



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

RAIMÁRIO BOMFIM PANTA

**DAS COERÇÕES DAS POLÍTICAS DE ENSINO ÀS POSSIBILIDADES DE
ENSINO NA ESCOLA: FOCALIZANDO A LEITURA DOS TEXTOS
INTERSEMIÓTICOS CHARGE E TIRINHAS**

ILHÉUS – BAHIA
2018

RAIMÁRIO BOMFIM PANTA

**DAS COERÇÕES DAS POLÍTICAS DE ENSINO ÀS POSSIBILIDADES DE
ENSINO NA ESCOLA: FOCALIZANDO A LEITURA DOS TEXTOS
INTERSEMIÓTICOS CHARGE E TIRINHAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Santa Cruz como exigência para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris.

ILHÉUS – BAHIA

2018

P197

Panta, Raimário Bomfim.

Das coerções das políticas de ensino às possibilidades de ensino na escola: focalizando a leitura dos textos intersemióticos charge e tirinhas / Raimário Bomfim Panta. – Ilhéus, BA: UESC, 2018.
102 f. : il.

Orientador: Eduardo Lopes Piris.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETAS).

Inclui referências.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Livros didáticos. 3. Histórias em quadrinhos na educação. 5. Política educacional. I. Título.

CDD 372.4

RAIMÁRIO BOMFIM PANTA

**DAS COERÇÕES DAS POLÍTICAS DE ENSINO ÀS POSSIBILIDADES DE
ENSINO NA ESCOLA: FOCALIZANDO A LEITURA DOS TEXTOS
INTERSEMIÓTICOS CHARGE E TIRINHAS**

Ilhéus, 26 de fevereiro de 2018.

Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
(Orientador)

Profa. Dra. Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
PPG em Educação UESC

Profa. Dra. Fernanda Luzia Lunkes
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
PROFLETRAS UESC

A

Todos os Sujeitos que se fazem e se constituem, imaginária e ilusoriamente, presentes na tessitura deste trabalho e, assim, tecem, também, o fazer e refazer constantes da minha humanidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecer não é mera formalidade; não é mera convenção. É a força da gratidão que dispensamos a outrem pelo incentivo necessário e suficiente que nos proporcionou e proporciona, de sorte que nos tornamos capturados.

Principio por elevar meus pensamentos ao Deus (Des)conhecido, (in)explicável e... agradecê-LO, porque Ele é o primeiro... E fez menção do meu nome;

Aos meus pais, sempre entusiastas; sempre a dizer: “estuda, menino, para ser alguém na vida”;

A Daiana, minha esposa, e aos meus filhos Jhonata e Ramy... Amores de uma vida!

À Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, por acreditar no Programa de Mestrado Profissional;

À Coordenação do Profletras – UESC, de ontem, de hoje e de sempre, pela solicitude e empenho com que nos atenderem e nos coordenaram;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris, pelo comprometimento intelectual e direcionamento;

Aos professores e professoras do Profletras – UESC, pela maneira singular com que ministraram as aulas, fazendo-nos rir da vida e dando à própria vida motivos para também rir... E rindo, repensamos a existência, o existir... a prática docente-pedagógica;

À terceira turma do Profletras – UESC, amigos e amigas que fizemos... Se sou o que sou, é porque somos...

À Secretaria de Educação de Ibirapitanga, pelo “estímulo” à política de qualificação e aprimoramento profissional;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo incentivo financeiro e cooperação no desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicos;

Ao Centro Educacional Aloísio de Oliveira Itaparica, pela compreensão nos momentos de ausência;

Aos meus colegas professores e aos meus alunos, que a todo tempo fazem-me refletir a vida docente, o cotidiano do fazer pedagógico, o chão da sala de aula... realidades inacabadas;

À Diretoria do Núcleo Sindical da APLB em Ibirapitanga-BA, pelo apoio dispensado;

A Deus, ainda, porque Ele é o último... E conhece a minha história.

A criatividade instaura o diferente, na medida em que o uso,
para romper o processo de produção dominante de sentidos
e na tensão com o contexto histórico-social,
pode criar novas formas, produzir novos sentidos.

Pode então realizar uma ruptura,
um deslocamento, em relação ao dizível.

[...] Não há centro, só há margens.

(Eni Pulcinelli Orlandi, 1984, p.11, 20)

PANTA, Raimário Bomfim. **Das coerções das políticas de ensino às possibilidades de ensino na escola:** focalizando a leitura dos textos intersemióticos charge e tirinhas. 102f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018.

RESUMO

Considerando os limites do livro didático em relação ao referencial teórico desenvolvido nas últimas décadas pelas ciências da linguagem, nossa pesquisa tem por objetivo discutir os discursos dos exames em grande escala e do livro didático, focalizando a questão da leitura do texto intersemiótico e do discurso humorístico de desenhos animados e histórias em quadrinhos contidos neste livro e nos exames, a fim de apresentar possibilidades de ensino da leitura em uma perspectiva engajada na educação reflexiva crítica dos alunos. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de cariz qualitativo e de tipo bibliográfica e documental, a qual recorre ao método histórico-dialético investigativo, para conduzir a discussão sobre a compreensão da relação entre o particular (os enunciados do *corpus*) e o geral (cadeia de sentidos estabelecida pelos regimes de coerções das políticas educacionais). O *corpus* constitui-se de enunciados selecionados do exame nacional “Prova Brasil” (2015) e do livro didático “Português Linguagens” (2015). Nosso referencial teórico baseia-se na análise do discurso de Orlandi (1984, 1995, 2006, 2012a, 2012b), Maingueneau (2008) e Coracini (2010). Por fim, elaboramos nossa proposta pedagógica de ensino da leitura de charge e tirinhas em sala de aula. Esperamos que nossos resultados possam contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino que proporcionem ao professor uma postura crítico-reflexiva no que se refere ao ensino de leitura de textos intersemióticos.

Palavras-chave: Política de ensino. Exame Nacional. Livro didático. Leitura. Charge. Tirinha.

PANTA, Raimário Bomfim. **From the coherations of education policies to the possibilities of teaching in school**: focusing the reading of the intersemiotic texts cartoon and comics strip. 102p. 2018. Dissertation (Professional Master in Letters) - Santa Cruz State University, Ilhéus, 2018.

ABSTRACT

Considering the limits of the textbook in relation to the theoretical framework developed in the last decades by the language sciences, our research aims to discuss the discourses of the large-scale exams and the textbook, focusing the issue of the reading the intersemiotic text and the humorous discourse of cartoons and comic strips herein textbook and exams, in order to present possibilities of teaching of reading in a perspective engaged with reflexive-critical students education. From the methodological point of view, it is a qualitative research and a bibliographic and documentary type, which resorts to investigative historical-dialectical method, to conduct the discussion about the understanding the relationship between the particular (the statements of the *corpus*) and the general (chain of meanings established by educational policies coercion regimes). The *corpus* consists of selected statements from the national exam “Prova Brasil” (2015) and from the textbook “Português Linguagens” (2015). Our theoretical framework is based on discourse analysis by Orlandi (1984, 1995, 2006, 2012a, 2012b), Maingueneau (2008), and Coracini (2010). Finally, we elaborated our pedagogical proposal to the teaching of reading in the classroom. We hope that our results can contribute to the development of teaching practices that provide the teacher with a critical-reflexive posture regarding the teaching of reading intersemiotic texts.

Keywords: Teaching policies. Textbook. Large-scale exams. Reading. Cartoons. Comic strips.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ocorrência de tirinha no LD Português Linguagens, 6º ano	65
Figura 2 – Charge do Santiago	66
Figura 3 – Ocorrência de tirinha na Prova Brasil – 5º ano.....	74
Figura 4 – Ocorrência de tirinha na Prova Brasil – 9º ano.....	75
Figura 5 – Ocorrência de charge no LD Português Linguagens, 8º ano	76
Figura 6 – Ocorrência de charge no LD Português Linguagens, 6º ano	77
Figura 7 – Reprodução das questões 4 e 5 do LD Português Linguagens	78
Figura 8 – Charge do Fernandes	84
Figura 9 – Charge do Miguel.....	85
Figura 10 – Charge do Simanca.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Anos iniciais.....	48
Gráfico 2 – Anos finais	49
Gráfico 3 – Anos iniciais – CEAI.....	51
Gráfico 4 – Anos finais – CEI	52
Gráfico 5 – Anúncios, charges e tiras no LD Português Linguagens	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados e Metas do IDEB para o 5º ano (4ª série).....	47
Tabela 2 – Resultados e Metas do IDEB para o 9º ano (8ª série).....	48
Tabela 3 – Resultados e Metas do IDEB do Centro Educacional Aloísio de Oliveira Itaparica – CEAI – Anos iniciais.....	51
Tabela 4 – Resultados e Metas do IDEB do Centro Educacional de Ibirapitanga – CEI – Anos finais	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	-	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAI	-	Centro Educacional Aloísio de Oliveira
CEI	-	Centro Educacional de Ibirapitanga
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	-	Livro didático
MEC	-	Ministério da Educação
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
QEdu	-	Qualidade em Educação
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

Introdução	16
1 Pressupostos teóricos	21
1.1 Uma perspectiva discursiva de leitura	21
1.2 O humor como efeito de sentido do discurso	25
1.3 O texto intersemiótico: caracterização da charge e da tirinha.....	29
2 Metodologia da pesquisa.....	36
2.1 Tipo da pesquisa.....	36
2.2 Método dialético	37
2.3 Técnica de análise	40
3 Identificação das coerções das políticas de ensino.....	47
3.1 Dados do IDEB do município de Ibirapitanga	47
3.2 O exame SAEB enquanto regime de coerção	54
4 A leitura da charge e da tirinha no LD e no exame nacional	62
4.1 Uma concepção de leitura alinhada aos objetivos do AIE escolar	62
4.2 As charges e as tirinhas na Prova Brasil e em <i>Português Linguagens</i>	72
5 Proposta de ensino: leitura de charge e tirinhas	81
Considerações finais	90
Fontes	95
Referências	97

Introdução

Em reuniões de professores, das quais também participamos, é comum se falar das dificuldades de aprendizagens dos alunos. Por vezes, fala-se mais das dificuldades do que dos progressos dos discentes.

Nesse ambiente, os sentidos que circulam sobre a leitura são os que reproduzem a ideia da leitura errada, da falta da leitura. De fato, podemos entender que esse tipo de discurso apresenta o problema em torno da leitura sem apontar a questão da coerção social, exercida pela escola e seus agentes. O professor, valendo-se do discurso do livro didático, dos exames nacionais, afirma que o aluno possui “problemas de leitura”, exatamente porque se afasta do sentido legitimado como oficial. Para citar um exemplo, entre tantos outros, temos a leitura de textos intersemióticos, como charges e tiras. Enquanto materialidades verbo-visuais, esses textos têm a sua significação construída e produzida na teia do discurso social legitimado. Se se afasta desse sentido oficializado, se diz que o aluno incorreu em incoerência, em “erro”.

No entanto, não podemos nos esquecer de que é a força coercitiva da escola, por meio de seus agentes, que tem produzido este “estado de erro”. Por vezes, a “não-leitura” ou a compreensão incoerente dá-se porque a resposta do educando não se mostra adequada aos sentidos de leitura esperados e legitimados pela escola no processo de escolarização.

Nessa perspectiva, tomaremos a leitura como processo discursivo (ORLANDI, 1984, 1995, 2006, 2012, 2015) e discutiremos as concepções de leitura presentes no discurso do LD e dos exames de grande escala, notadamente no que se refere à leitura do texto intersemiótico e do discurso humorístico de charges e tirinhas. Isso significa dizer que a leitura, enquanto produção de sentido, é histórica, é política, é cultural, é ideológica, não se constitui mecanicamente.

A relevância dessa pesquisa funda-se, de um lado, na importância social da leitura e, de outro, na constante necessidade de discuti-la. Sua funcionalidade invoca os sujeitos-leitores-sociais a produzirem sentidos. As diferentes maneiras e/ou os diferentes níveis ideológicos, políticos, culturais em que se produzem os sentidos do texto dizem muito sobre a operacionalidade / processamento da própria leitura.

Além disso, “tudo o que diz respeito à linguagem tem esse ar de máxima evidência, uma vez que a linguagem está presente em todas as atividades das pessoas e tudo, de certa forma, passa por ela.” (ANTUNES, 2009, p. 27). Isto, aplicado à leitura, corresponde à impressão de que tudo já está dito ou que, para a aprendizagem da leitura, basta a decodificação do signo ou, ainda, atribuir-lhe um sentido, como se este de alguma maneira/forma já estivesse presente, materializado ali no texto e, ao leitor, competiria “apenas” a habilidade de extraí-lo.

Sem desconsiderar a importância dos diferentes modelos de leitura, “seja ele de decodificação [...], de predição [...] ou interativo” (KLEIMAN, 2013, p. 8), pretendemos considerar a leitura numa perspectiva discursiva, pela qual, analisaremos a condição sócio-histórica da leitura e o que ela significa socialmente – a produção de sentidos que se efetiva por meio da interação de sujeitos-vozes-língua(gens)-textos-mundos.

A leitura é uma ação interativa entre humanos, sujeitos sociais. Ler um texto denota, dentre tantas outras possibilidades, construir significações parafrásticas e/ou polissêmicas a partir das constituições convencionais em que se vive socialmente.

Por essa via de acesso à leitura e, também, por meio dela, considera-se que seus efeitos, ou seja, a “compreensibilidade” (ORLANDI, 2012a, p. 57) é produzida histórica e socialmente na prática eminentemente discursiva.

Na interatividade linguística desenvolvemos e reproduzimos discursos “o liame que liga as 'significações' de um texto às condições sócio-históricas deste texto” (HAROCHE *et al.* apud BRANDÃO, 2004, p. 11), sendo o discurso, ainda conforme Brandão (2004, p. 11), “o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos.” Nesse sentido, a “análise do funcionamento discursivo, [...] objetiva explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação.” (SANTOS, 2013, p. 209).

Por vezes, é no ambiente escolar que o aluno tem oportunidade para o desenvolvimento da leitura, de maneira mais sistemática, planejada, institucionalizada. E é exatamente em razão dessa institucionalização (no caso, a escola – para citar apenas um exemplo) que se “autorizam” as maneiras de ler, haja vista que “há modos de se interpretar, não é todo mundo que pode interpretar de acordo com sua vontade, há especialistas, há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar” (ORLANDI, 2015, p. 8).

Na escola, entre os especialistas autorizados, revestidos desses poderes, estão os professores. Estes, no fazer docente-pedagógico diário, principalmente no que tange ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, contam quase que exclusivamente com o que é fornecido pelo livro didático – um dos principais recursos de auxílio à prática docente, ainda que se faça um uso aleatório dos materiais.

É, pois, a partir do livro didático Português Linguagens, de William Cereja e Thereza Cochar, anos finais do Ensino Fundamental, escolhido pelos professores da disciplina da rede de ensino do município de Ibirapitanga – Bahia, para o triênio 2017 a 2019, que analisamos a maneira como charges e tirinhas estão apresentadas no Manual do Professor e no próprio Livro Didático e quais são as possibilidades que permitem o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, considerando a leitura como prática sócio-discursiva, historicamente constituída.

Além do livro didático de português, analisamos também recortes discursivos da Prova Brasil (2015), que é um dos instrumentos utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para avaliar a qualidade do desenvolvimento da educação básica brasileira.

As nossas escolhas justificam-se por duas premissas: a primeira diz respeito ao propósito didático do LD e a sua importância para o contexto escolar brasileiro¹ e; a segunda corresponde ao aspecto avaliativo da PB e os possíveis e diferentes efeitos retroativos² que podem provocar na atuação docente em sala de aula. Ademais, pela análise da Prova Brasil, buscamos perceber as abordagens de leitura pressupostas e em que medida possibilitam a avaliação da competência leitora dos estudantes no que se refere aos textos intersemióticos, especificamente a charge e também a tirinha.

Entendemos, nesta pesquisa, que tanto o livro didático quanto o exame nacional são forças que se estabelecem social e ideologicamente e, por conseguinte, de certo modo, orientam a prática do professor, no que diz respeito à

¹ Kazumi Munakata, pesquisador do CNPq, com ampla experiência no desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre o livro didático, tem importantes contribuições que nos permitem discutir o uso do livro didático em sala de aula.

² O fenômeno cunhado por ALDERSON & WALL (1993) apud VICENTINI (2014) e AZEVEDO (2015) diz respeito ao impacto que os exames de larga escala provocam no ensino e na aprendizagem dentro de diferentes contextos brasileiros.

leitura. Faz-se importante que os professores desenvolvam a criticidade a esse respeito a fim de que também possam possibilitá-la aos estudantes.

Nossa opção de pesquisa sobre as charges e tirinhas, como textos intersemióticos, decorre da possibilidade de interação comunicativa que essa materialidade oferece e sua constituição entre as linguagens verbal e não-verbal – sem demérito a outros tantos textos. Também pelo gosto particular por textos humorísticos, elemento que aproxima charges e tiras, que, pelo acontecimento discursivo sugerido, propõe ao leitor a reconstituição do contexto sócio-histórico de significação e, assim, viabilizar o desenvolvimento de sua criticidade. Ou seja, a leitura, a produção de sentidos, de charges e tirinhas constitui-se pela identificação das relações interdiscursivas mostradas na e pela materialidade discursiva. Nessa interdiscursividade, dá-se, efetiva-se a “determinação histórica dos processos de significações” (ORLANDI, 2012a, p. 135) de maneira nunca homogênea, nunca uniforme. Pelo contrário, seu estado, sua característica constitutiva é sempre movente, é sempre plural, é sempre inomogêneo.

É, nesse sentido, que nossa pesquisa visa analisar o discurso sobre a leitura presente no discurso do livro didático (*Português Linguagens*) e no exame de grande escala (*Prova Brasil*), focalizando as propostas de atividades e questões de leitura do texto intersemiótico, as charges e as tirinhas. A partir dessas análises, pretendemos apresentar propostas de atividades de leitura que possam ilustrar de que maneira é possível trabalhar os fatores discursivos na leitura de charges e tiras.

Assim, nosso trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos os pressupostos teóricos que orientam a concepção de leitura de charges e tirinhas que sustentam nossa pesquisa, além de discutir a materialidade significativa dos textos intersemióticos como charges e tirinhas, caracterizados pelo discurso humorístico.

No segundo capítulo, descrevemos o percurso metodológico, desde o levantamento de materiais ao método de análise do qual nos valem no desenvolvimento da pesquisa.

No terceiro, a partir de recortes da Prova Brasil, dos dados do IDEB do município de Ibirapitanga, dos índices de proficiência da leitura de duas escolas municipais e do livro didático acima referido, analisamos as concepções de leitura que estes instrumentos assumem enquanto forças coercitivas e que, de certo modo,

orientam o ensino de leitura na escola, norteados a prática docente-pedagógica do professor e, por conseguinte, a aprendizagem do aluno.

No quarto e último capítulo, apresentamos uma sugestão de sequência didática, considerando o gênero charge a partir da perspectiva discursiva de leitura.

Para isso, recorreremos aos trabalhos de Orlandi (1984, 1995, 2006, 2012a, 2012b), para tratar da concepção discursiva de leitura e das noções de recortes discursivos, materialidades significantes, gestos de leitura, bem como nos trabalhos de Maingueneau (2008) sobre a leitura intersemiótica e de Coracini (2010) sobre a análise das atividades de leitura presentes no discurso do livro didático.

1 Pressupostos teóricos

1.1 Uma perspectiva discursiva de leitura

Compreender a leitura na perspectiva discursiva impõe-nos alguns desafios, quais sejam: a construção do sentido do texto, a condição do sujeito-leitor diante do texto, a discursividade que caracteriza a leitura. Tudo isso dependerá da perspectiva de leitura assumida, seja como possibilidade de atribuição de sentidos, seja do ponto de vista escolar, seja como uma visão mais geral que reflete a relação do sujeito e a realidade (mundo), entre outros. Orlandi (2012a) apresenta-nos de maneira sucinta algumas dessas noções para depois discutir a perspectiva discursiva, a qual assumimos neste trabalho.

Diante de tantos aspectos que perpassam a discursividade da leitura, destacamos:

[...] a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s); o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história; o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente; o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura (ORLANDI, 2012a, p. 8).

Esses aspectos dimensionam a leitura para além do desenvolvimento cognitivo (também importante) e refletem-na na dispersão histórica em que os sentidos, os sujeitos e o próprio texto estão circunscritos temporalmente. Segundo Orlandi, “a leitura [...] 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: historicidade.” (ORLANDI, 2012a, p. 10). O leitor, enquanto sujeito também constituído pela historicidade, é parte do processo de significação dos textos postos a circular nos livros didáticos e nos exames, uma vez que, segundo Orlandi (2012a, p. 49), “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”, ou seja, é no momento da leitura que se efetiva “o espaço da discursividade” e se processa a produção dos sentidos.

Nessa perspectiva, Brandão (2004, p. 11) afirma que o discurso, enquanto instância da linguagem que transita entre a língua e a fala, constitui-se como “o liame que liga as 'significações' de um texto às condições sócio-históricas deste

texto”, sendo, ainda, “o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos”.

Nesse curso sócio-histórico do movimento, o discurso articula e desarticula significações. Por isso mesmo, enquanto instância simbólica do fazer-dizer-produzir do homem em sociedade, o discurso ressignifica a vivência e atuação do próprio enquanto sujeito histórico, uma vez que considera as condições sócio-históricas de produção da linguagem.

Assim, a atividade da leitura, caracterizada na perspectiva discursiva, não se restringe ao processo da decodificação, no qual o texto reduz-se nele próprio, por ser fim em si mesmo; nem tampouco se faz por uma interação em nível restrito, na qual o leitor, embora realize um trabalho de significação do texto, é alijado da historicidade da produção dos sentidos.

A leitura, no âmbito discursivo, só pode ser compreendida enquanto prática discursiva (ORLANDI, 2012a). Ler compreensivamente, portanto, “é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. Nesse quadro teórico, segundo Orlandi, “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.” (ORLANDI, 2012a, p. 77). Em outras palavras, o sentido não é pré-existente e não mantém relação de literalidade, porque ele é sempre dependente dos processos sócio-históricos e das relações ideológicas.

Quanto às práticas discursivas, Foucault (1969) considera ser “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 1969, apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 396).

Percebemos, assim, que as práticas discursivas delineiam, constituem as formações discursivas, ambas ideologicamente “forjadas” nas relações e tensões sociais em que atuam os sujeitos simbólicos. As formações discursivas são uma macroestrutura simbólica, pela qual os sujeitos vivenciam “suas” práticas discursivas.

No contexto escolar, uma prática que considere efetivamente a discursividade no ensino de leitura pode contribuir para a melhoria da formação do leitor, uma vez que visa não somente propor de forma isolada a decodificação do código ou a apreensão da estrutura linguístico-textual, mas sim a compreensão do texto para

além do que se apresenta em sua superfície e em suas relações internamente textuais, isto é, o nível discursivo, no/pelo qual decorre o processo de significação das coisas, dos sujeitos, da realidade, do mundo em relação ao histórico.

As práticas de leitura que se desenvolvem na escola são, por vezes, carregadas de mecanicidade e sem propósitos didáticos ou formativos previamente definidos, perdendo-se de vista a sua elevada importância. Mecânica, por não se deixar claro o que se pretende; mecânica, também, por não se constituir “apenas” no exercício de decodificação ou de atribuição de sentido ao texto como se este já estivesse ali perenemente e fosse automaticamente constituído, competindo aos estudantes-leitores o dever de simplesmente acessá-lo, de constituí-lo.

De maneira análoga, tal prática de ensino de leitura se compara à mineração, notadamente a extração de metais preciosos, a exemplo do ouro, da prata, da platina, etc. Ou seja, aqueles que são adeptos dessa perspectiva (diga-se dessa prática) pretendem que os estudantes “apenas” e, somente “apenas”, extraiam, retirem o sentido do “famigerado” texto, como se o sentido já ali estivesse desde sempre, como os metais no solo.

Grosso modo, se considerarmos mais detidamente esta analogia, poderemos perceber que a extração dos metais preciosos constitui-se um processo um tanto complexo. E não uma simples e isolada ação. Exige-se um olhar atento, uma perícia, um conhecimento do solo, do maquinário, as estratégias de trabalho apropriadas, adequadas. Não se trata, portanto, de “ir lá e retirar o ouro, a prata, o rubi”, como se as suas retiradas fossem simples e não envolvessem um longo e penoso processo.

Se compararmos com a atividade da leitura, teremos um processo similar. A materialidade textual é um solo fértil, produtivo, precioso. Ler essa materialidade e dela produzir sentido (e não apenas atribuir-lhe sentido) é um processo, ato *continuum*, desde a sua concepção, seja do ponto de vista cognitivo, interativo ou discursivo, principalmente discursivo. Exige, desde sempre, um olhar atento, perspicácia (conhecimento do solo, do maquinário e das estratégias de produção a serem utilizadas), visto que o sentido não está dado, é produzido na/pela historicidade das formações discursivas que legitimam o que pode e o que não pode ser validado como sentido. Trata-se de um jogo coercitivo das práticas e das formações discursivas. No plano da leitura, trata-se da consideração dos elementos linguísticos, extralinguísticos, semânticos, semióticos, pragmáticos... Tudo que

contribui à constituição de determinado objeto simbólico. Portanto, produzir sentido constitui-se um processo longo, primoroso, penoso e, sobretudo, inacabado.

Dessa maneira, a leitura na perspectiva discursiva preocupa-se como o leitor (no caso específico, o aluno) processa a compreensão, levando-se em conta todos os elementos a sua disposição e, principalmente, na esteira das filiações sócio-históricas, culturais. Nesse contexto, podemos entender que a produção de significação do texto pode incorrer em discrepâncias incabíveis, não contextuais discursiva e historicamente, visto que desconsidera a memória discursiva da textualidade. Assim, não vale dizer qualquer coisa aleatoriamente. É preciso considerar o que pode ser dito, que foi (e é) legitimado no curso das formações discursivas. São elas que definem ideologicamente “as condições de exercício da função enunciativa.” (ORLANDI, 2012a, p. 145).

Diz ainda essa autora que:

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade (ORLANDI, 2015, p. 34).

Nessa linha teórica, Possenti (2001) afirma que “a leitura errada existe”, haja vista que “as palavras podem ter vários sentidos: se o texto está em um certo jornal o sentido é um, mas se está num outro jornal o sentido é outro.” (POSSENTI, 2001, p. 10). E ainda acrescenta que, “para fazer sentido, um texto tem de fazer sentido numa corrente discursiva, numa cadeia inter-discursiva [...] [pois] o sentido é social, o sentido é histórico, não é individual” (p. 15).

1.2 O humor como efeito de sentido do discurso

No âmbito da concepção discursiva de leitura, os sentidos não estão dados *a priori*, de modo que o humor – enquanto efeito de sentido – também não algo dado, mas sim construído de acordo com as formações discursivas e posicionamentos ideológicos, explicitamente ou implicitamente assumidos pelo leitor. Considerando que o humor é efeito de sentido, social e histórico, não individual, seria interessante organizar processos de ensino-aprendizagem que possibilitassem os estudantes a vivenciar práticas de linguagem que dirigidas para a compreensão de que a característica do humor nas charges e tirinhas não é fruto de uma individualidade, mas de sentidos compartilhados sócio-historicamente.

É compreensível que a palavra humor apresente nuances semânticas diversas e similares, que decorrem muito da origem da palavra (ZIRALDO, 1970 apud ROMUALDO, 2000). Para Romualdo (2000, p. 38), o humor é o “elemento causador do riso”. Lembremo-nos que este elemento não está dado textualmente, é produzido, levando-se em conta as possibilidades discursivas que o texto oferece.

Essas possibilidades discursivas, no caso de charges e tiras, compreendem tanto o verbal como o não-verbal. A maneira caricata como as pessoas (políticos, famosos em geral, etc.) são representadas nas charges especificamente constitui um “elemento causador do riso”. Aliás, a caricatura se dá pelo efeito de dissimulação da realidade, em exagerá-la, em percebê-la em outra perspectiva. Para Bergson (2001), em “O Riso – ensaio sobre a significação do cômico”:

A arte do caricaturista consiste em captar esse movimento às vezes imperceptível, e em torná-lo visível a todos os olhos mediante ampliação dele. Ele faz com que os seus modelos careteiem como se fossem ao extremo de sua careta. Ele advinha, sob as harmonias superficiais da forma, as revoltas profundas da matéria. Efetua desproporções e deformações que poderiam existir na natureza se ela pudesse ter vontade, mas que não puderam concretizar-se, reprimidas que foram por uma força melhor. A caricatura, que tem algo de diabólico, ressalta o demônio que venceu o anjo. Trata-se sem dúvida de uma arte que exagera... (BERGSON, 2001, p. 19-20).

Mas, rir-se de/do quê, afinal? Do que se constitui o discurso humorístico?

Na obra de Bergson (2001) referida acima, o autor diz que rir-se do que é humano, pois o homem é “um animal que sabe rir [...] e faz rir” (BERGSON, 2001, p. 3). No entanto, embora seja paradoxal, o autor afirma que o maior inimigo do riso é a

emoção e que para produzir seu efeito humorístico, o cômico precisa “cair sobre uma superfície d’alma serena e tranqüila” (BERGSON, 2001, p. 3).

Ainda segundo Bergson (2001), o ambiente natural do riso é a sociedade. Nas palavras de Romualdo (2000, p. 40) “o riso, por mais franco que seja, oculta uma intenção de acordo, de cumplicidade, com outros indivíduos no grupo social.” Essa ambiência corrobora com a perspectiva discursiva da leitura, a qual se constitui de aspectos sócio-históricos determinados. Para se ler discursivamente (e o discurso humorístico faz parte dessa leitura) é indispensável que se localize o lugar do riso, do cômico na sociedade. Isto significa contextualizar o elemento de humor.

Nessa contextualização é imprescindível ao leitor perceber que as situações comunicativas, em diferentes épocas, “criam sentidos específicos de humor, de acordo com as mudanças de valores sócio-culturais” (ROMUALDO, 2000, p. 41). Isto quer dizer que, no caso das charges e de algumas tirinhas, o leitor precisa estar “bem informado, integrado nas questões e acontecimentos políticos de sua época, [de sorte que] compreenda e capte o teor crítico de algumas charges sem ler os outros textos [...] com os quais elas se relacionam intertextualmente” (idem, ibidem, p. 42). Se, do contrário, o leitor não dispuser de repertório linguístico, de conhecimento enciclopédico, como já dissemos, possivelmente encontrará dificuldades em relacionar o texto chágico, em tiras com outros que lhes tragam informações adicionais e estão a eles relacionados.

Romualdo (2000) cita o humorista Cláudio Bersserman Viana, o Bussunda, que disse: “é impossível rir do que não se conhece”. Por esta razão, é importante para a compreensão de charges e tiras o “‘contexto extra-icônico’, que envolve os aspectos sociais, temporais e individuais (o repertório de cada um, com as experiências individuais)” (ROMUALDO, 2000, p. 42).

Por essa relação intertextual, o discurso humorístico se caracteriza por uma ironia fina, seja ela implícita ou explícita. O humor se vale muitas vezes da ironia para dizer e para não dizer, para provocar “o riso de zombaria” (PROPP 1992 apud ROMUALDO 2000, p. 43). O liame de sua significação ou de suas significações se compreenderá na teia discursiva do texto ou da discursividade.

A propósito desse par dialético humor e ironia, Bergson (2001) traz uma importante contribuição:

Ambos são formas da sátira, mas a ironia é de natureza oratória, enquanto o *humour* tem algo de mais científico. Acentuamos a ironia deixando-nos elevar cada vez mais pela idéia do bem que deveria existir: por isso é que a ironia pode exaltar-se interiormente até tornar-se, de algum modo, eloquência sob pressão. Para acentuar o *humour*, ao contrário, descemos cada vez mais baixo no interior do mal que existe, para notar suas particularidades com a indiferença mais fria. (BERGSON, 2001, p. 95).

Ou seja, pela ironia se diz o contrário do que se pretendia dizer, vez que ela deixa-se arrastar, segundo Bergson, pela “ideia do bem que deveria ser” e, com isso, contrasta o dito dissimulando-o. O humor é mais baixo, frio e indiferente.

Outro elemento desencadeador de riso nas tiras e charges trata-se do jogo entre as palavras, o “desvio momentâneo da linguagem [...] que se torna engraçado” (BERGSON, 2001, p. 91) por sugerir dizer o que não está dito ou não se poderia dizer explicitamente.

No jogo entre as palavras produz-se “idiomatismos” (POSSENTI, 2014, p. 62). Segundo o autor esse termo refere-se às “expressões formadas segundo as regras de sintaxe da língua, mas que são interpretadas como se fossem uma palavra (tomar um banho = banhar-se; rodar a baiana = irritar-se;)” (POSSENTI, 2014, p. 62). Ou seja, “são interpretados como uma unidade de outra ordem” (idem, ibidem). Dito de outro modo, os idiomatismos não dizem o que está escrito verbalmente, mas sugerem o não dito, implícito na semântica dos diferentes contextos sócio-culturais.

Nesse sentido idiomático, o discurso humorístico “impõe – melhor, fazem de conta que impõem – uma leitura literal e composicional” (POSSENTI, 2014, p. 63). Pelo contrário, a leitura admitida não é a literal e objetiva, mas a leitura alegórica, figurada, subjetiva.

Mais uma vez o leitor vê-se no desafio de, a partir de suas práticas sociais, possibilitar a produção de sentidos tendo em vista a subjetividade das inter-relações discursivas e textuais. Neste sentido, conforme Possenti (2014) é que se compreende, no texto humorístico, o seu discurso humorístico, pelo qual se mobiliza a memória dos acontecimentos da sua produção que possibilitará a sua interpretação e compreensão. Se essa memória discursiva não for evocada ou for limitada possivelmente a compreensão não será efetiva. Daí, porque, os alunos, por vezes, não demonstram o que se compreendeu diante da leitura de textos intersemióticos a exemplo de charges e tiras.

Nesse movimento, se efetiva também o efeito da surpresa do discurso humorístico e que conforme Possenti (2014, p. 121) ela “decorre da passagem de um *script* a outro”, em que ocorre de maneira abrupta o encerramento do texto, de sorte a revelar o inesperado e crítico.

Assim, o discurso humorístico enquanto estratégia surpreende por possibilitar dizer o inesperado, engenhosamente elaborado. Para compreendê-lo faz-se imprescindível relacioná-lo “numa corrente discursiva, numa cadeia inter-discursiva” (POSSENTI, 2001, p. 15).

É importante assinalar que o discurso humorístico não se restringe a charges e tirinhas. Enquanto maneira de dizer e estratégia comunicativa, o discurso humorístico pode ser engendrado em diversas situações, em diversos eventos comunicativos, em diversas materialidades textuais. Como afirma Vale (2015, p. 437) “o humor não é um gênero, mas uma entre várias estratégias disponíveis ao sujeito falante para seduzir seu auditório”.

Nesse sentido, Possenti (2014) afirma que o humor em sua discursividade é “um campo”, que “ganha espaços cada vez mais numerosos e relevantes no mundo atual” (POSSENTI, 2014, p. 175) e, assemelhando-se à literatura, admite, discute todos os assuntos e “se praticam gêneros numerosos, da comédia à charge, passando pelas ‘crônicas’ e narrativas, histórias em quadrinhos, tiras, pelas piadas e pela exploração humorística de numerosos outros tipos de textos” (POSSENTI, 2014, p. 175).

Portanto, é imprescindível perceber a maneira como a escola, no lugar de Aparelho Ideológico do Estado, por meio do livro didático e dos exames oficiais, tem considerado a materialidade significativa do discurso humorístico de charges e tiras. Por conseguinte, possibilitar uma prática docente-pedagógica em que a reflexão crítica tenha de fato lugar na escola, no que se refere à produção de sentidos que não sejam os mesmos já postos e legitimados, torna-se de fundamental importância.

Não se trata de pôr de desmerecer o livro didático ou a Prova Brasil, mas de problematizá-los, de concebê-los na sua relação inter-discursiva e o que ela pode sugerir enquanto possibilidade de significação.

Assim, o discurso humorístico, nas diferentes materialidades textual-discursivas em que ocorram, constitui-se, seja enquanto estratégia, seja enquanto campo, em possibilidade para o desenvolvimento dessa prática docente-pedagógica de maneira reflexiva, seja no contexto escolar ou fora dele.

1.3 O texto intersemiótico: caracterização da charge e da tirinha

Os suportes semióticos são submetidos, em sua diversidade, a um mesmo conjunto de coerções, o que não confere aos quais independência. Tal observação, aliás, é o que está na base de noções como “escola” ou “movimento”, cujo fundamento é precisamente o fato de se complementarem como “correspondências de forma” em diferentes domínios: a pintura, a música e a literatura românticas, por exemplo.

É nessa perspectiva de “uma prática intersemiótica” que Maingueneau (2008, p. 137) aborda a discursividade a partir do texto semiótico, tendo em vista a superação da questão qualificada pelo autor como impressionista (ou intuitiva). Depreende-se que o autor reflete sobre o texto intersemiótico, para além das margens dos objetos linguísticos, o objeto discursivo, por intermédio do recurso da noção de prática discursiva, a qual estará em condições de integrar domínios semióticos variados (enunciados, quadros, obras musicais, etc.). Baseado neste exercício mental, o autor sustenta que “o pertencimento a uma mesma prática discursiva de objetos de domínios intersemióticos diferentes exprime-se em termos de conformidade a um mesmo sistema de coerções semânticas”. (MAIGUENEAU, 2008, p. 138).

Preliminarmente, o autor inicia seu pensamento pela redefinição da noção de texto, que remeteria aos “diversos tipos de produções semióticas que são pertinentes a uma prática discursiva” (MAIGUENEAU, 2008, p. 139), sendo reservado o termo enunciado para os textos linguísticos. A interrelação de dois domínios discursivos (a escultura e a literatura ou a pintura e a música, por exemplo) sugere uma observação preliminar no que respeita à possibilidade de constante atualização de modalidades textuais aparentemente diferentes, entretanto coexistentes, associando-se, preferencialmente, dentro de um discurso, assim como as também notáveis impossibilidades associativas em dadas circunstâncias.

De acordo com o autor, nota-se um agigantamento do conceito de discurso na perspectiva de sua competência, garantindo à prática intersemiótica a noção de realidade. Faz-se necessário esclarecer que a centralidade argumentativa disposta na abordagem em questão volta-se às práticas discursivas no campo dos enunciados. No objetivo de conferir consistência ao discurso intersemiótico numa proposta prática, o autor ilustra a análise de dois momentos artísticos que poderiam

demonstrar a discursividade jansenista e a discursividade da devoção humanista: a “Ceia de Emaús” e “Peregrinos de Emaús”, respectivamente. A primeira obra, com certa imprecisão, no que corresponde à certificação de sua autoria, e a segunda, o quadro de Ticiano (1535). Após detectar, em sua criteriosa análise, semelhanças entre o texto-fonte (a obra do humanismo devoto) e o texto-alvo (a obra jansenista), considerando desde os patentes aos mais incógnitos elementos, Maingueneau (2008) arremata o comparativo com o seguinte raciocínio:

Certamente, jamais se disporá de um algoritmo capaz de determinar o pertencimento desses ou daqueles textos a tais práticas discursivas, mas pode-se razoavelmente fixar como objetivo restringir os critérios de pertencimento com muito mais exatidão do que se faz habitualmente. Isso implicaria, em particular, que há pertencimentos intuitivamente evidentes que podem ser infirmados. (MAIGUENEAU, 2008, p. 156,157).

Como antecipado pelo autor, uma abordagem como a proposta persegue um objetivo que se resume em duas perspectivas principais: a primeira sobre discutir a possibilidade de produzir “critérios eficazes de pertencimento a uma prática discursiva” (MAIGUENEAU, 2008, p. 144); a segunda, avaliar o “processo de tradução do Outro nas categorias do Mesmo” (MAIGUENEAU, 2008, p. 144), estabelecendo-se a noção de interincompreensão. Assim, Maingueneau (2008) expressa que se esta ou aquela obra não encontrar o encaixe previsto com exatidão matemática em tal abordagem, considerando esta ou aquela prática discursiva, o pertencimento a um sistema semântico pode pelo menos ser garantido através dos critérios de uma coerção significativa.

A respeito do que temos falado até aqui sobre a leitura numa perspectiva discursiva, e, portanto, política, cultural, ideológica, a princípio produzimos sentidos, na maioria das vezes, a partir da linguagem verbal. No entanto, pretendemos, também, nos referimos à linguagem, ao discurso e à discursividade das imagens, ou seja, aos sentidos, as significações que elas possibilitam, que elas produzem, seja de maneira independente ou interdependente, em confluência com a linguagem verbal.

Trataremos aqui da leitura de textos intersemióticos, a exemplo de tirinhas e charges que são apresentadas no livro didático de português e na Prova Brasil. Mas

antes mesmo de avançarmos nas características dessas materialidades, tratemos, inicialmente e de maneira geral, do texto intersemiótico.

Historicamente a linguagem pela imagem precede, no tempo e no espaço, a linguagem da e pela escrita. Se esta foi inventada “por volta do final do quarto milênio” (MANGUEL, 1997, p. 206), aquela remonta à origem do próprio homem. Como afirma Kato (2009) por razões eminentemente humanas tem-se a necessidade, individual e social, de se expressar e de se comunicar. Os registros rupestres do homem primitivo são exemplos dessa necessidade de expressão e comunicação.

Com a institucionalização da escola, como aquela responsável pela escolarização das crianças, previu-se a necessidade da aprendizagem do saber (conhecimento) escolarizado. Iniciou-se a criança no mundo da escrita devido às demandas das sociedades letradas.

Ainda que, atingida por uma série de imagens dentro e fora da escola, pelo mercado multitecnológico, a aprendizagem da cultura da escrita prevalece em relação às outras culturas semióticas. Tudo parece depender da escrita para ter sentido absoluto (como se fosse possível). Todas as formas de linguagens parecem manter com a escrita uma interdependência, como se, sem ela nada fosse capaz de produzir sentidos. Há casos em que a linguagem verbal é imprescindível, em outros não. Para a notícia, a escrita é fundamental, na pintura já não se faz tão importante, nem aparece, senão na rubrica do autor.

A escola é o espaço para aprendizagem do saber instituído, principalmente do saber da escrita. No entanto, mesmo diante da cultura da escrita, há de se promover também na escola a cultura da imagem, do texto intersemiótico, haja vista que eles estão presentes em nosso cotidiano, desde o vestuário que nos vestem a estrutura arquitetônica das cidades e casas. Discursivamente, todos dizem muito sobre quem somos e do lugar de nosso pertencimento identitário, seja ele institucional ou não.

Há uma multiplicidade de textos na sociedade, cada um em suas características relativamente estáveis, desempenha uma função social. O livro didático privilegia alguns em detrimento de outro, “seguindo” as pretensões de cada etapa de ensino da educação básica.

Além de contos, poemas e prosas, há, no livro didático, textos intersemióticos, as ilustrações, propagandas, anúncios, tirinhas, charges, etc. A intersemiótica é, grosso modo, a inter-relação que as múltiplas linguagens mantêm entre si,

significando cada uma no seu plano de significação de maneira interdependente, confluentemente.

A cultura escolar é de escrita. Tudo parece conduzir a ela que, supostamente, dissimula ser o fim de todas as coisas. Há, portanto uma limitação de outras possibilidades de aprendizagens, por meio de outras semioses, em razão da emergência e urgência da escrita. Ler textos intersemióticos é percebê-los e compreendê-los na dinâmica intersemiótica de suas linguagens, como efeito da tradução do pensamento em signo verbal e/ou imagético.

Nessa perspectiva, temos as tirinhas e as charges como exemplos de textos intersemióticos que discursivamente dizem e sempre estão por dizer, visto que seus vazios implícitos colocam em suspenso os efeitos de fechamento, tornando-os sempre reticentes.

Conceitualmente, tirinhas e charges “são textos unidos pelo humor” (RAMOS, 2009, p. 16). Este autor ainda os diferencia por ser o primeiro representativo de situações e personagens estritamente fictícios e o segundo por compor a sua materialidade linguística de maneira verossímil. Se “a charge aborda temas do noticiário e trabalha em geral com figuras reais representadas de forma caricata [...]; a tira mostra personagens fictícios, em situações igualmente fictícias”. (RAMOS, 2009, p. 16).

Romualdo (2002) faz um importante levantamento histórico da charge desde a primeira aparição da ilustração como elemento agregador de informação junto ao texto verbal até a charge enquanto materialidade sígnica que promove a produção de sentidos.

Em 1835, nos Estados Unidos da América, foi publicada a primeira gravura para ilustrar uma reportagem jornalística da época (ROMUALDO, 2002, p. 9). As primeiras ilustrações, de certo modo, guardadas as devidas proporções, são os embriões do que hoje conhecemos por charge. As ilustrações também caracterizam outros textos, mas também, representam a fase embrionária do texto chargístico.

Ao longo das décadas daquele século as ilustrações de maneira comedida foram pouco a pouco ganhando espaço nos jornais impressos, mas “na década de 1880, as ilustrações passaram definitivamente a fazer parte dos jornais americanos” (ROMUALDO, 2002, p. 11). Também na França as ilustrações fizeram parte do jornalismo francês. Em 1839 publicou-se a primeira ilustração. Em 1910 tem-se a sua inserção definitiva na imprensa francesa. (idem, ibidem).

No Brasil, conforme cita Romualdo (2002, p. 13), “as ilustrações [...] foram paulatinamente ganhando espaço.” Inicialmente desvinculada dos textos verbais e das seções de notícias, as ilustrações mantinham certa “independência” textual. Essa forma avulsa de ilustração tem seu fim em 1844, com a publicação da revista *Lanterna Mágica*, de Manuel de Araújo Porto-Alegre (idem, *ibidem*). Em 1852 o texto em desenho alcança seu apogeu e “[...] a charge política assumiu papel quase decisivo no jornalismo de então.” (ROMUALDO, 2002, p. 14).

As tiras seguem relativamente o curso histórico das primeiras produções em quadrinhos. Enquanto “arte sequencial” (EISNER, 1999, p. 7), as tiras têm sua gênese com as primeiras produções do professor suíço Rudolph Topffer na primeira metade do século 19. (FEIJÓ, 1997). Em 1865, Wilhelm Busch, alemão, “criou Juca e Chico, dois garotos que viviam em travessuras” (FEIJÓ, 1997, p. 14). O ítalo-brasileiro Ângelo Agostini, autor de *As aventuras de Nhô Quim*, é, no Brasil, “um dos pioneiros das histórias em quadrinhos.” (idem, *ibidem*, p. 15). Georges Colomb, francês, sob o pseudônimo de Christophe [...] criou, em 1889, *A família Fenouillard*, é outro marco das histórias em quadrinhos. (FEIJÓ, 1997).

Ainda que considerado estes nomes como referenciais, é 5 de maio de 1865 que marca a data de nascimento da história em quadrinhos com a publicação de *Menino Amarelo*, do artista norte-americano, Richard Outcault. Pode-se dizer que as tiras têm também aí o seu marco histórico, pois sua configuração artístico-estética é similar às histórias em quadrinhos.

Ademais, não há estudos (ao menos não conhecemos) que afirmem que as tiras possuam uma história longe da história em quadrinhos. A diferença entre estas se dá na extensão. As tirinhas possuem uma estrutura quadrinística em menor quantidade de quadros, sendo dois, três, quatro, sempre a depender da extensão cômica da história que, geralmente é breve. As histórias em quadrinhos, como a própria expressão já antecipa, trata-se uma história, com um enredo narrativo mais longo, mais extenso. Entre as tiras e as charges opera-se de maneira semelhante: enquanto que aquelas organizam o fato cômico em várias tiras, as charges os organizam, geralmente, em apenas um. (FEIJÓ, 1997).

Além da quantidade e tamanho do(s) quadro(s), compõem a estrutura comunicacional da charge e das tiras, o(s) personagem(ns), o(s) balão(ões) de fala, “o timing” (o tempo) (EISNER, 1999, p. 25). Todos esses elementos caracterizam a textualidade intersemiótica de tirinhas e charges. Tudo, absolutamente tudo,

constitui-se de maneira confluyente para compor a tessitura discursiva dessas materialidades, inclusive a pontuação, o formato das letras, as onomatopeias.

Considerando as características elementares das tiras e charges, pode-se depreender que a leitura de uma difere da outra, visto que para efetivar a compreensão da leitura de tiras os leitores devem produzir sentidos a partir do que lhe é dado, pois a tira geralmente apresenta personagem(ns) fixo(s), ou seja, cabe ao leitor, diante dos elementos dados, produzir sentido(s). No caso de charges, a produção da significação opera-se de maneira outra, uma vez que, além dos elementos dados, há de se recuperar outros elementos da textualidade, a exemplo da situacionalidade e da intertextualidade, para se efetivar o sentido(s).

Enquanto construção comunicacional, portanto, produtora de sentido(s) tudo nas tiras e charges dizem e estão por dizer; tudo significa, na teia enunciativa, discursiva, até mesmos os vazios implícitos que fazem desses textos e dos demais incompletos, pois “a incompletude é o índice de abertura do simbólico, do movimento do sentido e do sujeito, da falha, do possível.” (ORLANDI, 2012b, p. 93).

Outro aspecto importante a respeito da charge é a temporalidade discursiva. Por ser um “texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico, [...] [ele] se prende mais ao momento [...] temporal” (ROMUALDO, p. 21). Esse aspecto influencia no trabalho de interpretação e compreensão³, pois, no jogo simbólico da produção de sentido (s) há de se reconstituir a história desse(s), haja vista que, segundo Orlandi (2012a, p. 56), “toda leitura tem a sua história”, o que significa dizer que “os sentidos têm sua história” (idem, ibidem).

Nesse processo histórico de significação que alguns sentidos sedimentam-se como legítimos, são oficialmente instituídos e são aceitos como verdadeiros, ao passo em que outros são simplesmente descartados, por não expressarem a legitimidade da formação discursiva que os integra, são, por serem ilegítimos, postos à margem, para longe do centro.

³ Orlandi e Possenti parecem divergir a respeito desses termos. Para ela, a compreensão vai além da interpretação; para ele é o inverso. Enquanto que para Possenti (2001, p. 14) “a compreensão depende mais do texto [e] a interpretação é mais ampla, pois onde o leitor pode ver um problema psicanalítico, outro pode ver um problema ideológico” para Orlandi (2015, p. 24) “quando se interpreta já se está preso em um sentido, [pois] a compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam escutar outros sentidos.”. Optamos aqui pelo entendimento segundo Orlandi.

Portanto, o trabalho interpretativo da “compreensibilidade” (ORLANDI, 2012a, p. 57) constitui-se desafio ao leitor, pois ele, dado o contexto sócio-histórico de produção da charge, haverá de compor a teia de significações que liga os interdiscursos, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente.” (ORLANDI, 2015, p. 29). De outra maneira, caberá ao leitor recompor a “memória discursiva” (idem, ibidem) da charge (e também da tira, em outra dimensão).

2 Metodologia da pesquisa

2.1 Tipo da pesquisa

Neste capítulo iremos discorrer sobre o processo metodológico que fundamenta esta pesquisa, a qual se circunscreve no âmbito da abordagem qualitativa que, segundo Lüdke & André (1986), assim se caracteriza:

Os dados coletados são predominantemente descritivos; A preocupação com o processo é muito maior do que o produto; O “significado” que as pessoas dão as coisas [...] [é] foco de atenção especial do pesquisado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13, grifos dos autores)⁴.

De maneira semelhante, Minayo (1994) descreve a importância da pesquisa qualitativa quando assevera que:

[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, 21-22).

Trata-se, portanto, de uma escolha geral que, pela natureza subjetiva como abordamos o problema e a maneira como procedemos à análise do objeto/*corpus*, pretende observar, explorar, intuir e refletir as questões concernentes às práticas discursivas em face da leitura intersemiótica no âmbito do livro didático na escola/sala de aula.

Do ponto de vista técnico, valemo-nos, nesse trabalho, da pesquisa bibliográfica e documental de cunho interpretativista. Bibliográfica, porque recorreremos a material já publicado, a exemplo de livros didáticos e teóricos, revistas, artigos, dissertações, teses e outros. Documental, vez que utilizamos de documentos de “segunda mão” para analisarmos, a exemplo dos dados do Ideb das escolas que analisamos. Outrossim, as técnicas suscitadas possibilitam ao pesquisador, pela observação investigativa, vasto alcance, principalmente quando o assunto é de natureza linguístico-social (GIL, 2002, p. 44-45).

⁴ Os autores Lüdke e André (1986) ainda apresentam uma quinta característica da pesquisa qualitativa, qual seja, “A análise de dados tende a seguir um processo indutivo”. Todavia, não a citamos porque optamos pelo método dialético para proceder a análise de dados.

2.2 Método dialético

Além de elegermos o arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso como elemento estruturante dessa pesquisa, adotamos também, o método histórico-dialético investigativo para subsidiar nossa discussão. Segundo Nosella & Buffa (2005, p. 355), “a dialética pressupõe [...] a descrição do particular” e pretende explicitá-lo à luz do contexto geral, e das relações que os unem e os separam histórica e dialeticamente.

Para esses autores, no âmbito escolar, a pesquisa desenvolvida e constituída dialeticamente pretende investigar “a conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola cria” (NOSELLA & BUFFA, 2005, p. 362).

Ainda segundo os autores, essa relação, por meio do método dialético, não se efetiva de maneira mecânica, nem estanque entre um termo (sociedade) e outro (escola), mas sim, de maneira dinâmica, pela qual se pretende perceber a rede de influências recíprocas que constituem as relações de produção da sociedade e da escola.

Nesse sentido, trata-se de perceber que “a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar estão condicionados por uma determinada sociedade que, por sua vez, é influenciada pelos rumos que a escola venha a tomar” (NOSELLA & BUFFA, 2005, p. 362). Obviamente, que não somente a escola é capaz de produzir esta influência. Outras instituições são, também, capazes de influenciar a sociedade e ser por ela influenciadas. No entanto, destacamos a escola por ser ela a instituição hegemônica. Tratamos melhor dessa ideia no capítulo 3.

Constitui-se, portanto, uma via de mão dupla, em que a escola influencia a sociedade e esta àquela numa rede de relações de produção extremamente recíprocas que se constituem, sobretudo de e pelo movimento. Nesse e por esse a dialética encontra guarida, pois dele (o movimento) ela (a dialética) se constitui de maneira precípua.

Castanho (1996), discorrendo sobre a atualidade do método dialético, afirma que, a realidade, constituída historicamente, faz-se no e pelo movimento, dado que é histórica, como histórico é o homem que, em movimento, cria e recria a realidade e o(s) sentido(s) do mundo e das coisas.

Assim sendo, para apreensão e depreensão da realidade histórica, cultural e, por isso mesmo, movente e fugidia, faz-se imprescindível um instrumento adequado, dotado de movimento, qual seja, o movimento dialético, o método histórico dialético (CASTANHO, 1996). Segundo esse autor, para circunscrever-se nessa dialética da realidade e do instrumento, que se constituem no e pelo movimento, é inevitável a continuidade de mais movimento (CASTANHO, 1996).

Ou seja, para intervir na realidade no âmbito escolar é preciso um olhar movente, capaz de perceber a conexão íntima entre os fatores escolares e a totalidade social, de sorte que só se pode compreendê-los pela relação constitutiva que os conexionam íntima e contraditoriamente.

Etimologicamente, dialética “significa a arte de relacionar os contraditórios” (NOSELLA & BUFFA, 2005, p. 359). Por este viés, a contradição faz-se o elemento fundante e estruturante da dialética. No entanto, não se trata da

[...] “negação formal” do senso comum, que exclui o termo negado, [mas] inclui o negado, para superá-lo numa síntese de grau superior. A contradição, não é, porém, uma simples “categoria de pensamento”; ela é o próprio modo de se do real [...] Por ser contraditório, o real fornece ao pensamento o instrumento para sua própria explicação. Por isso podemos dizer que a contradição é simultaneamente modo de ser do real e categoria de pensamento: porque o pensamento pensa a realidade a partir da própria realidade. (CASTANHO, 1996, p. 16).

Ainda para Castanho (1996, p. 16) “por ser uma lógica ‘do movimento, no movimento’, a dialética supera a lógica formal, considerando-a como momento do entendimento, da decomposição ou análise do real”. Assim, na perspectiva da dialética “a realidade é interpretada, não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos de seu movimento. (KOSIK, apud CASTANHO, 1996, p. 16).

No estabelecimento dessa relação, entre escola e sociedade, busca-se dialeticamente “relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social” (NOSELLA & BUFFA, 2005, p. 362).

Para tanto, buscamos metodologicamente empreender os seguintes passos, conforme proposto por Castanho (1996, p. 20): primeiro, “a aproximação da matéria pertinente ao problema, recorrendo as fontes em que ele se manifesta”; segundo, “segue a análise, ou decomposição do material, buscando-se a forma de seu

desenvolvimento” (idem, ibidem); terceiro, “a busca da unidade”, pela qual não se pretende, conforme adverte o autor, “o apagar totalitário das diferenças [ou das contradições], mas a demonstração da coerência interna de uma determinada forma de desenvolvimento” (CASTANHO, 1996, 20).

Por esse caminho metodológico, segundo Nosella & Buffa (2005, p. 365), “o pesquisador pode estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades da escola e da sociedade, a partir do levantamento e da análise de qualquer dado empírico (documentos, fotografias, plantas, cadernos, livros didáticos etc.)”.

2.3 Técnica de análise

Para o desenvolvimento deste trabalho, recorreremos a diferentes fontes bibliográficas, quais sejam, o livro didático Português Linguagens (anos finais do ensino fundamental), a recortes da Prova Brasil aplicada aos alunos do 5º e 9º anos e, ligeiramente (vez que não se constituem nosso objeto principal), os dados resultantes da aplicação dessas provas que apontam os diferentes níveis de proficiência dos estudantes quanto à leitura. Esses dados, com base no desempenho dos alunos, ajudam a construir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB das escolas públicas brasileiras.

A constituição do corpus de pesquisa passa necessariamente pela compreensão do que seja a Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa. Diferentemente de outras disciplinas, a AD não toma o texto como objeto principal, não está preocupada com a forma em que o texto se organiza estrutural e linguisticamente. Antes, volta a sua atenção para como o texto diz o que quer dizer (ORLANDI, 2012b), e nessa teia, situa o discurso (objeto de sua análise) como ponto de articulação do dito e do não-dito. O discurso, portanto, não é “um território circunscrito, mas [...] espaço incerto entre dois maciços [...] onde se ‘desfazem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas’, entre a linguagem e o mundo.” (MAINGUENEAU, 2015, p. 31).

Diante dessa consideração, a composição do nosso corpus não pressupõe o estudo de textos propriamente, visto que a análise do discurso “não pode estudar textos, a não ser que sejam convertidos em corpus.” (MAINGUENEAU, 2015, p. 39). No entanto, não separamos a forma do conteúdo, nem tampouco, os sujeitos dos espaços de atuação. Pelo contrário, os tomamos como reflexos discursivo-simbólicos, pelos quais a linguagem se materializa de diferentes maneiras e formas na vida social.

Desse modo, o corpus da pesquisa constitui do livro didático Português Linguagens, anos finais do ensino fundamental, e de recortes da Prova Brasil disponibilizados pela plataforma digital do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, disponível em <http://portal.INEP.gov.br/>. Para tanto, valemo-nos do arcabouço teórico-metodológico da AD para a construção do corpus, ao passo que, os dados levantados são analisados à luz da noção de

recortes discursivos descrita por Orlandi (1984) e da noção do sistema de restrição semântica proposto por Maingueneau (2008).

A priori, percebemos o quanto a premissa do método dialético de descrever o particular, que é singular, à luz do geral, que é plural se coaduna com a noção de recorte discursivo proposto por Orlandi (1984). Enquanto unidade discursiva, o recorte é, nas palavras da autora, “um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14) e como tal, reflete não somente a estrutura textual na qual está inserida, mas, também se vincula às suas condições de produção e discursividade. Dialeticamente, separamos o recorte discursivo (fragmento particular, singular) e o explicitamos à luz do texto, ou melhor, à luz da cadeia de sentidos, das formações e práticas discursivas (conjunto geral, plural).

Aplicada à nossa empreitada investigativa, no que se refere à leitura de textos intersemióticos, trata-se de correlacionar as práticas discursivas pressupostas no livro didático e na Prova Brasil, com a dinâmica dialético-social em que atuam os sujeitos também presumidos simbolicamente (conjunto mais geral e abrangente).

Compreender esse liame discursivo é pressupor tensões, conflitos, dispersão, próprios da lógica dialética que, enquanto arte de relacionar os contraditórios, propicia o “mundo do possível” (NOSELLA & BUFFA, 2005, p. 359), no/pelo qual o sujeito simbólico tem historicamente produzido discursos, significações, vivências.

Nesse mundo de possibilidades, de vivências múltiplas, centramos nossa atenção para a escola, para a sala de aula, para atuação do aluno e do professor (recorte particular) e os relacionamos à dinâmica da totalidade social a fim de percebermos a rede de influências que os moldam a partir das relações de produção que desenvolvem principalmente em nível discursivo.

Dialética e discurso relacionam-se numa ação recíproca de movimento que os constituem histórica e socialmente. Lakatos & Marconi (2003, p. 101) afirmam que “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar [...]; o fim de um processo é sempre o começo de outro.”.

Nesses termos também se compreende a atividade discursiva como o movimento dos dizeres, dos sentidos produzidos historicamente. Esse movimento não é finito, não se limita a estrutura fixa do texto; pelo contrário, faz-se sempre inacabado, porque, segundo Orlandi (1984, p. 16) “a incompletude é a condição da linguagem”, está sempre dizendo e por dizer, por isso mesmo, “o discurso por

princípio, não se fecha, [faz-se] um processo em curso.” (ORLANDI, 2015, p. 69). Na mesma medida estão os sujeitos e os sentidos que constituem o discurso, sempre incompletos (ORLANDI, 2012b).

No decurso desse processo consolidam-se as formações discursivas, que por sua vez, constituem as forças produtivas que garantem a sua sedimentação. Nesse processo, legitimam e oficializam os discursos, os sentidos, institucionalizando-os. A língua(gem), enquanto produto humano, historicamente, foi (e é) produzida, sedimentada por meio da sua “institucionalização”. Tem-se, portanto, “um sentido dominante”, um sentido “oficial” (ORLANDI, 1984, p. 20).

É preciso, contudo, empreender um processo criativo e instaurar o diferente, transgressivo, “para romper com o processo de produção dominante de sentidos e na tensão com o contexto histórico-social, pode[r] criar novas formas, produzir novos sentidos. [Em suma], realizar uma ruptura, um deslocamento, em relação ao dizível. (ORLANDI, 1984, 11).

Essa possibilidade de deslocamento pode ser possível desenvolvendo-se o “processo polissêmico” em detrimento do “processo parafrástico”. Enquanto este segue o curso dos sentidos sedimentados, ditos oficiais, não os inova, dissimula “a variedade do mesmo” (ORLANDI, 2015, p. 35), aquele provoca, transgride, insurge-se contra a ordem posta e promove o diferente, desloca o sentido solidificado, desoficializa o antes oficial, “produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua.” (idem, *ibidem*).

Patente está, que todo processo é carregado de tensões e conflitos decorrentes das próprias formações discursivas e daquelas que a elas se incorporam, atravessando-as e reformulando-as. Ainda mais aquelas que são abrigadas no seio de correntes ideológicas.

A ideologia “representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições de existência” (ALTHUSSER, 1974, p. 77) e se materializa nos “aparelhos ideológicos de Estado” (idem, *ibidem*, p. 42). Segundo designação do filósofo francês, os aparelhos compreendem “certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1974, p. 43).

É, pois, a partir das forças de Estado que se constituem as formações discursivas ideológicas, nas/pelas quais os indivíduos são interpelados como

sujeitos. Nessa medida, ativam uma dupla constituição: de constituir a ideologia e ser por ela constituído, visto que, “só existe ideologia pelo sujeito e para sujeitos.” (ALTHUSSER, 1974, 93).

No sentido althusseriano, a interpelação, decorrente das formações sócio-discursivas, portanto, ideológicas, “forjadas” na infra(super)estrutura do Estado, promove o assujeitamento dos sujeitos. Dessa maneira, a apropriação da linguagem não se efetiva individualmente, mas de maneira assujeitada, visto que o condicionamento da linguagem é social (ORLANDI, 2012a). Nesse percurso formativo, “o sujeito que produz linguagem também está reproduzindo nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando na realidade, retoma sentidos preexistentes.” (ORLANDI, 2012a, p. 23-24). Consagra-se, assim, a “ilusão discursiva do sujeito” (PÊCHEUX e FUCHS, 1975 apud ORLANDI, 2012a, p. 24).

Não se quer afirmar com isso, que a vivência dos indivíduos-sujeitos seja robótica ou mecânica. Há espaço para a singularidade, para o dizer/agir diferente. Não se pode imaginar é que, mesmo o diferente, o singular, não sejam eles mesmos resultados de outra formação discursiva e, portanto, também ideológica. Até porque,

[...] a formação discursiva não funciona como uma máquina lógica. Ao contrário, ela é uma unidade dividida, uma heterogeneidade em relação a si mesma. Há um deslocamento contínuo em suas fronteiras, em função das “jogadas” da luta ideológica, dos confrontos político-sociais. (ORLANDI, 2012a, p. 146).

Nessa percepção, dimensionemos, principalmente, a escola e, nesta, o exercício do professor. Para Althusser (1974), a escola é, diante de todos os outros aparelhos de Estado, aquele que conserva maior preponderância, pois tem a sua disposição, por longo tempo e período (até mesmo integral) todas as crianças e jovens de todas as classes sociais. Nesta oportunidade, são desenvolvidos os “saberes práticos [...] envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista” (ALTHUSSER, 1974, p. 66, grifos do autor).

Além dos saberes práticos, e das técnicas de/para o conhecimento, a escola

[...] ensina também as <<regras>> dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras de moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente (sic) regras de respeito pela divisão social-técnica do

trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (ALTHUSSER, 1974, 21).

Se pensarmos no âmbito das formações discursivas, ensina-se, também, na escola o dizer e o não-dizer, a falar e a silenciar, nesta e naquela situação, a este e não a aquele interlocutor.

O professor atua na/para aprendizagem dessas regras, dessas ordens, pois ele próprio está a elas assujeitado. É comum, por exemplo, no discurso pedagógico-docente a seguinte prática discursiva (dirigindo-se a alunos): “esforcem-se, estudem, para ser alguém na vida / sem educação (escolar) ninguém é nada”. E acrescenta: “Eu mesmo (sujeito assujeitado) alcancei o que alcancei, porque eu estudei, me esforcei”. Grosso modo, essa interpelação discursiva é resultado da própria interpelação do Estado, enquanto máquina de dominação/repressão, pois promove o aparelho ideológico escolar, tornando-o imprescindível e, ao mesmo tempo, dominante, vital. O professor é um dos agentes dessa (re)produção discursiva e ideológica.

No capítulo 3 ampliaremos essa discussão quando descrevermos as concepções de leitura na Prova Brasil e no livro didático a partir do recorte discursivo (ORLANDI, 1984).

Outro construto teórico-metodológico que fundamenta esta pesquisa se refere ao sistema de restrições semânticas (MAINGUENEAU, 2008). Segundo Mendes (2011):

O sistema de restrição semânticas ou as filtragens que limitam o que pode ser dito a partir de um discurso dado deve ser concebido como um modelo de competência discursiva que não está totalmente desvinculado da história, nem se restringe à pura descrição daquilo que é efetivamente enunciado, mas opera em torno daquilo que *pode* ser dito, em torno da virtualidade dos enunciados de um discurso, o que permite compreender melhor aquilo que foi efetivamente dito. (MENDES, 2011, p. 88, grifo da autora).

Nesse contexto, Maingueneau (2008, p. 52) aduz que “o princípio [da] competência discursiva permite esclarecer um pouco a articulação do discurso e a capacidade dos Sujeitos de interpretar e de produzir enunciados que dele decorram”, pois:

As regras de formação têm seu lugar não na “mentalidade” ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso; elas se

impõem, por conseguinte, segundo uma espécie de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo. (FOUCAULT, 1986 apud MAINGUENEAU 2008, p. 52).

Destarte, pretendemos, pelo recorte produzido, desenvolver uma prática discursiva de maneira intersemiótica, pela qual,

Os enunciados do Outro apenas são “compreendidos” no interior do fechamento semântico daquele que os interpreta; esta é a forma de um discurso constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo: lidando com o Outro não como tal, mas com um simulacro que dele constrói. (MENDES, 2011, p. 90).

Acionamos, assim, os universos discursivos de tirinhas e charges que ocorrem no livro didático e na Prova Brasil. Além da significação pelo signo verbal, efetiva-se a confluência da linguagem não-verbal, também ela, significante discursivamente. Como assevera Orlandi (1995, p. 40), “É no conjunto heteróclito das diferentes linguagens que o homem significa. As várias linguagens são assim uma necessidade histórica.”.

A partir dos elementos não-verbais (cores, balões, personagens, caricaturas) integrados aos signos verbais, sem se estabelecer hierarquizações de um sobre o outro é que se pretende possibilitar uma prática discursiva de maneira mais abrangente por meio do sistema de restrições semânticas. (MAINGUENEAU, 2008).

Sintetizamos, assim, em linhas gerais, os passos que seguimos até aqui: (1) problematização do tema à luz das concepções teórico-metodológicas; levantamento, leitura e síntese de material bibliográfico que versem sobre o tema estudado – livros, artigos, dissertações, teses, etc.; (2) análise dos livros didáticos de português a fim de perceber as ocorrências de charges e a maneira como a leitura está proposta didática e metodologicamente; (3) análise da Prova Brasil, a fim de perceber a perspectiva conceitual e metodológica de leitura que se pressupõe do aluno[sujeito]leitor; (4) a partir do aporte teórico considerado, das fontes bibliográficas analisadas, dos recortes discursivos apreendidos, busca-se uma descrição / explicação da leitura enquanto prática social que se efetiva na sócio-discursividade dos sujeitos sociais.

Pretendemos ainda, como resultado do trabalho empreendido, apresentarmos uma proposta didática que, eventualmente, sirva ao professor de língua portuguesa e, também das demais disciplinas (visto que a leitura é habilidade requisitada em

todas as áreas do conhecimento), como possibilidade de ressignificação/aprimoramento da sua prática docente junto aos alunos.

3 Identificação das coerções das políticas de ensino

3.1 Dados do IDEB do município de Ibirapitanga

Já dissemos que a aquisição da leitura é um imperativo social, dada às múltiplas exigências na sociedade letrada. Dissimulada pela necessidade de comunicação, a leitura é imposta pelos diversos aparelhos ideológicos do Estado, entre os quais, destacamos a escola, que, por excelência, tem sido o aparelho estatal indispensável e útil para o desenvolvimento desta competência social.

A própria sociedade estabelece limites àqueles que não desenvolveram a habilidade de ler. Esta aquisição confere, de certo modo, ao leitor uma valoração social, uma espécie de insígnia que o distingue daqueles que não desenvolveram a leitura, algo parecido ao que acontecia com os escribas mesopotâmicos, conforme cita Manguel (1997, p. 211): “Ler e escrever estava reservado aos donos do poder naquela sociedade patriarcal.”.

Se, por um lado, a escola tem obtido êxito no desenvolvimento da leitura, por outro, tem ficado aquém desse objetivo. Se, por um lado, ela contribui para uma sociedade cada vez mais competente, quanto aos aspectos da leitura, por outro, ela também contribui para a segregação social daqueles que, por uma série de fatores, não se desenvolvem de maneira competente, de maneira proficiente. Não se quer afirmar com isso que a escola seja a única responsável por esse desenvolvimento, mas, sem dúvida, é a principal, haja vista que, por muitos anos, é a responsável pelo longo processo de formação dos sujeitos sociais.

Os dados do IDEB 2015 de Ibirapitanga, município localizado na mesorregião do Sul da Bahia, refletem, de maneira singular, a realidade geral e discrepante do Brasil. Vejamos as primeiras tabelas com as médias alcançadas pelos 5º e 9º anos (antigas 4ª e 8ª séries, respectivamente):

Tabela 1 – Resultados e Metas do IDEB para o 5º ano (4ª série)

4ª série / 5º ano														
	Ideb Observado						Metas Projetadas							
Município:	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ibirapitanga	2.1	2.6	2.5	3.2	3.4	4.4	2.3	2.9	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9

Fonte: Site do IDEB: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Tabela 2 – Resultados e Metas do IDEB para o 9º ano (8ª série).

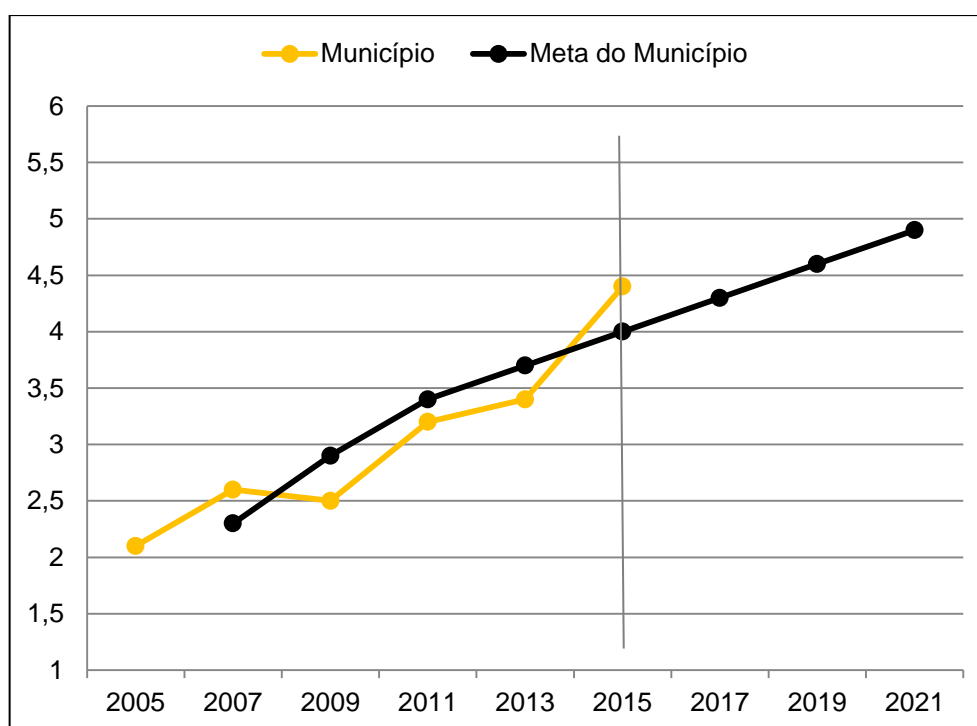
8ª série / 9º ano														
	IDEB Observado						Metas Projetadas							
Município:	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ibirapitanga	2.5	2.8	3.0	2.5	2.7	2.9	2.5	2.7	3.0	3.4	3.8	4.1	4.4	4.6

Fonte: Site do IDEB: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Em uma análise superficial dos números dispostos acima, observamos na Tabela 1, que representa os dados referentes aos anos iniciais, o município de Ibirapitanga ficou aquém das metas projetadas nos anos de 2009, 2011 e 2013 e superou-se em 2015, já alcançando a projeção de 2017.

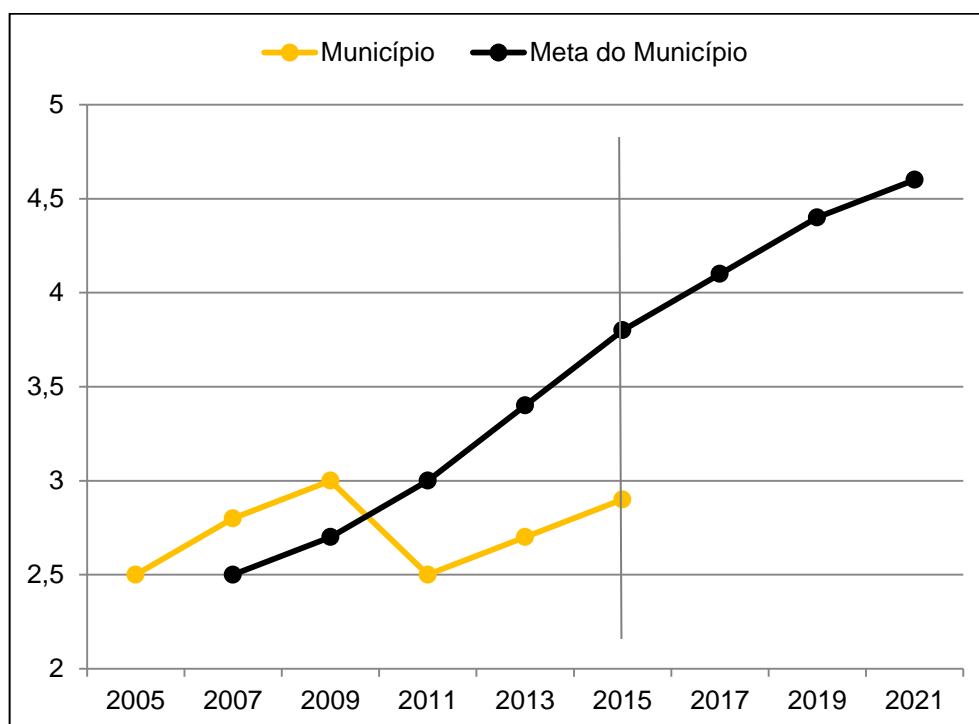
A Tabela 2 traz os números dos anos finais, tendo como referência a última série/ano do ensino fundamental. Por esses números, o município tem sido inconstante no alcance das metas, atingindo-a pela última vez no ano de 2009; desde então, decresceu nos anos seguintes. Além de não atingir as projeções, o município regrediu o seu desenvolvimento educacional básico. Os gráficos a seguir possibilitam essa leitura por outro ângulo.

Gráfico 1 – Anos iniciais



Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Gráfico 2 – Anos finais



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Diante desses dados, o município de Ibirapitanga, segundo a Escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, apresenta uma média de proficiência em língua portuguesa de 190,44 e 230,23 nos anos iniciais e finais respectivamente (QEdu, 2015)⁵. Essas médias dizem que, nos anos iniciais (Gráfico 2) e nos anos finais (Gráfico 3) o desempenho dos alunos encontra-se no nível 3 e 5, na devida ordem.

Em tese, o nível 3, além de compreender as habilidades dos níveis 1 e 2, descreve que os alunos:

- interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática;
- identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal;
- reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos. (BRASIL, INEP. Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – SAEB.).

⁵ O QEdu é uma plataforma digital que disponibiliza dados educacionais do governo federal, idealizado pela Meritt (por Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira) e pela Fundação Lemann em 2012.

Quanto ao nível 5, reúne as habilidades dos níveis anteriores a este e ainda apresenta alunos que teoricamente:

- identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências);
- inferem a finalidade do texto;
- distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem;
- distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão;
- reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados;
- identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa;
- interpretam texto com apoio de material gráfico;
- localizam a informação principal.

Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda:

- inferem o sentido de uma palavra ou expressão;
- estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;
- identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo;
- identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos;
- reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. (BRASIL, INEP. Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – SAEB.).

Retomando a perspectiva dialética de relacionar o particular e o geral (NOSELLA & BUFFA, 2005), recorreremos aos dados de duas escolas municipais que representam e refletem, em diferentes segmentos, o desenvolvimento educacional do município em língua portuguesa, principalmente no que tange à leitura.

Tabela 3 – Resultados e Metas do IDEB do Centro Educacional Aloísio de Oliveira Itaparica – CEAI – Anos iniciais.

4ª série / 5º ano														
Escola:	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Centro Ed. Aloísio de O. Itaparica					2.0	3.7					2.2	2.4	2.7	3.0

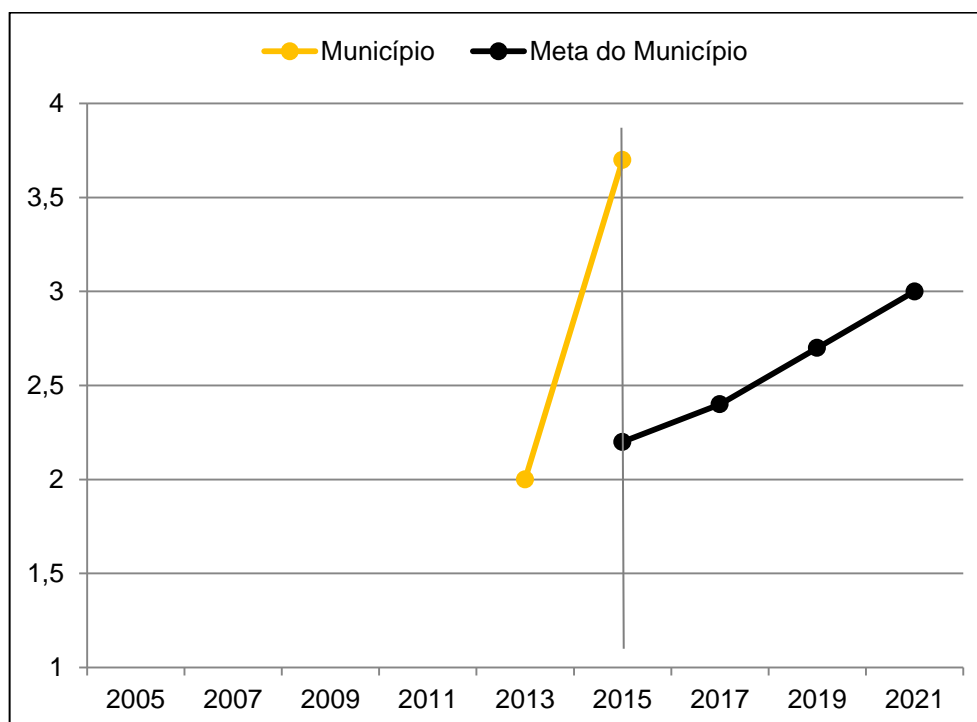
Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Tabela 4 – Resultados e Metas do IDEB do Centro Educacional de Ibirapitanga – CEI – Anos finais

8ª série / 9º ano														
Escola:	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Centro Ed. de Ibirapitanga	2.4	2.6	3.0	2.1	2.8	2.6	2.5	2.7	3.0	3.4	3.9	4.1	4.4	4.7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

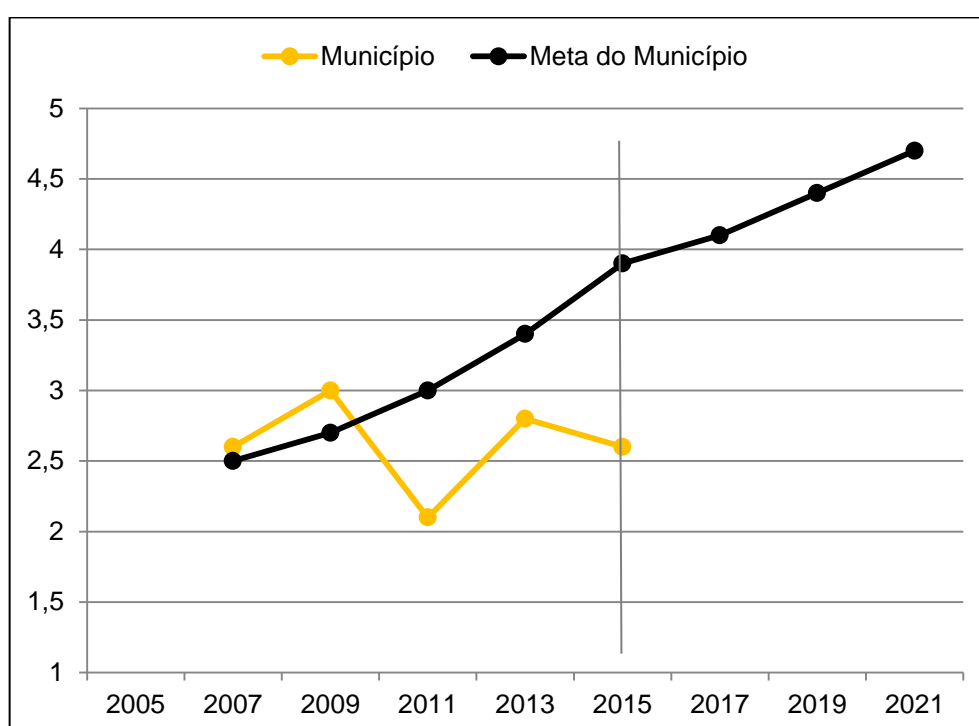
Gráfico 3 – Anos iniciais – CEAI



Fonte: QEduc.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Se o CEAI apresenta um desenvolvimento satisfatório nos anos iniciais, tendo, inclusive, avançado além da meta prevista para 2021, o CEI, nos anos finais, não correspondeu à expectativa proposta, ficando longe do desejado e até com decréscimos em relação ao último ano (2009) que a escola alcançou a meta projetada (3,0). Ambas as escolas refletem em particular, nos anos iniciais e finais, a situação global do município. Os gráficos 4 e 5 ajudam-nos a entender essa dinâmica por outra perspectiva.

Gráfico 4 – Anos finais – CEI



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Segundo a Escala SAEB, o Centro Educacional Aloísio de O. Itaparica apresenta uma média de proficiência em português de 177,15 e o Centro Educacional de Ibirapitanga uma média de 230,23 (QEdu, 2015), a mesma média municipal. Portanto, as escolas apresentam, na devida ordem, níveis de aprendizado 3 e 5 caracterizados acima.

Os dados que ora apresentamos possibilitam várias inferências, vários sentidos que se efetivam, se legitimam nas/pelas formações e práticas discursivas dos sujeitos sociais. Uma vez legitimados, oficializados, os sentidos, que os dados

podem indicar, exprimem força ideológica coercitiva e, por via de consequência, se impõem ao ensino de leitura na escola e, por conseguinte à prática do professor.

Destacamos nas subseções a seguir duas forças ideológicas, quais sejam, a Prova Brasil e o livro didático de português. Ambos orientam a prática docente-pedagógica do professor, seja prescrevendo ou flexibilizando a didática de ensino.

3.2 O exame SAEB enquanto regime de coerção

Segundo Althusser (1974), a escola ocupa hoje a hegemonia que antes fora da Igreja. Seu agente, o Estado, máquina de repressão ideológica, se utiliza do corpo institucional escolar para exercer o seu domínio. E o faz, no caso da escola, valendo-se da sua ideologia dominante. Por meio desta e do Aparelho Ideológico de Estado escolar, assim como pelos demais, visa, conforme assevera o filósofo francês, “a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas.” (ALTHUSSER, 1974, p. 62-63).

A linguagem ocupa poder central nessas relações produzidas e estabelecidas institucionalmente na/pela sociedade. O discurso, por sua vez, se constitui como “trabalho simbólico” (ORLANDI, 2015, p. 13) da linguagem e se efetiva, se legitima no curso sócio-histórico das formações e práticas discursivo-ideológicas.

Nesse sentido, a escola não somente é aparelho ideológico de Estado, mas também é, por ele, equipada institucional e tecnicamente a ponto de os sujeitos sociais:

[...] contribuírem [...] pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão “natural”, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos. (ALTHUSSER, 1974, p. 68).

Uma das medidas que o Estado se utiliza em relação à escola são os agentes da produção que devem ser, sobretudo, “técnica e culturalmente preparados para desempenhar funções específicas no processo de produção” (SILVA, 2013, p. 83). No âmbito escolar, o professor é um desses agentes que concorre para a manutenção ideológica da representação escolar e, conseqüentemente, alimenta toda a engrenagem dominante e exploradora do Estado, seu mantenedor.

Nessa perspectiva, Silva (2013), aludindo à produção althusseriana, afirma que “além de ser um aspecto da reprodução da força de trabalho, a educação é também o mecanismo que assegura a reprodução das relações de produção.” (SILVA, 2013, p. 83). Ou seja, a escola, enquanto aparelho instituído, legitimado, tem a sua disposição, sob sua incumbência a trans-formação de indivíduos em sujeitos sociais. Esse longo processo começa desde tenra idade, desde a creche, etapa da educação infantil, ao ensino superior. No percurso deste longo processo,

os indivíduos-sujeitos aprenderão os saberes práticos – o conhecimento específico das áreas do saber –, mas também aprenderão, implícita ou explicitamente “as regras do jogo” social, as regras de/para “con-vivência” em sociedade, enfim, as regras subjacentes de dominados e dominantes.

Nas palavras de Althusser:

[...] a Escola ensina também as «regras» dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. [...].

[...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, «pela palavra», [pelo discurso] a dominação da classe dominante. (ALTHUSSER, 1974, p. 21-22).

É oportuna a constante negativa dessa força ideológica da escola. Trata-se, no entanto, de um mecanismo de dissimulação para que continue influenciando as práticas dos sujeitos e, de maneira hegemônica, sobreponha-se e prevaleça por meio da ideologia dominante.

A título de exemplo, vejamos o que ocorre nos dias atuais. Há uma disputa entre forças sociais para que o Estado implemente o “Programa Escola sem Partido”. Entre tantas possibilidades nocivas que esse programa intenciona, tenta instituir a ideia de que a Escola e seus agentes precisam ser neutros, desprovidos de ideologia, desprovidos de partidos. Como se isso fosse possível.

Percebe-se, porém, uma contradição dialética do próprio Estado, visto que, ele, enquanto gestor da institucionalidade que rege os aparelhos (do aparato estatal) ideológicos, se utiliza dos seus próprios aparelhos instituídos e dos agentes de produção que os integram para legitimar e fazer perdurar a sua dominação hegemônica. Portanto, trata-se do Estado dissimulando a sua ideologização. Utiliza-se de um aparelho (o político) para exercer comandos sobre outro (a escola). O

efeito dessa trapaça é a confirmação da dominação do Estado por meio de seus aparelhos ideológicos.

Ainda que seja instituído, difícil seria a efetivação do “Escola sem Partido”, visto que a Escola, por seus agentes, não conseguiria denegar da sua prática o caráter ideológico da sua ideologia, por ser esta, o elemento fundante e estruturante da institucionalidade escolar. É, portanto, conforme, aduz Althusser: “Só existe prática através e sob uma ideologia; Só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos.” (ALTHUSSER, 1974, p. 91).

Outra maneira de subsídio escolar é submetê-la à avaliação do próprio Estado a fim de diagnosticar as fragilidades que ela possui e implementar medidas que corroborem a efetivação do propósito, qual seja, “constituir indivíduos em sujeitos” (ALTHUSSER, 1974, p. 94). Este objetivo é escamoteado na ideia de “formar cidadãos críticos e pensantes, capazes de...” O que se pretende, no entanto, é mobilizar forças de produção para manutenção da ordem/ideologia dominante. E uma das principais maneiras de se garantir essa hegemonia é por meio da escolarização dos indivíduos-sujeitos.

Na atualidade, uma das maneiras de se perceber e avaliar o desenvolvimento escolar dos estudantes, por conseguinte, a própria escola e também os professores é por meio do índice do IDEB. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), este índice foi criado em 2007 e é “calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.” (BRASIL, INEP, 2016).

Destacamos aqui a concepção de leitura da Prova Brasil a partir do documento Devolutivas Pedagógicas das Avaliações de Larga Escala (BRASIL, s/d) no qual se encontra a fundamentação teórica e metodológica da Prova Brasil. Também consideramos a Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – SAEB (BRASIL, INEP, 2011).

Conforme cronograma do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, a Prova Brasil é realizada a cada dois anos em escolas públicas das redes federal, estadual e municipal. Destina-se a alunos do 5º e 9º anos (antigas 4ª e 8ª série respectivamente) e um dos critérios para que a escola seja avaliada é possuir no mínimo 20 alunos matriculados nos/as anos/séries avaliados.

A perspectiva teórica na qual está ancorada a avaliação nacional é a pedagogia das competências. Segundo o projeto Devolutivas, aludindo a Perrenoud (2013):

O cerne dessa abordagem reside na mudança da relação da escola com o saber, rompendo a lógica extensiva, enciclopedista e inerte da relação com o saber em favor de uma lógica integradora, mobilizadora e atuante da relação dos cidadãos com esse mesmo saber (PERRENOUD, 2013 apud BRASIL, INEP, s/d.).

De outro modo, pretende o projeto, a partir da pedagogia das competências, romper com o modelo tradicional de educação escolar caracterizado pela “educação bancária”, já denunciada por Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 58), na/pela qual o professor limitava-se ao “fornecimento de receituários”, conforme expressão de Mizukami (1986, p. 13) e os alunos constituíam-se em meros prontuários a serem preenchidos.

Diante da heterogeneidade de significação de competência, o Devolutivas adota a seguinte definição: “Competência é a capacidade de por em ação um conjunto organizado de saberes (conhecimentos), de saber fazer (habilidades) e de atitudes que permitam a realização de certo número de tarefas complexas.” (BRASIL, INEP, s/d.).

Mais do que um conceito teórico, técnico ou procedimental, estamos diante de uma prática discursiva que se vincula histórica e ideologicamente, na teia da sua formação discursiva. Desse ponto de vista, eminentemente discursivo, o conceito de competência proposto pelo projeto governamental, assimila outras vozes, outros já ditos. Em síntese: constitui-se um conceito parafrástico, uma vez que, de outra forma, produz o mesmo sentido antes produzido.

Nesse sentido, o conceito de competência adotado pelo projeto assimila parafrasticamente a proposição do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, o qual assevera que “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.” (PERRENOUD apud MARANGON; LIMA, 2002, p. 21).

A partir dessa compreensão de competência e de habilidade (o saber fazer), o projeto Devolutivas sugere que, para solucionar com pertinência e eficácia determinada situação (de leitura, por exemplo), os alunos mobilizariam as

competências cognitivas (operação mental⁶) em face de determinado objeto do conhecimento. Esse processo se traduziria na habilidade, conforme o Devolutivas. Para tanto, levar-se-ia em conta, no desenvolvimento da tarefa, o contexto e o complemento. Se o complemento corresponde à complexidade que determinada tarefa pode demandar, o contexto se relaciona ao “conjunto de circunstâncias no qual ocorre determinado fato” (BRASIL, INEP, s/d.).

Segundo o projeto, este ponto de vista associa-se com a concepção de Stein (1998), visto que esse autor aduz que “*situar uma aprendizagem significa colocar o pensamento e a ação em um lugar específico de significado, envolver os aprendizes, o ambiente e as atividades para produzir significado*”. (BRASIL, INEP, s/d., grifos do autor).

Podemos depreender que os elementos contexto e complemento pretendem considerar a situação sócio-histórica da produção dos itens⁷ analisados, ou seja, percebê-los discursivamente. No entanto, esta pretensão não é explícita, pelo contrário, é tímida, é desintencional.

A guisa do proposto por Orlandi (1984; 2012), no que tange ao recorte discursivo, é imprescindível que situemos o projeto Devolutivas, visto que serve de orientação teórica e metodológica da Prova Brasil. Situar este projeto é, conforme Orlandi (2012) perceber as condições de sua produção. É considerar o projeto não mais como se apresenta textualmente, mas considerá-lo como um trabalho simbólico do discurso.

O projeto Devolutivas é, conforme se intitula, uma:

[...] iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com a ONG Todos pela Educação, Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), Fundação Lemann, Itaú BBA e Instituto Unibanco, tem como foco principal aproximar as avaliações externas de larga escala do contexto escolar, tornando-as mais relevantes para o aprendizado dos estudantes. (BRASIL, INEP, s/d.).

Temos nesta apresentação informações importantes. Pela ordem disposta, além do Instituto de pesquisa do governo brasileiro, vinculado ao Ministério da Educação, temos uma Organização Não Governamental que se auto define como

⁶ “A definição da operação mental que compõe a sentença descritora confeccionada para os itens está baseada na Taxonomia dos Objetivos de Aprendizagem de Bloom, revista por Anderson & Colaboradores (2001)” (BRASIL, INEP, s/d).

⁷ Estes itens são as situações de leitura propostas aos alunos na Prova Brasil.

“um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade.” E diz ainda que é “Apartidário e plural” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

Temos ainda, a ABAVE que assim se caracteriza:

[Por ser] um espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional. O que justifica a sua criação é o crescimento, nos últimos anos, do número de pessoas que lidam com a avaliação e que começam a vê-la como seu campo de atuação profissional, seja como pesquisadores ou como responsáveis pela condução das políticas de avaliação nos sistemas educacionais. (ABAVE, 2017).

A Fundação Lemann, uma das idealizadoras da plataforma digital QEdu, foi fundada pelo empresário Jorge Paulo Lemann e se diz “uma organização familiar sem fins lucrativos; desenvolve e apoia projetos inovadores em educação” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017).

Outro integrante que compõe a iniciativa do Devolutivas é a instituição Itaú BBA. Segundo o seu Website, trata-se do maior corporate & investment bank da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco, um dos maiores conglomerados financeiros do mundo.

Por fim, o Instituto Unibanco. Segundo o seu portal, esse instituto “foi criado em 1982 para promover o investimento social privado do Unibanco, que em 2008 formou o conglomerado Itaú Unibanco.”. Sua missão é:

[...] contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias que melhorem a qualidade e efetividade das políticas públicas.

O que todas essas informações significam?

Primeiro, que, mais do que meras informações, são discursos. Enquanto práticas discursivas são “forjadas” na malha ideológica das formações discursivas e fazem-se legitimar por sua força, por sua coerção, por sua ideologia.

Muito embora, não afirmemos que a Prova Brasil seja elaborada por esse grupo, o Devolutivas não nega a sua influência. O próprio projeto diz que:

A matéria prima dessa iniciativa são os itens utilizados nos testes que compõem as avaliações de larga escala, os quais são descritos

e comentados por especialistas a partir de informações quantitativas e pedagógicas, destacando para o professor e demais usuários vários aspectos importantes do ensino/aprendizagem que poderão subsidiar a atuação em sala de aula.

Segundo, que, de certo modo, o professor sofre, implícita ou explicitamente, ingênua ou criticamente, as coerções dos diferentes setores da sociedade, sejam empresários, banqueiros, pesquisadores, cientistas, educadores.... Como afirma Althusser (1974, p. 62-63): há um grande concerto, “cada um deles concorre para este resultado único – [a manutenção] das relações de produção e exploração capitalistas”. Isso tudo da maneira que lhes forem convenientes, importa é que a hegemonia dominante solidifique-se cada vez mais.

Terceiro, que a Prova Brasil – enquanto medida avaliativa do rendimento/desenvolvimento escolar dos alunos, mas, sobretudo enquanto liame de significações discursivas – materializa e reproduz no interior do Aparelho Ideológico escolar o discurso hegemônico da força social do sistema financeiro que se imiscui ao próprio Estado. Ainda que a concepção da Prova Brasil esteja “na associação de aprendizagem dos conteúdos à aquisição de habilidades e competências cognitivas no processo de construção do conhecimento” (ARAÚJO e LUZIO, 2005 apud BRASIL, INEP, s/d.), o que há é a construção de um discurso pedagógico que interpela os agentes escolares (os professores, por exemplo) a assumir que educar pessoas significa formar sujeitos competentes e, no caso da leitura, que leiam de maneira competente, em detrimento de valores como leitura crítica e reflexiva para formação do cidadão autônomo. Isso, ainda que seja negada pela própria ideologia estatal dominante, é condição para, entre tantas outras coisas, também para o assujeitamento social.

Como lembra o tão referido filósofo francês: “O concerto é dominado por uma partitura única, perturbada de quando em quando por contradições.” (ALTHUSSER, 1974, p. 63). E, conforme o autor sugere, o Estado, de quando em quando, escolhe o aparelho regente da orquestra. Já foi a Igreja, hoje é a Escola, que com sua batuta (os agentes) rege, dirige, conduz os músicos (os alunos), sinfonicamente, ainda que com alguns ruídos (as contradições). Em meio a esses ruídos, a essas contradições, a escola produz arranjos musicais, falsetes, que parecem indiciar algo natural, mas não o é. Há, (in)diretamente, um indicativo para consolidação e manutenção da

ordem dominante. E ainda, que se dissemine que a regente é “indispensável-útil e até benfazeja”, como dizia Althusser (1974, p. 68).

Além dos exames nacionais, a exemplo da Prova Brasil, a escola e seus agentes também sofrem outro tipo de coerção. É o que abordaremos na seção subsequente.

4 A leitura da charge e da tirinha no LD e no exame nacional

4.1 Uma concepção de leitura alinhada aos objetivos do AIE escolar

Por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, criado há mais de 80 anos, o Estado Brasileiro tem equipado as escolas públicas com obras didáticas. A cada três anos, professores e professoras são convidados(as) por suas escolas e pelo sistema municipal de ensino a escolherem os livros que servirão de recurso para o ensino e a aprendizagem.

Grosso modo, o processo se inicia com a convocação, via edital, pela União, por meio do Ministério da Educação – MEC, às editoras de obras didáticas destinadas a alunos e professores. Após essa primeira etapa, as obras submetidas à avaliação são analisadas por uma equipe de avaliadores com comprovada experiência acadêmica que também passou por processo de concorrência para realização da tarefa de examinar, aprovar ou reprovar, conforme os critérios estabelecidos pelo edital de convocação, as coleções didáticas que farão parte do Programa, bem como entregar um relatório final e fornecer elementos para o Guia do Livro Didático. No Guia encontramos várias vezes, desde a representação do Estado brasileiro à equipe técnica, pedagógica e administrativa responsáveis pela composição do Guia. Além de avaliadores, colaboradores, diagramadores, coordenadores, assessores, entre outros.

A partir das obras que compõem o Guia é que professores e professoras escolhem aquelas que atendem às expectativas curriculares e pedagógicas de cada escola. Começa então a corrida, o *lobby* das editoras às escolas e aos professores a fim de que suas obras sejam por eles/elas escolhidas. Mesmo que tal conduta seja expressamente proibida, conforme Portaria Normativa Nº 7, de 5 de abril de 2007⁸, não é incomum que alguns representantes de editoras visitem diretores(as), professores(as) coordenadores(as) de escolas, para divulgação das obras das editoras representadas por eles, algo que é próprio do intenso jogo mercadológico. Trata-se, portanto, de um longo processo até o livro didático materializar-se em/na sala de aula para professores e alunos e ter a condição de recurso para a prática docente.

⁸ Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3542-portaria-n%C2%BA-7-de-5-de-abril-de-2007>.

Este longo processo, para além de uma política pública é, como não poderia deixar de ser, ideológico. Constitui-se de mais uma estratégia de subsídio do Estado àquele que lhe serve como aparelho dominante – a escola.

Desse modo, o livro didático constitui-se em um importante instrumento para instrução dos educandos, pois “facilita” a prática do ensino e da aprendizagem, uma vez que, ainda que sujeitos diferentes, o livro é o mesmo para todos. É certo que, por serem diferentes, o desenvolvimento se efetivará também diferente, haja vista as idiosincrasias elementares de cada sujeito, além de fatores outros que os caracterizam socialmente.

À luz da força ideológica que o Estado exerce, via escola, é importante reconsiderarmos que a política de distribuição de livros, no sentido de facilitar a instrução e a aprendizagem, também serve de fomento e disseminação da ideologia dominante. Isto, obviamente não se efetiva de maneira explícita, objetiva. Pelo contrário, efetiva-se na/pela subjetividade implícita do trabalho simbólico das práticas discursivas.

No jogo discursivo, os agentes escolares, no caso específico, o professor, por meio do livro didático e, também de outros recursos, presta-se ao trabalho de interpelação dos alunos, a fim de que se tornem sujeitos. Ademais, além de interpelá-los, o professor busca inculcar-lhes os saberes das mais diversas áreas do conhecimento e “as regras dos bons costumes”, como dizia Althusser (1974, p. 21), ou seja, “o comportamento que todo o agente da divisão de trabalho deve observar”.

Tanto a interpelação quanto a inculcação são um estrato de “violência simbólica” (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 28), visto que, de maneira implícita, o Estado, a escola, o professor, movidos da ação e autoridades pedagógicas, produzem, cada um à sua maneira, “condições sociais de imposição [...], isto é, as relações de força que não estão implicadas numa definição formal de comunicação”.

Assim, por meio do livro didático, não o objeto, a matéria em si, mas o uso discursivo que dele se faz uso, também se constitui um recurso em potencial de/para, simbólica e estrategicamente, dominação social. Assim, como a escola constitui-se, hoje, como instituição benfeitora, “indispensável-útil”, para usar uma expressão althusseriana, “criou-se” na/para a escola a necessidade da presença do livro didático, tornando-o imprescindível. Não são raros discursos como este: “Os livros didáticos já chegaram?”; ou ainda: “sem livro didático não tem como dar aulas”; ou ainda: “é muito difícil dar aulas sem livros didáticos para todos os alunos”.

Conforme Silva (1998) apud Munakata (2002, p. 89):

[...] as cartilhas, os manuais de ensino e as coletâneas de textos [tinham e têm] presença na escola brasileira desde o início do século 19, [mas] é na segunda metade da década de 1960, depois da Revolução de 1964 e com e a assinatura do acordo MEC-USAID, em 1966, que os livros didáticos vão ganhando o estatuto de imprescindíveis e, por isso mesmo, vão sendo editados maciçamente, a fim de responder a uma demanda altamente previsível, a um mercado rendoso, lucrativo e certo.

Ainda segundo Munakata (2002, p. 91) o “livro didático [...] faz parte da vida escolar desde que a escola é escola”. Desse modo, concebidos numa perspectiva de universalização do ensino público, foram gradativamente consolidando o seu *status quo*. E, nós, professores, fomos, ao longo da vida escolar, constituindo o poder do livro didático, como se, sem o livro, fosse impossível o exercício da didática, como se esta estivesse condicionada àquele.

Concernente ao triênio 2017-2018-2019, a coleção didática *Português Linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Cochar, foi a escolhida pelo grupo de professores da rede de ensino do município de Ibirapitanga-BA que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental. Entre tantas outras razões, optou-se por escolher uma mesma coleção para atender a demanda das quatro escolas públicas do ensino fundamental II da cidade. A justificativa que circulou em nossas reuniões foi a de que diferentes perspectivas de língua, linguagem, texto, leitura que circulariam se obras distintas fossem escolhidas poderiam não contribuir para a coerência do ensino nas quatro escolas da cidade.

Nessa coleção escolhida, a concepção de leitura filia-se àquela consignada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Afirmam os autores que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (PCN – Língua Portuguesa apud CEREJA & COCHAR, 2015, p. 276 – Manual do Professor).

Notamos que os autores corroboram, em certa medida, com a perspectiva de leitura da Prova Brasil, vez que supõem a formação do leitor competente e ainda

afirmam que devido a tantos fatores “a escola [...] torna-se o único veículo de interação [dos] alunos com textos, cabendo a ela oferecer leituras de qualidade, diversidade de textos, modelos de leitores e práticas de leitura eficazes” (CEREJA & COCHAR, 2015, p. 276).

Por meio do livro didático, quando se efetiva a oportunidade, os alunos são convidados a pensar criticamente a realidade das coisas do mundo por meio da leitura das diversas materialidades textuais que lhes são apresentadas. No entanto, a perspectiva de leitura apresentada neste importante instrumento privilegia às vezes a concepção interativa, considerando o binômio leitor-texto ou o trinômio autor-texto-leitor, em detrimento da perspectiva discursiva, pela qual não se teria apenas um binômio ou trinômio, ter-se-ia ou se constituiria a “rede de significantes” (ORLANDI, 2012b, p. 61). Vejamos tal perspectiva no exemplo a seguir:

Figura 1 – Ocorrência de tirinha no LD Português Linguagens, 6º ano



(Folha de S. Paulo, 3/8/2007.)

1. O humor da tira é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa. No 1º quadrinho, o papagaio fala algumas palavras que causam estranhamento à mulher.
 - a) Que palavras causam estranhamento à mulher?
 - b) Como provavelmente ela diria essas palavras?
2. Para que o leitor compreenda bem a tira, é necessário que ele tenha conhecimento sobre como os papagaios aprendem a falar. De que forma isso acontece?
3. No 2º quadrinho, a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio.
 - a) Qual é a provável relação entre o homem e o papagaio?
 - b) A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante. O que a fala dele revela?

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano, p. 39

Notemos que nos enunciados acima, o cerne das questões pressupõe uma relação restrita entre leitor e o texto, alijando-se a discursividade que tanto um quanto o outro podem produzir. Privilegia-se o centro em detrimento das margens;

privilegia-se demasiadamente o texto em si mesmo, deixando-se à margem a memória discursiva. Além disso, os enunciados das questões e a própria textualidade da tirinha não colocam em discussão os diferentes falares brasileiros, no que se refere à variação linguística, mas, pelo contrário, evidenciam o efeito de sentido predominante, haja vista o modo como as questões são formuladas, considerando superficial e marginalmente a noção de “erro” e do que seria “falar errado”.

Ainda, como ilustrativo do destaque que o livro didático dá a leitura interativa em desprestígio à leitura discursiva, acompanhemos a charge de Santiago (Figura 2), reproduzida a seguir:

Figura 2 – Charge do Santiago



Fonte: Livro didático Português Linguagens, 8º ano, p. 34.

O tratamento da charge pelo livro didático nos permite considerar dois aspectos: (1) a charge enquanto materialidade significativa; (2) seu uso no livro didático. A charge encontra-se na seção intitulada “Divirta-se”, que segundo os autores da obra didática, pressupõe um divertimento por meio da leitura. Perguntamo-nos:

- O que é diversão para os autores do livro didático?
- Que leitura é esta que tem a pretensão de divertir o leitor? Até que ponto?
- Quais elementos da charge, enquanto materialidade significativa, possibilitam essa pretensiosa diversão?
- Quais as possibilidades dos estudantes de interpretarem essa diversão por meio da charge?

Acrescenta-se, ainda, que essa charge está completamente deslocada do conteúdo anterior do capítulo e da unidade do livro. Estes questionamentos e observações direcionam-se mais para uma primeira análise da charge enquanto proposta didática e podem orientar os professores no sentido de melhor desenvolverem a proposta que ora apresentamos.

Outro movimento, a leitura pretendida concebe a charge enquanto materialidade significativa e, portanto, busca-se instigar os discentes a interpretá-la considerando a sua discursividade. Nesse sentido, propomos os seguintes questionamentos de abordagem:

- Quais os efeitos de sentido que a charge suscita?
- O que se pode depreender da leitura confluyente da linguagem verbo-visual?
- Quais países estão representados na charge?
- A relação desses países é pacífica?
- Como está representada a bandeira dos EUA? O que este símbolo pode significar?
- A fala de um dos soldados representados demonstra cordialidade ou intimidação? Por quê?
- Observando a representação dos soldados, o que estão fazendo?
- O que pode sugerir a conversa que eles estão tendo?
- Os veículos que eles usam são utilizados em que situação?

Outros questionamentos poderão ser suscitados pelo professor a fim de promover a produção de sentidos que o texto pode sugerir.

Deve-se levar em conta que a charge do Santiago é uma produção do ano de 2004 e o livro didático é uma reedição de 2015. É importante o levantamento do contexto histórico da produção da charge, pois este será imprescindível para a construção dos sentidos que estão para além do texto em si.

Portanto, se a interação privilegia o texto, tendo-o como determinante da leitura, a discursividade constitui o sujeito “enquanto participante de uma determinada formação discursiva” (CORACINI, 2010, p. 17). Se, no processo interativo, no âmbito da escola, da sala de aula, o professor se vale do livro didático como “portador da verdade, como representante fiel da ciência” (p. 19), a concepção discursiva – poucas vezes contemplada nas aulas de leitura conforme aponta Coracini (2010) – possibilita outras leituras, outros sentidos, outras significações, outros discursos.

Não se nega com isso a interação como processo característico da linguagem, pelo contrário, o concebe, mas não o deixa nos seus próprios limites, dilata-o a ponto de se considerar “a multiplicidade de sentidos como inerentes à linguagem” (ORLANDI, 1984, p. 23). Afinal,

[...] as línguas [a linguagem] [...] *não são semanticamente transparentes*, pois não se esgotam no código sêmico-linguístico, já que *são semanticamente opacas* porque os sentidos por elas transmitidos e nelas gerados não estão nelas especificamente. (MARCUSCHI, 2003, p. 50, grifos do autor).

Por essa razão, Orlandi (1984), considerando o processo discursivo da leitura, afirma que “não há necessidade de se manter um centro (sentido literal) e suas margens (efeitos de sentidos). Não há centro, só há margens” (ORLANDI, 1984, p. 20).

Os livros didáticos têm dissimulado contemplar as margens, porém sedimentam ainda mais o centro. Possibilitam a diversidade textual, as múltiplas semioses, contudo sugerem que as margens convirjam a um único centro quando deveriam possibilitar outras margens. Para Coracini (2010, p. 18), “não há lugar para oposições do tipo sentido (ou leitura) literal / metafórico; afinal, o que é literal (objetivo, científico) numa dada formação discursiva pode não ser numa outra; o que é metafórico para uma pode deixar de ser para outra.” Diz ainda essa autora que:

O texto constitui, na escola [no livro didático especialmente], o lugar instituído do saber, e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente

como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade a ser decifrada (des-coberta) e assimilada pelo aluno; e nisto consiste a aprendizagem que será avaliada em função do maior ou menor grau de assimilação. (CORACINI, 2010, p. 18).

Compartilhando essa mesma visão, Marcuschi (2003), a partir da análise dos livros didáticos de português, notadamente sobre os exercícios de compreensão, afirma que esses exercícios são a maneira mais evidente da imposição do saber pela escola. Para o autor, ressalvados alguns manuais, geralmente “os textos dão a impressão de serem monossêmicos e os sentidos únicos” (MARCUSCHI, 2003, p. 52). Ou seja, ainda que as margens sejam evocadas (se evocadas), sedimenta-se o centro, o saber privilegiado, a verdade verdadeira (com perdão da redundância).

Torna-se, portanto, imprescindível que sejam inauguradas, efetivadas “outras maneiras de ler” (ORLANDI, 2012, p. 62), haja vista que a leitura, na perspectiva discursiva, não se constitui convencionalmente somente pela decodificação do signo, mas, sobretudo pela convencionalidade das significações que as diferentes semioses podem produzir. Como dizia Orlandi (1984, p. 20), “todos os sentidos são sentidos possíveis. Em certa condição de produção, há a dominação de um sentido possível sem por isso se perder o eco dos outros sentidos possíveis.”

Nesse sentido, reafirmamos que a prática discursiva do livro didático é uma expressão implícita, indireta e subjetiva do poder simbólico que o Estado, via escola, impõe sobre a sociedade. Pela instituição escolar e pela institucionalidade do saber, o Estado efetiva sua condição de dominante. Já afirmava Bourdieu & Passeron (2014, p. 62, grifos dos autores) que:

Numa formação social determinada, o TP [trabalho pedagógico] pelo qual se realiza a AP [ação pedagógica] dominante consegue tanto melhor impor a legitimidade da cultura dominante quanto está mais realizado, isto é, quanto consegue mais completamente impor o desconhecimento do arbitrário dominante como tal, não somente aos destinatários legítimos da AP, mas aos membros dos grupos ou classe dominados (ideologia dominante da cultura legítima como única cultura autêntica, isto é, como cultura universal).

Dessa maneira, mantém-se a ordem pela domesticação, assujeitamento dos indivíduos-sujeitos. Nas palavras de Orlandi (2006, p. 22) referindo-se ao próprio Bourdieu (1974):

[...] 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.

Não se trata, no entanto, de uma prática discursiva de dominação na perspectiva estruturalista que considera “os agentes sociais como meros indivíduos passivos” (SILVA, 2013, p. 154). Entendemos esta prática da linguagem pela abordagem bourdiana, que, segundo Silva (2013, p. 154) busca “demonstrar que as tomadas de posição não são livremente formuladas pelos indivíduos, nem são rigidamente determinadas por estruturas sócias, políticas, econômicas ou culturais.”

É, pois, na/pela relação dialógica e dialética (diga-se: desigual) entre as estruturas sociais e seus agentes, entre a escola e professores, livro didático e alunos que se legitimam e se efetivam, pela interpelação, pela inculcação, a cultura do saber dominante sobre os dominados.

Orlandi (2006) aduz que o discurso pedagógico, que decorre, de certo modo, da “posse” (leitura) do livro didático, é “circular”, pois traz como característica a instituição que o empodera, o legitima, o oficializa, neste caso específico, a escola. A partir dessa institucionalização discursiva, o discurso tende a apresentar a sua circularidade. Assim o descreve Orlandi (2006, p. 31):

O sistema de ensino atribui a posse [do discurso] ao professor, autorizando-o. O professor, por sua vez, se apropria do cientista [dissimulado no livro didático] e se confunde com ele sem se mostrar como voz mediadora. Apaga-se o modo pelo qual se faz essa apropriação do conhecimento do cientista tornando-se, o professor, detentor daquele conhecimento. Como o professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada, e como ele se apropria do cientista, dizer e saber se equivalem. O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição [do discurso], a dizer que sabe: a isso se chama escolarização.

Assim, se efetivam a circularidade do discurso pedagógico escolar, a sedimentação do saber dominante, e por extensão máxima, a dominação do Estado sobre seus agentes.

De outro modo, O Estado impõe à Escola que, por sua vez, utiliza-se de suas influências sobre a sociedade, numa rede de múltiplas e mútuas confluências uma concepção de leitura ancorada no saber competente, que pelo desenvolvimento de competências e habilidades se caracteriza elementarmente. É pressuposto o leitor tecnicamente hábil para solucionar as situações-problema a que se submete ou for submetido. Não há, na sua estrutura aparente, nada que descaracterize a importância dessa concepção, no entanto, se considerarmos os elementos fundantes dessa estrutura, ou seja, se a considerarmos mais profundamente e percebermos as cadeias das formações discursivas que a sedimentam, haveremos de notar o quão exploradora ela se faz. Escolariza para reproduzir as condições para sua própria reprodução.

4.2 As charges e as tirinhas na Prova Brasil e em *Português Linguagens*

Em face do breve recorte histórico e conceitual apresentado na seção anterior, retomemos a questão sobre a leitura desses textos, numa perspectiva discursiva, apresentados no livro didático de português e na Prova Brasil.

No recorte da Prova Brasil que constituímos como um dos corpora de análise, encontramos 1 (uma) tirinha no exame do 5º ano (4ª série) e 3 (três) no exame do 9º ano (8ª série), não há ocorrência de charge em nenhuma das provas realizadas, sendo que o ano de referência é 2015.

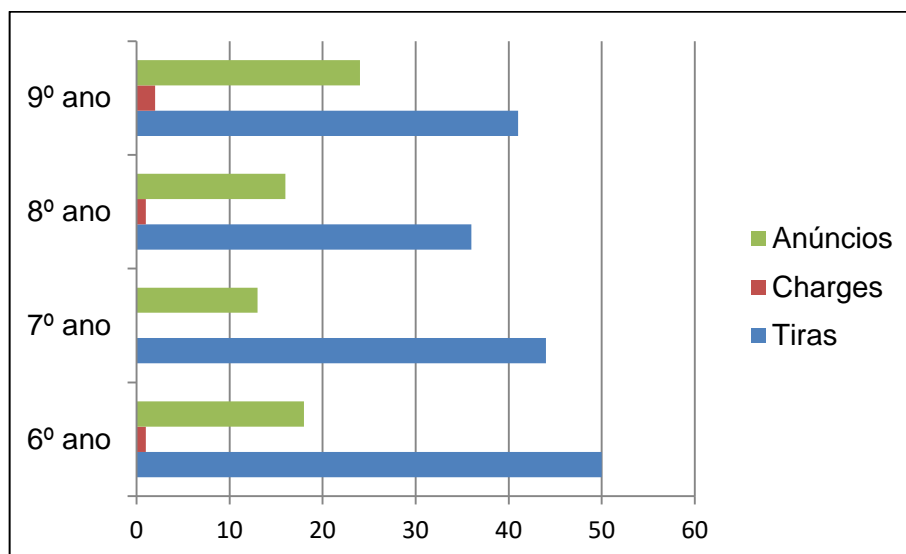
Na coleção didática *Português Linguagens*, de Willian Cereja & Thereza Cochar (2015), nona edição, encontramos 171 (cento e setenta e uma) ocorrências de tirinhas, sendo 50 (cinquenta) no livro do 6º ano (5ª série), 44 (quarenta e quatro) no livro do 7º ano (6ª série), 36 (trinta e seis) no livro do 8º ano (7ª série) e 41 (quarenta e um) no livro do 9º ano.

Sobre a ocorrência de charges no referido livro didático, encontramos: apenas 1 (uma) no livro didático do 6º e do 8º anos e 2 (duas) no livro do 9º ano. Não há ocorrência de charge no livro do 7º ano.

Devido à charge ser similar ao cartum, consideramos, para efeito de identificação, a natureza específica daquela em detrimento da natureza abrangente deste, ou seja, a charge é mais particular, porque singulariza o fato, a notícia, e o cartum é mais geral, não necessariamente está vinculado a um noticiário.

Se comparado à proporção de ocorrência de charges e tiras na coleção didática, é notável a discrepância entre a quantidade de um em relação ao outro, especialmente o fato de um dos livros, o do 7º ano, não trazer essa materialidade discursiva. Acrescenta-se o fato de que, no processo de identificação de tiras e charges, um número elevado de anúncios de publicidade e de propaganda foi identificado em todos os livros, em todos os volumes, em um total de 71 (setenta e um). Como demonstrativo visual, o gráfico a seguir traz essa disparidade:

Gráfico 5 – Anúncios, charges e tiras no LD Português Linguagens



Fonte: elaboração do próprio autor.

Se pretendêssemos um estudo comparativo, haveríamos de nos perguntar o porquê dessa acentuada discrepância entre modalidades textuais. Vive-se a sociedade do consumo e pelo consumo. Vive-se uma sociedade coisificada e menos humanizada. A escola e o livro didático refletem, em certa medida, essa coisificação, essa desumanização, principalmente, se se sugere, no trabalho com as diversas materialidades textuais, uma abordagem acrítica, não reflexiva, não discursiva. O sentido aqui pretendido (ou um dos sentidos pretendidos) caminha na direção diametralmente oposta, vez que tem em vista a conscientização⁹ enquanto prática social. O efeito dessa prática é a humanização, que por sua vez, se constitui no esforço prático de abordar criticamente a realidade a partir das múltiplas possibilidades de sua produção, dos diversos contextos sócio-históricos e da memória discursiva que os caracterizam histórica e socialmente.

Mas, paremos por aqui e retomemos a nossa discussão.

⁹ Para melhor compreensão desse processo de conscientização, recomendamos a leitura do livro **Conscientização**, de Paulo Freire (2016).

Figura 3 – Ocorrência de tirinha na Prova Brasil – 5º ano.



Jim Meddick. "Robô". In folha de São Paulo, 27/04/1993.

Fonte: Prova Brasil 5º ano, p. 6.

Na Prova Brasil, destinada ao 5º ano, a única tirinha que se encontrou ilustrava a sexta questão assim disposta:

No 3º quadrinho, a expressão do personagem e sua fala "AHHH!" indica que ele ficou", seguido das alternativas: (A) acanhado; (B) aterrorizado; (C) decepcionado; (D) estressado.

Nessa questão, a habilidade pretendida para o aluno vincula-se ao disposto no descritor que abrange o tópico I – Procedimento de leitura, de acordo a Matriz de Referência da Prova Brasil, o qual:

[...] diz respeito a procedimentos fundamentais do ato de ler no que tange às informações explícitas e implícitas do texto, desde a localização, o entendimento de palavra ou expressão, compreensão global da informação, até o resgate de informação nas entrelinhas do texto. (BRASIL, INEP, 2009, p. 14).

Sob a perspectiva do texto está estruturada Prova Brasil. Não se pretende a aprendizagem do conteúdo pelo conteúdo, com um fim em si mesmo. Pretende-se o desenvolvimento da competência leitora com vistas na formação do leitor proficiente. (INEP, 2009, p. 15). Desse modo, segundo as Orientações formuladas pelo Instituto para o professor:

O sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender (produzir) textos orais e escritos, adequados às situações de comunicação em que atua, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler (e escrever) produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura, articulando respostas significativas em variadas situações de comunicação. (BRASIL, INEP, 2009, p. 13).

Do ponto de vista discursivo, não se deve confundir o sujeito competente do sujeito independente, como se este estivesse alheio às coerções das estruturas sociais. Para além da inferência textual que se empreenda, estimula-se à prática de outras leituras, de outros sentidos. Citemos outro exemplo, agora de uma tirinha encontrada na Prova Brasil destinada ao 9º ano.

Figura 4 – Ocorrência de tirinha na Prova Brasil – 9º ano.



C.ÇA. O Pato no formigueiro. Rio de Janeiro: Codecri. v. 2.

Fonte: Prova Brasil 9º ano, p. 19.

Na ocorrência dessa tirinha, foi solicitado aos alunos que respondessem o seguinte questionamento: “O que torna o texto engraçado é que”. As alternativas foram: (A) a aluna é uma formiga; (B) a aluna faz uma pechincha; (C) a professora dá um castigo; (D) a professora fala “XIS” e “CÊ AGÁ”.

Já dissemos que o humor une as tiras e as charges. É elemento intrínseco a ambos. Para efeito da compreensão da tirinha acima, marcada pelo humor, pretende-se “que o leitor perceba [o] jogo implícito da linguagem (um duplo sentido, um deslocamento etc.)” (POSSENTI, 2014, p. 28).

Esse deslocamento reflete o texto enquanto acontecimento, ou seja, pela prática discursiva o texto desloca-se e, por isso “não se repete” (POSSENTI, 2014, p. 29). No/pelo deslocamento efetiva-se, produz-se a interpretação, a compreensão, seja invocando aspectos “visíveis” ou não, como sugere Possenti (2014, p. 28).

A charge, uma vez vinculada a um fato específico, geralmente, a sua “compreensibilidade” depende “de um saber bastante preciso relativo a tais acontecimentos” (POSSENTI, 2014, p. 28). Como veremos no exemplo que se segue.

Figura 5 – Ocorrência de charge no LD Português Linguagens, 8º ano



Fonte: Livro didático *Português Linguagens*, 8º ano, p. 34.

Ressaltamos que a ocorrência dessa materialidade textual encontra-se (p. 34 do referido livro) deslocada (não no sentido empregado por Possenti), no sentido de incoerência. O tema do capítulo 1 da obra didática citada é “Infância perdida” que está organizado em quatro seções. Após o assunto “sujeito indeterminado”, ao final da seção “A língua em foco”, a charge acima é apresentada em uma outra subseção denominada “Divirta-se”, sem, contudo, apresentar nenhuma correlação com o assunto/tema tratados na seção anterior.

O acontecimento “visível” que situa o contexto sócio-histórico e político-econômico da charge é a Guerra do Iraque, na qual, os Estados Unidos lideraram uma ofensiva contra aquele país que durou de março de 2003 a dezembro de 2011. Essa reconstituição histórica é imprescindível à compreensão, sob o risco de não acontecer, de torna-se incoerente se o leitor não dispuser de conhecimento de mundo suficiente para construir sentidos a partir da leitura da charge. É necessário o deslocamento, incutir o texto e recompor a situacionalidade material do discurso, isto é, a situação de produção.

Além disso, no processo de composição da charge, a materialidade linguística estabelece relação de sentidos com a mídia (propagandas, matérias jornalísticas no comparcimento do custo-benefício do veículo). O estabelecimento dessa relação

de sentidos também é exigido do sujeito-leitor e uma das questões que possibilita situar no processo de composição da tirinha o efeito de banalização da vida humana em uma conjuntura de guerra e dos possíveis efeitos de humor.

Nesse sentido, o aluno, sujeito-leitor, haverá de mover-se “do texto para a situação” (KOCH & TRAVAGLIA, 2013, p. 85, grifos dos autores) a fim de reconstituir a situação comunicativa que envolve a textualidade material.

A charge em questão reproduz, por verossimilhança, o poder bélico dos Estados Unidos. O texto apresenta a figura de dois personagens que representam os soldados americanos. Eles, ao contrário do que se poderia supor, conversam sossegadamente sobre o poder destruidor de seus tanques de guerra, em representação da matança que a luta armada entre aquelas nações provocou pela “paz mundial”. Mata-se em nome da paz. O sossego é explícito, demonstração da insensibilidade humana em face do horror da guerra. A bandeira americana em vez das estrelas ostenta a figura de uma caveira. Os soldados, de pijama, sem maiores preocupações, deleitam-se, mesmo diante dos pedaços dos cadáveres que ficam presos na esteira dos tanques.

De maneira diferente, este outro texto chargístico (p. 95) do livro didático referido acima, apresenta a charge de maneira mais contextualizada ao que está sendo tratado trabalhado didaticamente. Os autores problematizam melhor a proposta de atividade como se vê nas questões 4 e 5, reproduzidas na Figura 7.

Figura 6 – Ocorrência de charge no LD Português Linguagens, 6º ano



(Folha de S. Paulo, 19/4/2012.)

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano, p. 95.

Depois de trazer um breve conceito sobre a charge, solicita-se que os alunos leiam essa materialidade e respondam às questões 4 e 5 que vêm acompanhadas de uma ilustração do jornal Folha de São Paulo, da época da publicação do texto chargístico.

Figura 7 – Reprodução das questões 4 e 5 do LD Português Linguagens

4. A charge foi publicada em um momento em que se discutia a corrupção na política brasileira. Observe que, na parte de baixo dela, lê-se: “Pelo ralo”.

a) Em nossa língua, o que significa normalmente a expressão **ir pelo ralo**?

b) Na charge, o que está indo pelo ralo?

c) Considerando o contexto da política brasileira, no geral, conclua: O que a charge critica?

5. Na charge há cinco substantivos.

a) desses substantivos, um único é concreto. Qual é ele?

b) O que significa a classificação de todos os outros como substantivos abstratos?



Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano, p. 96.

Embora haja uma preocupação com a compreensão do texto, também se percebe a mudança de foco: afasta-se da possibilidade da análise discursiva para se efetivar o estudo estritamente morfológico da língua.

A discursividade do texto chargístico convida à interpretação e à construção de sentidos. Se por um lado esses significados não estão dados, por outro são histórica e socialmente determinados, legitimados, ou seja, não se produz sentido de qualquer maneira, nem todos os sujeitos estão autorizados a esta produção, pois se trata de um jogo simbólico de coerção social, pelo qual se consolidam as estruturas e instituições sociais. Como assegura Orlandi (2015, p. 8), “há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar [...]. Os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos”. E isso faz parte de um regime de coerções e de dominação ideológica.

A “materialidade significativa” de tiras e charges (e de outros textos intersemióticos) possibilita-nos a leitura crítica por meio da confluência entre as

diferentes linguagens, pelos diferentes códigos de significação, sejam eles verbal, não-verbal, pictórico, icônico.

Em tiras e charges, a imagem não está sobredeterminada pela escrita. A invenção da escrita subjugou o processo de/para significação, como se fosse o único capaz de significar. Lembremos que os registros rupestres já significavam em um tempo muito antes da invenção do código escrito. No entanto, a domesticação da escrita pelas sociedades e por seus aparelhos de certo modo limitou o processo de significação.

A confluência das linguagens verbal e não-verbal de tiras e charges insta-nos a produzir sentidos pela leitura intersemiótica. As diferentes linguagens que compõem o jogo simbólico dessas materialidades textuais produzem diferentes sentidos, pois são níveis de abstração diferentes. Embora confluentes, ora se complementam, ora não.

A leitura da imagem não se processa da mesma maneira que a leitura do código verbal, que por vezes também se faz imagem. Conforme Romualdo (2000, p. 28), “as palavras têm, por exemplo, seu tamanho aumentado e seu traço mais grosso e bem destacado, tremido ou ondulado, para representar maior emoção e entonação, medo ou grito.”.

Nas palavras de Eisner (1999, p. 10), “o letreiramento, tratado ‘graficamente’ e a serviço da história, funciona como extensão da imagem”. Aqui há, de certo modo, uma inversão semiótica em relação às narrativas verbais. Na charge, tirinha, cartum, o código verbal está a serviço da imagem, é extensão do código não-verbal; nas narrativas em que predominam a escrita não há o mesmo efeito, se houver ilustrações, estão a serviço do verbal. Outrossim, “ao escrever apenas com palavras, o autor dirige a imaginação do leitor. Nas histórias em quadrinhos imagina-se pelo leitor” (EISNER, 1999, p. 122).

Os balões de fala seguem essa mesma dinâmica. Não são acessórios dispensáveis, “cercados de fala” (EISNER, 1999, p. 27), são integrantes do jogo simbólico imagético, “além de indicar o diálogo entre as personagens, os balões também participam da imagem” (ROMUALDO, 2000, p. 30). Assim também os quadrinhos, o *timing*, as personagens.

Diante da polissemia dos significados, o leitor vê-se atraído a interagir com o texto, pois o não-dito é o silêncio significante das palavras, da pontuação, dos balões, das caricaturas, das cores. As diferentes semioses sugerem dizer, mas não

o fazem, pois “não se pode traduzir o silêncio em palavras” (ORLANDI, 1995, p. 37). Se o fizesse, perderia a sua condição constitutiva de ser silêncio. Portanto, parafrasticamente, as imagens sugerem o dito, mas não o revelam, não o definem, não o encerram. Pelo contrário, abrem-se e oferece-nos uma multidão de possibilidades – todas, possivelmente, significativas.

Além disso, a leitura intersemiótica, tende a não viciar o olhar do leitor, haja vista que é constantemente surpreendido em detalhes a cada análise feita, o que o faz reconstruir, ressignificar, remontar os meandros da discursividade, dá-lhe novas formas, revoltar-se contra ela, transgredi-la, transcendê-la, enfim ampliá-la com vistas em novos horizontes de leitura, em novas margens de sentido para o mundo, para as coisas, para si mesmo. É, pois diante da não viciosidade que Cirne (2000, p. 25) assegura que “[renovemos] a nossa maneira de ver determinados discursos [e] reinvent[e]mos a leitura”.

A leitura dessa relação, desse jogo intersemiótico, entre o verbal e o não-verbal, possibilita a “consistência significativa” (ORLANDI, 1995, p. 40) efetivada no/pelo movimento (deslocamento), que por sua vez, se constitui na errância e na itinerância dos sujeitos. (ORLANDI, 1995, p. 40). Destarte, se alargam as possibilidades de legitimidade das margens e não apenas do centro hegemônico.

Por fim, um último aspecto relevante na leitura de tiras e charges, principalmente esta última, é a sua transmutação, ou seja, a mudança de uma esfera social à outra. No caso da charge, que, geralmente, circulam em jornais e revistas e estão vinculadas a um noticiário específico, sofre, em certa medida, uma mudança quando significadas no âmbito pedagógico escolar. Essa e outras mudanças possíveis produzem margens significativas, obviamente “administradas” pelos centros dominantes – os aparelhos ideológicos e seus agentes sociais.

Em suma, acreditamos que, até aqui, pudemos apresentar nossas considerações acerca do tratamento da charge e da tirinha no livro didático e no exame nacional, em que identificamos uma concepção de leitura que, praticamente, interdita o sujeito-aluno de assumir o lugar de produtor de sentidos e se desenvolver como sujeito crítico, impondo-lhe o lugar daquele que deve mostrar possuir a habilidade de dar as respostas esperadas e tidas como corretas.

5 Proposta de ensino: leitura de charge e tirinhas

Nesta quinta seção, procuramos apresentar nossa sugestão de prática de ensino de leitura de charges e tirinhas, considerando-a, certamente, apenas como possibilidades de aplicação.

Apresentação

Nosso projeto consiste, inicialmente, na exposição do trajeto a ser percorrido e desenvolvido pelos estudantes e pelo professor a fim de que saibam, desde logo, que nada se dará por acabado no pontapé inicial. Trata-se apenas do começo da caminhada tendo em vista a produção final.

A proposta constitui-se da leitura e análise (oral e escrita) de charges que tematizam o cenário político brasileiro atual (no momento de desenvolvimento da pesquisa). A princípio, não propomos a produção da charge pelos estudantes, devido às especificidades do texto chargístico e da possível dificuldade que poderão ter em desenhar, produzir esta modalidade intersemiótica. No entanto, se demonstrarem habilidades para tanto, a produção final poderá também contemplar as próprias produções (em charges) dos discentes, além da exposição na escola das análises escritas que foram realizadas durante as aulas.

Além da importância social da leitura, a sua funcionalidade invoca os sujeitos-leitores-sociais a produzirem sentidos. As diferentes maneiras ou os diferentes níveis ideológicos, políticos, culturais em que se produzem os sentidos do texto dizem muito sobre a operacionalidade e o processamento da própria leitura.

Pretendemos, assim, por meio desta proposta, aproximar os estudantes da prática discursiva da leitura, raramente contemplada em sala de aula, além de discutir como os sentidos são construídos social e historicamente a ponto de serem legitimados nas diversas práticas sociais.

Quanto à leitura, buscamos a compreensão e interpretação do gênero charge. Esse entendimento pode ser observado na prática da oralidade e da escrita em que os discentes demonstrarão durante as leituras e escrita em face do texto. Já a análise linguística se dará na abordagem ao próprio texto dos estudantes sendo considerada a pertinência da escrita deles. Neste momento serão trabalhados os aspectos da coerência e coesão textuais.

Leitura inicial: “Aquecendo as ideias”

Conforme já dito e dado as especificidades do texto chargístico, não se pretende a produção escrita de imediato, nem tampouco que a leitura seja meramente suporte para a análise escrita, pelo contrário, o foco primeiro e derradeiro é a leitura e a construção dos sentidos, o que não impede de se servir do código escrito para registro dos sentidos de leitura que podem ser evocados, desde que seja suporte para o desenvolvimento da leitura aqui pretendida.

Portanto, pretende-se inicialmente: dialogar com os estudantes sobre o cenário político brasileiro atual. O diálogo pode se dar a partir dos seguintes questionamentos:

- O que é política?
- Você se interessa por política?
- Estamos bem representados pelos nossos políticos?
- Qual a sua consideração do cenário político atual no Brasil?
- Vocês acompanham as manifestações que têm ocorrido no País?
- O que se pode fazer para mudar a situação da política brasileira?

Após este momento de reflexão, dizer aos estudantes que nossas ideias, opiniões, pensamentos, críticas, entre outras coisas aparecem, geralmente, na linguagem e por meio dela, que é representada em várias e diversas modalidades de textos. Dizer, ainda, que uma dessas modalidades textuais se trata da charge.

Módulo 1: “Conhecendo o gênero”

Atividade 1: Apresentar aos estudantes algumas charges que discursivizam a atualidade da política no Brasil. Algumas que sugerimos a seguir foram coletadas no site <http://www.chargeonline.com.br/>. Ainda nesta etapa, considerar o estudo da charge: conceito, características, função social.

Nesse momento, os alunos terão um primeiro contato com as charges e serão orientados a fazer a leitura em grupo, registrando suas primeiras impressões sobre o veículo de informação em que as charges circulam na sociedade, as personagens e sua relação com os fatos noticiados na imprensa, a tensão entre as personagens representadas na charge, o posicionamento do chargista perante esses fatos, a relação entre o posicionamento do chargista e dos veículos de comunicação, bem como os elementos visuais e linguísticos que fornecem as pistas para tais impressões iniciais.

Como tem sido visto ao longo desta abordagem sobre o texto intersemiótico, as charges são textos humorísticos que, de maneira caricata, representam personalidades em geral. Por meio da linguagem verbo-visual, o chargista oferece ao público a sua visão gráfico-política dos fatos cotidianos. Nisto consiste a função social, satirizar por meio da ironia e do humor, os mais diversos temas que fazem parte da vida dos sujeitos em sociedade, quais sejam: religião, política, educação, saúde, segurança, meio ambiente. E ainda, por meio da especificidade da sua composição, do seu estilo e dos conteúdos que a compõe, a charge, por ser de grande alcance social, contribui para o desenvolvimento comunicativo de quem a lê.

Atividade 2: Leitura e análise da charge do Fernandes¹⁰, feita para o DIÁRIO do ABC¹¹, em 14 de abril de 2017:

Figura 8 – Charge do Fernandes



Provocar os discentes a partir dos seguintes questionamentos:

- Vocês reconhecem as figuras representadas nessa charge? Quem são?
- O que elas estão fazendo? Por quê?
- O que representa o prédio ao fundo? Como está caracterizado?
- De quem se trata a figura que está sentada no banquinho?

Explorar a relação intertextual que a charge mantém com um trecho bíblico, segundo o qual Jesus havia lavado os pés dos seus discípulos.

Do ponto de vista discursivo, a leitura que aqui se busca empreender (na reflexão escrita) trata-se do “momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal [e não-verbal], uma vez que nele que se desencadeia o processo de significação” (ORLANDI, 2012a, p. 49).

¹⁰ É um cartunista, caricaturista, chargista e quadrinista brasileiro.

¹¹ Jornal regional do Brasil, sendo o principal periódico do Grande ABC, em São Paulo.

O(a) professor(a) deve estar atento(a) e chamar a atenção dos discentes quanto a esta rede de significações, ou seja, de como os sentidos são construídos. Não é o campo, nem o momento para o vale-tudo. É preciso considerar o regulamento da própria linguagem e da sua materialidade textual. Conforme afirma Orlandi (2012a, p. 113), “embora, de direito, haja possibilidade de múltiplos sentidos [...] não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira”. O mesmo vale para o entendimento, que não se dar de qualquer maneira ou em qualquer situação.

Atividade 3: Leitura e análise da charge do Miguel¹², produzida para o Jornal do Commercio¹³ e da charge do Simanca¹⁴, feita para o A TARDE (BA)¹⁵, reproduzidas respectivamente a seguir:

Figura 9 – Charge do Miguel



Explorar os efeitos de sentido da linguagem verbo-visual das charges sugeridas, considerando toda a constituição linguística que as compõem. Por exemplo:

¹² Miguel Abreu Falcão, chargista e ilustrador do Jornal do Commercio.

¹³ Jornal brasileiro editado em Recife, pertence ao Sistema Jornal do Commercio de Comunicação.

¹⁴ Osmani Simanca, artista cubano, naturalizado brasileiro e cartunista do Jornal A Tarde (BA).

¹⁵ Jornal diário brasileiro que circula no estado da Bahia.

Figura 10 – Charge do Simanca



- Quais são as figuras públicas representadas nas charges?
- Como estão representadas? Por quê?

O professor deve ajudar os discentes na produção dos sentidos considerando o contexto de produção da charge em estudo.

Aqui, pós esse momento e antes que se efetive a progressão para o módulo seguinte, propõe-se a retomada da “Leitura inicial” para refutação, confirmação ou alargamento dos sentidos iniciais. É importante a discussão sobre o porquê se refuta, se confirma ou se acresce. Trata-se de um jogo ideológico entre as margens e o centro.

Módulos 2 e 3: “Refletindo sobre a língua(gem)”

Reitera-se uma vez mais, que a reflexão pretendida neste módulo não constitui o exercício da escrita como o objetivo primeiro desta proposição didática. Insistimos que a mobilização da escrita é apenas, e somente apenas, para substanciar o exercício de leitura.

Atividade 1 – A partir das produções escritas dos discentes, propor a reflexão sobre a língua[gem], sendo considerado os fatores de coerência e coesão textual.

Neste momento, é importante que se reflita junto aos estudantes que, embora os fatores extralinguísticos contribuam para a produção de sentido(s), há elementos que se referem à própria textualidade e também contribuem à construção de unidade textual.

Professor(a), dedique um tempo para junto aos discentes:

1. Pensar a gramática – chame a atenção dos estudantes quanto à seleção e combinação das palavras, a sequência das frases, dos períodos, a pontuação, os parágrafos.
2. Considerar a ortografia – mesmo que não venha se sobrepujar a produção escrita, a ortografia também é importante. As questões gramaticais e ortográficas devem estar a serviço do texto e nunca o contrário.

Lembre-se: “uma coisa de cada vez”. Dedique tempo suficiente para cada aspecto a ser considerado no texto. O trabalho deve ser sistemático, sem pressa, a proposta é fazer os estudantes refletirem sobre o(s) uso(s) da(s) linguagem(ns) e os sentidos que são derivados desses múltiplos usos.

Atividade 2 – Reescrita das produções.

Propor que os discentes retomem as produções iniciais e reescrevam seus textos a partir das observações que foram sugeridas pelo professor.

Módulo 4: “Compartilhando sentidos”

Atividade 1 – Depois da atividade de reescrita, é hora de compartilhar as os sentidos que foram produzidos a partir da leitura das charges sugeridas.

Em círculo, ainda na sala de aula, cada estudante irá apresentar a charge lida e fará a leitura da análise que produziu considerando toda a materialidade significativa do texto.

Atividade 2 – Após este momento, se os discentes demonstrarem habilidade para produzir charge, considerando a dinamicidade e especificidade da sua linguagem por meio da caricatura, do humor, do contexto extralinguístico, enfim, da confluência verbo-visual, poderão fazê-la aqui, neste momento, depois de já terem estudado e se familiarizado com o gênero.

Esta etapa do trabalho pode ser realizado de maneira interdisciplinar com o(a) professor(a) de arte.

É importante ir aprimorando o texto chárstico pouco a pouco, na mesma medida da análise escrita. Em seguida, depois do aprimoramento e da charge pronta, o professor pode propor que os colegas troquem suas produções a fim de que seja realizada a leitura. Essa e a atividade de análise escrita, previstas nos módulos anteriores, serão expostas na escola em dia predeterminado em um painel a ser organizado pelos próprios estudantes.

Produção final: “Expondo os resultados”

Ao final dessa proposta, sugere-se que se utilize a rede social *Facebook*¹⁶ a fim de alargar o universo de leitores, além de difundir a criticidade dos estudantes. A princípio pensa-se na criação (pelo professor) de uma página na referida rede. Na sequência, discutir com os discentes se preferem que a página criada seja aberta ao público em geral ou restrita aos que integram a turma da escola. Além disso, devem

¹⁶ A utilização dessa rede social é pela possibilidade de “fácil” acesso, seja porque grande parte dos estudantes dispõe de aparelho celular que viabiliza o acesso e utilização da rede, seja pela possibilidade de utilização do laboratório de informática da escola para desenvolvimento desta etapa da proposta didática.

sugerir o nome da página. Por exemplo: “*Derivas de Leitura*” ou ainda “*Entre Margens*”.

Criada a página, os discentes serão convidados a participar da discursividade a partir da seguinte dinâmica:

- Pesquisar e compartilhar na página criada, alguma charge (do dia) que reflita o tema proposto;
- A partir desse compartilhamento, os estudantes devem ser orientados a abordar o texto com comentários, apresentando as suas leituras e produzindo sentidos. A cada comentário, a rede de significações vai se tecendo.
- Em dia predeterminado, o professor pode organizar na escola um painel para exposição das charges que foram analisadas pelos discentes e daquelas que foram produzidas por eles.

Considerações finais

Por tudo que dissemos, reafirmamos a importância da leitura e do seu ensino. No entanto, este ato de ensinar a leitura precisa dimensionar outras margens, outros sentidos, de sorte que não se restrinja, por um lado, à uma atividade de mera decodificação e atribuição do sentido em que o texto/autor é (são) senhor(es) do leitor; nem tampouco se constitua apenas da consideração parafrástica do já-dito, do mesmo.

É mister que se possibilite outras maneiras de ler, conforme Orlandi (2012), a fim de que se possa, no jogo interpretativo da textualidade, relacionar as discursividades do dito e do não-dito, o porquê e o modo do dizer e o porquê e o modo do não-dizer. Isto pressupõe uma leitura na/pela qual o texto não é uma redoma, uma clausura, encerrado nele próprio. Pelo contrário, abre-se à discursividade produtiva.

Nesta dimensão, as condições sócio-históricas de produção do texto são evocadas ao sair da in-visibilidade e também promovam a significação. E ainda, que outras margens saiam da pseudoexistência à existência. Ou seja, que haja vasão a produção de outros sentidos, sempre possíveis se coerentes.

Trata-se de promover sempre a leitura com vistas à reflexão crítica ou, segundo Freire (2016), com vistas à conscientização. Não à consciência ingênua, espontânea, natural, mas sim ao processo que dela decorre, a saber, a conscientização, que incide em problematizar, questionar a realidade e as condições sociais do viver nesta realidade. Cumpre ressaltar que isso não se restringe ao questionamento, mas ambiciona a reconstrução dessa vida em circunstâncias mais igualitárias.

Considerado o pensamento freireano e aplicado à leitura discursiva, tem-se, à medida que se lê discursivamente, uma postura de questionamento sobre o texto que se propõe desvelar não somente as informações objetivas, explícitas, mas também aquelas que circundam subjetiva e implicitamente a textualidade aparente. Nesse jogo simbólico os discursos materializam-se no texto e é essa materialidade discursiva que interessa ao leitor.

A escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado foi instituído para sedimentar o discurso dominante e, com isto, perdurar-se no domínio. De maneira estratégica e sutil a instituição escolar, no processo de escolarização, põe viseiras

nos agentes sociais que a integram e, assim, se direciona o caminho em que se deve andar, ao passo que são rechaçadas outras possibilidades de caminhos.

Neste sentido, reveste-se de muita importância o dizer-polissêmico, visto que se caracteriza pela novidade, pelo dizer diferente, pela reconstrução, pela criatividade. Muito embora esse dizer-polissêmico também se constitua uma “ilusão do sujeito” (PÊCHEUX, 1975 apud ORLANDI, 2012, p. 144), faz-se necessário dizer a fim de que este sujeito possa inserir outras margens, outros dizeres.

Ressaltamos nesta pesquisa duas forças que o Estado mobiliza no sentido de aparelhar a escola, seu aparelho dominante, quais sejam, o livro didático e os exames nacionais.

Assim como criou-se a condição de que a escola é utilmente indispensável (para lembrar Althusser), o livro didático e os exames nacionais também gozam dessa condição. Principalmente o livro didático, dado que a sua inserção na escola é mais antiga, fora pouco a pouco se notabilizando como peça obrigatória e imprescindível para o fazer pedagógico-docente, vez que, por meio dele, o professor pode exercer sua ação e autoridade pedagógicas contribuindo para a sedimentação e circularidade do saber científico, do saber dominante, do saber privilegiado.

De igual modo, os exames nacionais, a exemplo da Prova Brasil, foram incorporados à dinâmica escolar, a pretexto de se perceber os níveis de desenvolvimento da educação básica e pública. Esse pretense objetivo é, em certa medida, parte do processo de ideologização do Estado. Por meio de uma avaliação externa, identificam-se as fragilidades educacionais que os indivíduos-sujeitos apresentam ao logo do desenvolvimento estudantil e potencializam-se as ações do Aparelho Ideológico escolar a fim de que, por meio do saber institucionalizado, legitimado, interpelem-se os indivíduos e sujeite-os, tornem-se sujeitos.

Guardadas as devidas proporções, o ensino da leitura e de outras práticas escolares fazem parte desse longo processo de assujeitamento social. Não se ensina “apenas” a leitura, ensina-se “o como” se deve ler, qual é o sentido (chamado literal, objetivo) deve ser aplicado ao texto. Este sentido é o sentido institucionalizado, dominante, legitimado, portanto, sedimentado, principalmente, pelo ensino escolar que se desenvolve parafrasticamente.

Em síntese, tanto o livro didático quanto os exames nacionais, como forças de coerção do Estado para a escola, têm, de certo modo, orientado a prática docente dos professores e o desenvolvimento escolar dos alunos.

No entanto, é preciso à assunção de uma postura crítica frente às práticas escolares, no sentido de primeiro rejeitar-se os extremismos polarizados das ações pedagógico-docentes, a exemplo de: (i) se acreditar ingenuamente de que a função da escola se desenvolve à parte da sociedade, como se fosse um movimento/ação autossuficiente, independente, ou; (ii) se acreditar que a influência do Estado enquanto gestor da institucionalidade ideológica é de controle absoluto dos indivíduos-sujeitos.

De outro modo, se não dá para abster-se da utilização do livro didático e da não aplicação dos exames nacionais é imprescindível que se assuma uma postura de não os ter como autossuficientes, dissociados do contexto sócio-histórico de suas produções, nem tampouco tomá-los como uma espécie de controladores dos sujeitos sociais.

O movimento de leitura discursiva, no contexto escolar e social, que estamos propondo aqui, incide exatamente em compreender a dinâmica sócio-histórica das produções da linguagem materializadas no texto e na sua textualidade discursiva. É imperativa a necessidade de empreendimento de esforços no sentido de que na educação escolar haja lugar para a pesquisa, para a crítica reflexiva, para o questionamento, para a reconstrução, para o ensino discursivo. Em outras palavras,

[...] que a educação do presente seja aquela que propicie, no ensino, espaços de reflexão crítica e criativa, como condição necessária à socialização e à humanização, ela implica, também, um novo horizonte de compreensão do sentido da existência humana e de todas as suas relações sociopolíticas. (GHEDIN, 2008, p. 146).

Assim, precisamos proporcionar ao outro (professor, aluno) a necessidade de aprender e apreender o conhecimento, pois este conhecimento é parte imprescindível do processo de humanização em que estamos condicionados na medida em que também somos condicionantes.

Se a construção do sentido não é algo dado de maneira/forma única e exclusiva, pode-se a partir das diferentes textualidades, verbais ou não-verbais, possibilitar a construção do saber, do conhecer, do aprender e, possivelmente do ser, pois em que cada leitura, diante de tantos significados por ela produzidos, a (re)construção da identidade do próprio sujeito também se faz possibilidade intrínseca à atividade leitora.

Precisamos conceber o conhecimento de maneira cíclica. Percebendo-o no seio das mutações sociais que o estabelecem, que o refazem, que o refutam, que o alteram, que o acomodam, que o condicionam sem prever um ponto final para tudo isso. Mas tê-lo de maneira sempre reticente, dinâmica, aberta, a fim de que outros dizeres e saberes sejam desdobrados e a janela para os horizontes de possibilidades sejam viáveis dentro da perspectiva do/no vir a ser da existência humana.

É considerando a incompletude ou inacabamento da linguagem que se pode compreender a sua própria natureza discursiva materializada em textos. Assim, a materialidade textual abre-se a diversas possibilidades de produção de sentidos, de leituras. Sendo a abertura a característica natural do texto, dado que é inacabado em significações, nunca se fecha, pois não nasce pronto, nem pode estar pronto, sob o risco de contrapor-se a sua própria natureza indeterminada. O texto não nasce (nem está) pronto, pois emerge das mediações dialógicas e dialéticas dos sujeitos sociais. Por isso mesmo, nunca está dado, determinado, encerrado, acabado. Pelo contrário, encontra-se inacabado, aberto, indeterminado; estar por ser sempre, histórica, social e temporal e discursivamente.

Para além do signo linguístico, para além da forma e/ou da estrutura, são as nuances das múltiplas leituras que se farão do objeto texto que comporão a sua tessitura temático-enunciativa. Nesse sentido, o signo linguístico não enclausura o texto, não pode escravizá-lo, nem tampouco assenhorar-se dele. É na verdade o contrário disso. O tecido temático-enunciativo do texto rompe as barreiras da forma estrutural do signo e, no dialogismo dialético se constitui como objeto eminentemente social, sempre a ser construído a partir das formações e práticas discursivas.

Se não se pode apreender a gênese dos discursos, vez que é trabalho simbólico, também não se pode tomá-los como universais e atemporais (CORACINI, 2010) como se fossem sempre do mesmo jeito, “dando lugar a um processo de eternização e de naturalização das relações significantes, que são o produto da história” (CORACINI, 2010, p. 29).

Pelo contrário, no movimento discursivo de compreensão textual intenciona-se a desnaturalização dos discursos ou ainda a sua deseternização e compreendê-los enquanto “falhas” discursivas. Não do ponto de vista do “erro”, mas da

possibilidade significativa, da produção de sentidos. É, pois, a partir da fissura que incidem as múltiplas leituras.

Assim, a fissura aqui proposta sugere novas e expansivas discussões, que também não se encerrarão, ainda que sejam produzidas de maneira intensa.

Fontes

ABAVE. Disponível em: <http://www.abave.org.br/apresentacao.php>. Acesso em: jan.2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Prova Brasil. Disponível em: <http://provabrasil.INEP.gov.br/downloads>. Acesso em: nov.2016.

_____. IDEB. Disponível em: <http://ideb.INEP.gov.br/>. Acesso em: nov.2016.

_____. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.INEP.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: nov.2016.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Disponível em: http://download.INEP.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_SAEB/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf. Acesso em: dez.2016.

_____. Qualidade em Educação (QEdu). Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em: dez.2016.

_____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB. Devolutivas Pedagógicas das Avaliações de Larga Escala – Fundamentação Teórica e Metodológica. Disponível em: <http://devolutivas.INEP.gov.br/uploads/docs/FundamentaDevolutivas.pdf>. Acesso em: dez.2016.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza M. **Português: linguagens – 6º ano**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português: linguagens – 8º ano**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português: linguagens – 9º ano**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FUNDAÇÃO LEMANN. Disponível em: <http://www.fundacaolemman.org.br/quem-somos/>. Acesso em: janeiro / 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Língua portuguesa**: orientações para o professor, SAEB/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. Brasília, 2009.

INSTITUTO UNIBANCO. Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/>. Acesso em: jan.2017.

ITAÚ BBA. Disponível em: <https://www.italy.com.br/itaubba-pt/sobre-o-italy-bba/quem-somos>. Acesso em: jan.2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Acesso em: jan.2017.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectiva teóricas e recortes disciplinares. Trad. Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus, 2011. p. 129-144.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 105-124.

BERGSON, Henri. **O Riso: ensaio sobre a significação do cômico**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. Coord. Stella Maris Bortoni-Ricardo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

CASTANHO, Sérgio E. M. Atualidade do Método Dialético. In: **Revista da Faculdade de Educação**, PUCCAMP, Campinas, v. 1, n. 1, agosto/1996, p. 13-21.

CIRNE, Moacy. Imaginário e Especificidade dos Quadrinhos. In: _____. **Quadrinhos, Sedução e Paixão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.13-33.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CORACINI, Maria José R. F. Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...? In: _____. (Org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 13-20.

_____. A aula de Leitura: Um jogo de ilusões. In: CORACINI, Maria José R.F. (Org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 27-33.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Seqüencial**. Trad. Luís Carlos Borges. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FEIJÓ, Mário. **Quadrinhos em ação: um século de história**. São Paulo: Moderna, 1997.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- GHEDIN, Evandro. "Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica". In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 44-45.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Fatores de Coerência. In:_____. **A Coerência Textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 71-100.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Eva Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. p.100-106.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-13.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 23-41.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 205-211.
- MARANGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. Os novos pensadores da educação. **Nova Escola**. São Paulo, Agosto de 2002. p. 18 – 25.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 48 – 61.
- MENDES, Heloísa M. Notas sobre a possibilidade de análise de *corpora* intersemióticos. In: BARONAS, Roberto Leiser; MIOTELLO, Valdemir. **Análise de discurso: teorizações e métodos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 87-101.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1994. p. 21-22.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. p. 7-18.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1, 2001, Brasília. **Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Marilda Almeida Marfan(Org.). Brasília: MEC; SEF, 2002. p. 89-94.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, jul./dez., 2005. p. 351-368.

ORLANDI, Eni P. Segmentar ou recortar? **Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos 10. Uberaba, MG: FIUBE. 1984. p. 9 - 26.

_____. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, 1995, p. 35-47.

_____. O discurso pedagógico: a circularidade. In: _____. **A linguagem e seu funcionamento**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006 [1983]. p. 15-23.

_____. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

POSSENTI, Sírio. Existe a leitura errada? **Presença Pedagógica**. v.7, n.40 Vol.7, n.40. jul./ago. 2001. p. 5-18.

_____. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 7-30.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do Professor?. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge Jornalística**: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo. Maringá, Eduem, 2000.

SANTOS, Sonia Sueli Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 209-233.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores associados, 1999.

SILVA, José Otacílio da. Althusser. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 71-100.

VALE, Rony Petterson Gomes do. Condições para uma análise do discurso humorístico. In: **Acta Scientiarum**: Language and Culture. Maringá, v. 37, n. 4, p. 431-441, oct./dec. 2015.