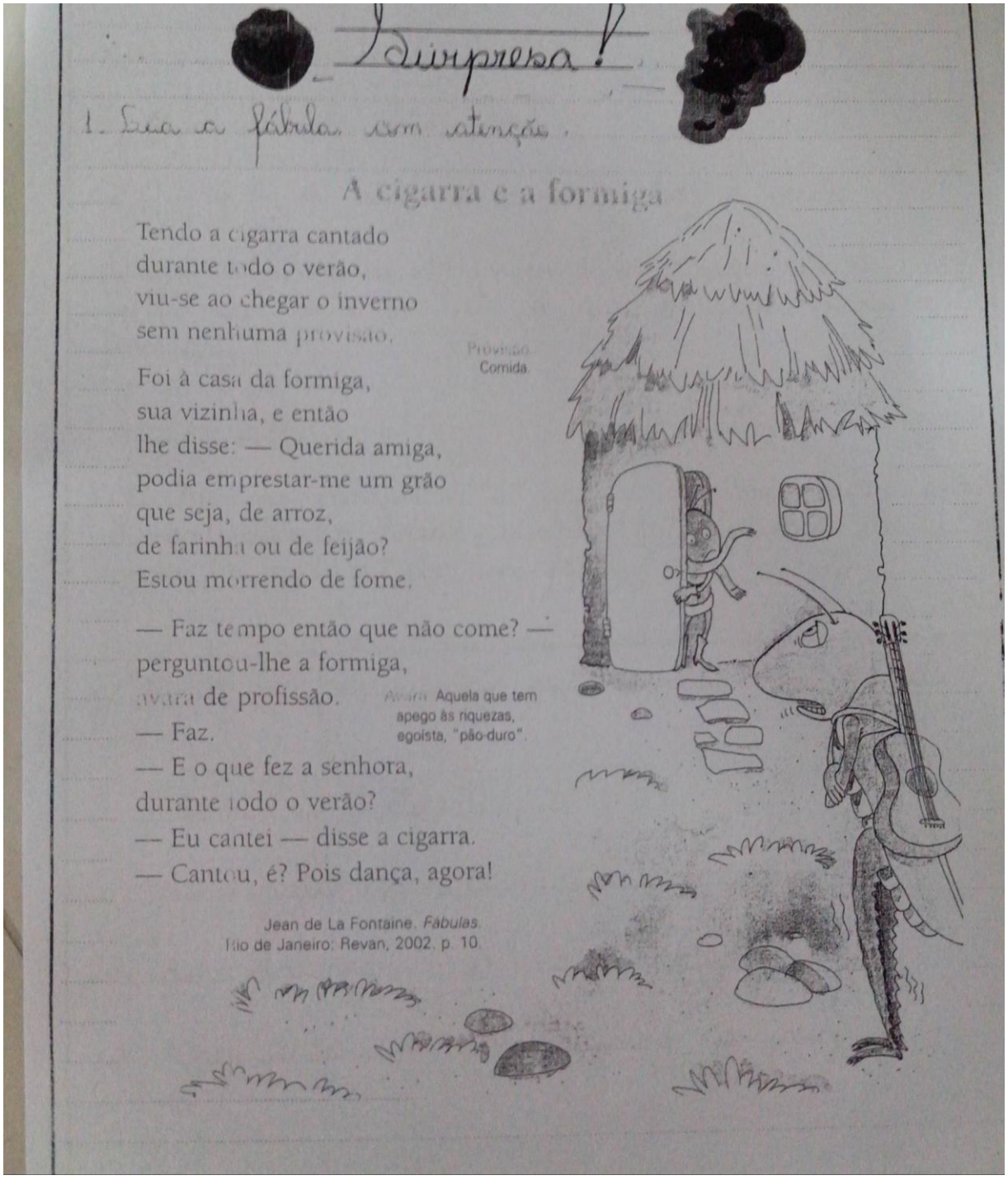
7. Escreva um título para a história que iniciou esta lição. Depois, conte aos colegas o título que escolheu.

E por falar em comunicação...



Mauricio de Sousa. Em *www.monica.com.br*, 2004.

ANEXO Q – Avaliação de Língua Portuguesa



Surpresa!

1. Leia a fábula com atenção.

A cigarra e a formiga

Tendo a cigarra cantado
durante todo o verão,
viu-se ao chegar o inverno
sem nenhuma provisão.

Provisão: Comida.

Foi à casa da formiga,
sua vizinha, e então
lhe disse: — Querida amiga,
podia emprestar-me um grão
que seja, de arroz,
de farinha ou de feijão?
Estou morrendo de fome.

— Faz tempo então que não come? —
perguntou-lhe a formiga,
avara de profissão.

Avara: Aquela que tem apego às riquezas, egoísta, "pão-duro".

— Faz.
— E o que fez a senhora,
durante todo o verão?
— Eu cantei — disse a cigarra.
— Cantou, é? Pois dança, agora!

Jean de La Fontaine. *Fábulas*.
Rio de Janeiro: Revan, 2002. p. 10.

2- De acordo com a fábula que você acabou de ler, responda às seguintes perguntas.

a) Qual é o título da história?

b) Quem escreveu esta fábula?

c) O que fez a cigarra durante todo o verão?

d) Com a chegada do inverno, a cigarra foi à casa da formiga. Copie do texto o que ela falou para a formiga

e) A formiga perguntou o que a cigarra havia feito durante todo o verão. Diante da resposta da cigarra, o que a formiga falou?

f) Quais os personagens que aparecem na fábula?

3. Procure no texto:

a) duas palavras que iniciam com vogais:

b) duas palavras que iniciam com consoantes.

c) cinco palavras com encontro de vogais:

4- Forme uma frase bem criativa para cada palavra

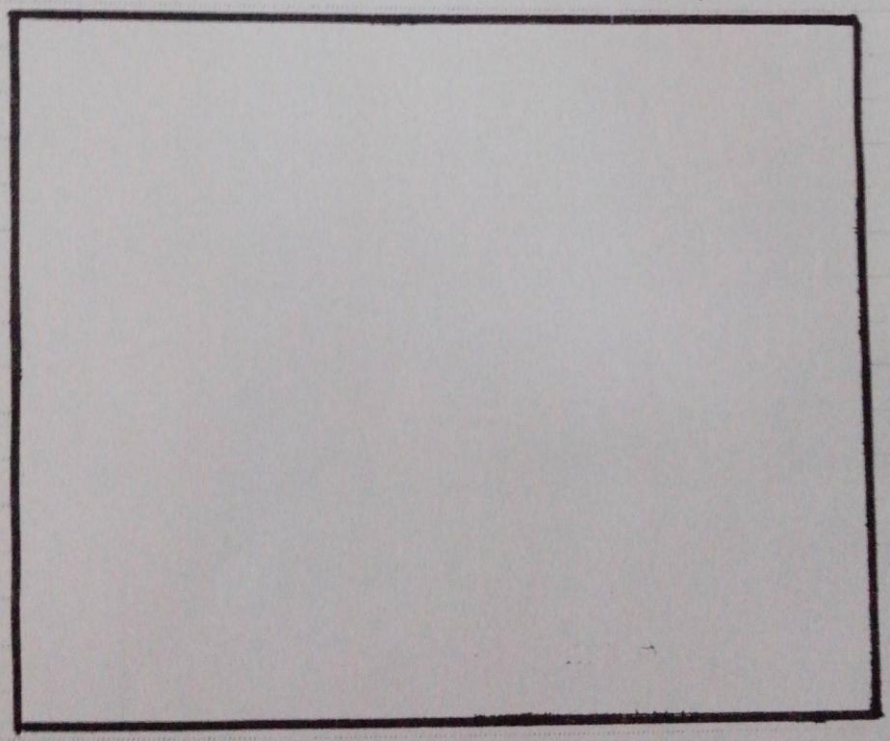
a) cigarra -

b) inverno -

c) formiga -

d) cantou -

5- Faça uma ilustração bem legal da fábula.



Parabéns pelo
um bom trabalho!