

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO DISCURSO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LEITURA DE GÊNEROS VISUAIS

CONTRIBUTIONS OF DISCOURSE STUDIES TO THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF READING VISUAL GENRES

APORTES DE LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LECTURA DE GÉNEROS VISUALES

Jefferson Campos¹

Universidade Federal de Rondônia

Maraisa Daiana da Silva²

Universidade Estadual de Maringá-CAPES/Centro Universitário Cidade Verde

Resumo

Constituir um paradigma discursivo que subsidie possíveis práticas pedagógicas de leitura de gêneros visuais é o objetivo do presente estudo. Localizado na perspectiva da Linguística Aplicada, buscou-se elencar e sistematizar as contribuições dos estudos do discurso no Brasil para a organização de uma proposta teórico-metodológica que ampare docentes na tarefa de tornar didático o trabalho com textos de materialidades imagéticas, em uma postura discursivamente orientada. Para tanto, baseou-se nas teorias do discurso, focalizando o processo sistematizado de leitura das diferentes formas de textualização, como as obras de arte. Por fim, buscou demonstrar a aplicabilidade e pertinência da perspectiva que se assume neste estudo na reconstrução de uma modelização de leitura de obras da arte de Cândido Portinari proposta pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em ambiente virtual. Como resultado, infere-se que é necessário entender os processos de leitura como procedimentos referentes a uma infinidade de manifestações de linguagem, sobretudo, em tempos de possibilidade de acesso a diferentes mídias seja para a formação de professores e professoras, seja para o trabalho com as diferentes formas de produção de sentidos em circulação pelas esferas de atuação humana. Por isso, o trabalho pedagógico deve propiciar ao aluno/aluna condições para a interação, interpretação e fruição de/com essas diferentes materialidades que circulam na sociedade.

Palavras-chave: gêneros visuais; estudos do discurso; leitura.

Abstract

To constitute a discursive paradigm that subsidizes possible pedagogical practices of reading visual genres is the objective of the present study. Based on the perspective of Applied Linguistics, the aim was to list and systematize the contributions of discourse studies in Brazil for the organization of a theoretical-methodological proposal that supports teachers in the task of making the work with texts of imagery materialities didactic, in a

¹ Doutor em Letras/Área de Concentração: Estudos Linguísticos. Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: jefferson.santos@unir.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4113274256921278>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9525-4104>.

² Mestra em Letras/ Área de Concentração: Estudos Linguísticos. Docente do Centro Universitário Cidade Verde e Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: maraisa.d.silva@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0260988973703312>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0306-3886>.

discursively oriented posture. To do so, it was based on theories of discourse, focusing on the systematized process of reading different forms of textualization, such as works of art. Finally, the aim was to demonstrate the applicability and pertinence of the perspective assumed in this study in the reconstruction of a model for reading works of art by Cândido Portinari proposed by the State Department of Education of the State of São Paulo, in a virtual environment. As a result, it is inferred that it is necessary to understand the reading processes as procedures referring to an infinity of language manifestations, above all, in times of possibility of access to different media, whether for the training of teachers, or for working with the different forms of production of meanings circulating through the spheres of human action. Therefore, the pedagogical work must provide the student with conditions for interaction, interpretation and fruition of/with these different materialities that circulate in society.

Keywords: visual genres; discourse studies; reading.

Resumen

El presente estudio tiene el objetivo de constituir un paradigma discursivo que apoye posibles prácticas pedagógicas de lectura de géneros visuales. Basado en la lingüística Aplicada, señala y sistematiza los aportes de los estudios del discurso en Brasil a la organización de una propuesta teórico-metodológica que apoye el profesor en el trabajo de didatizar las tareas de lectura de textos imagéticos a partir de una postura discursivamente orientada. Basándose en las teorías del discurso, la investigación enfocó las diferentes formas de textualización, como las obras de arte, y apuntó la importancia y aplicabilidad de la mirada discursiva con una reconstrucción de una modelización de la enseñanza de lectura de las obras de arte de Cândido Portinari propuesta por la Secretaria Estadual de Educación del estado de San Pablo, una actividad en línea. Como resultado, se apunta la necesaria comprensión de los procesos de lectura como parte de una infinidad de manifestaciones de lenguaje, principalmente en el tiempo de posibilidad de acceso a las diferentes formas de producción de sentidos en circulación por las esferas de la actuación humana. De esta manera, el trabajo pedagógico de propiciar condiciones a los alumnos a la interacción, interpretación y fruición de/con las diferentes materialidades que circulan socialmente.

Palabras clave: géneros visuales; estudios del discurso; lectura.

INTRODUÇÃO

Este artigo retoma o surgimento de uma inquietação diante de uma observação que abalou as familiaridades de uma prática pedagógica, aquela “que tem nossa idade e nossa geografia -, abalando todas as superfícies ordenadas e todos os planos que tornam sensata para nós” (FOUCAULT, 2000, p. 9) a entrada na ordem e no exercício da docência. Essa observação ocorreu em uma aula, na qual uma professora do 3.º ano do Ensino Médio de uma escola pública de uma escola pública do norte do estado do Paraná aplicava uma prova de “Redação” aos alunos, cujo comando era: “Análise a tirinha abaixo”. A avaliação compunha-se deste enunciado encimando uma tirinha³ (fotocopiada em preto e branco). Questionada, por um aluno, a respeito das atividades anteriores à aplicação da prova, a professora responde, em tom complementar à turma toda: “Não se esqueçam de escolher um gênero para escrever suas repostas”. Questionada, mais uma vez, sobre como fazer essa análise e por qual gênero optar, a professora, em tom quase ameaçador, emenda:

³ Tratava-se de uma tira do cartunista Quino, na qual a personagem Mafalda tentava reconstruir com ataduras, um globo terrestre em desalinho, tal como o disponível em: <http://globodamafalda.blogspot.com/2009/03/por-que-mafalda-afinal.html>. Acesso em 05 jan. 2023.

“Gente, qualquer gênero serve e, vamos combinar, é só uma imagem, não podia ter dado uma prova mais fácil do que essa”.

Não raro, professores e pesquisadores da área de ensino de leitura se deparam com propostas pedagógicas de leitura de gêneros visuais como a descrita anteriormente, as quais muito pouco se baseiam em processos sistematizados, assim como já ocorre no ensino e na aprendizagem de leitura de materialidades constituídas pelo código verbal, aquilo que mais convencionalmente chamamos de texto. Ante à organização da atividade avaliativa e à postura da professora em relação ao objeto de leitura de seus alunos, indagações de ordens teóricas, metodológicas e práticas têm surgido, no que se refere ao trabalho com gêneros visuais. Sob tal horizonte e no âmbito das práticas sistematizadas de ensino de língua materna, questiona-se: quais bases teórico-metodológicas podem subsidiar a leitura de textos da ordem do visual?

Os esforços envidados neste texto acatam o desafio de adensar um paradigma discursivo para a prática pedagógica de leitura de gêneros visuais⁴, sem pretender, com isso, esgotar as reflexões, substituir as posturas teóricas correntes ou engessar “um método” para o tratamento do assunto. Neste trabalho, do tipo qualitativo e de cunho bibliográfico e interpretativo, adota-se a Linguística Aplicada como *locus* de confluência teórica (ALMEIDA FILHO, 2005; CAVALCANTI, 1986), no qual são derriçados conhecimentos de diferentes e necessários campos científicos, para explicitar, sintetizar e mobilizar os postulados da Análise de Discurso de linha francesa e dos Estudos Discursivos Foucaultianos para a organização de uma proposta teórico-metodológica que ampare o professor de língua materna na difícil tarefa de tornar didático o trabalho com textos de materialidades da ordem do visual, em uma postura discursiva.

Para tanto, este artigo retoma brevemente os avanços trazidos pela perspectiva dos trabalhos do círculo bakhtiniano ao ensino de língua materna, a fim de apontar a lacuna metodológica existente na prática pedagógica de leitura de materialidades visuais. Na sequência, focalizando as teorias do discurso, apresenta suas contribuições mais significativas ao processo sistematizado de leitura das diferentes formas de textualização. Por fim, apresenta-se, a partir da reconstrução da proposta pedagógica do Boletim 23: Edição especial: Portinari e as cores do Brasil, um boletim pedagógico do programa Salto para o futuro, da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, a

⁴ Por questões didáticas e a fim de amenizar confrontos teóricos desnecessários, a noção de gêneros visuais não será desenvolvida nesse trabalho. Terminologicamente, o sintagma visa nominar e caracterizar as textualidades que circulam socialmente, exclusivamente, sob formas visuais fixas ou em movimento.

aplicabilidade e pertinência da perspectiva teórico-metodológica que se assume neste estudo.

MAPEANDO CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DA LEITURA

Estabelecida nos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - como objetivo a ser alcançado e habilidade a ser desenvolvida na/pela educação escolar (BRASIL, 1998), porque margeia todo o processo de aprendizagem, a leitura se constitui como fim de toda prática de ensino de línguas. Nessa mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como novo documento que normatiza o ensino na educação básica, indica que o componente de Língua Portuguesa deve “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2022).

As ações pedagógicas que se voltam para a consolidação dessas indicações são várias e datam de décadas anteriores à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). Das mais significativas contribuições, vale destacar a produção teórica de Mikhail Bakhtin, do qual, de suas formulações, cabe mencionar o estudo a respeito da forma de produção e de circulação da linguagem humana. Entendeu o teórico que “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Esses enunciados de que fala mantêm, por suas formas de uso, uma espécie de perenidade no que se refere às suas características. Em razão disso, “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Tais características, ao se oporem à noção de sequências textuais e ao apontarem para a relação indissociável entre cada gênero discursivo e a esfera de que deriva e onde circula (RODRIGUES, 2005), também são a razão para que “os gêneros se constitu[a]m e se estabiliz[e]m historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas” (RODRIGUES, 2005, p. 164-165).

A passagem da compreensão de textos e sequências textuais para a noção de

gêneros implicou, a partir da década de 1980⁵, a mobilização dos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem de língua materna, dos quais sinaliza-se as leituras bakhtinianas realizadas por João Wanderley Geraldi e difundidas por diversos pesquisadores e pesquisadoras, como a Roxane Rojo. O investimento desses pesquisadores promoveu uma movimentação em torno da questão do trabalho do texto como objeto e objetivo de ensino em sala de aula (GERALDI, 1984) e de como situar as relações entre texto, professor e aluno nesses mesmos processos, tendo como base as leituras bakhtinianas sobre gêneros do discurso (GERALDI, 1984; ROJO, 2005). “Neste sentido, nas práticas de ensino e de aprendizagem, a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 1984, p. 43).

A mudança do paradigma linguístico/estruturalista para o textual-discursivo propiciou não só a mudança do objeto de ensino, mas o resgate da figura do aluno como fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo pela relação de interlocução instaurada entre professor, objeto de ensino e aluno. Para Lagazzi (2004, p. 68), “localizar a descrição no conjunto de diferentes práticas. Isso é dar consequência ao papel da interlocução para que a circulação dos saberes instale a possibilidade da produção desses saberes”. Eis a produtividade da sala de aula: permitir a confluência e a imbricação dos dizeres na construção dos objetos de ensino no decurso dos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, mesmo a noção de interlocução pode ser posta em questão. Também com Lagazzi (2004, p. 68), compreende-se que

A interlocução, em sua alteridade constitutiva, desloca incessantemente as fronteiras entre o eu e O outro. Se a esse deslocamento se somar o deslocamento da fronteira entre a teoria e a prática, temos aí a possibilidade de que os sentidos dos saberes sejam expostos a seus limites e aos limites de outros saberes.

Se a sala de aula, enquanto espaço privilegiado de interlocução e interação, tem seus limites expostos na relação entre professor, saberes historicamente constituídos e aluno, como aceitar, sem reflexões, que o ensino caminha para a conquista da excelência, sem sombra de dúvidas?

Tal como apontam alguns relatórios resultantes de diferentes instrumentos

⁵ Sobre esse desenvolvimento, c.f. Zanini (1999).

avaliativos produzidos por órgãos nacionais e internacionais de medição da educação (Prova Brasil, ENEM, SAEB, PISA etc.), o ensino de língua portuguesa no Brasil ainda não é satisfatório, principalmente no que tange a competência leitora dos alunos brasileiros. Na relação entre a proposição desses documentos e a afirmação que deles deriva, há uma lacuna para a qual é necessário se atentar: se o aluno, em processo de aprendizagem, deve ser levado a desenvolver a capacidade de expressão e compreensão dos textos que emanam das diferentes demandas sociais, em que medida a escola tem submetido esses alunos ao contato e ao trabalho com textos que, efetivamente, circulam socialmente? Em que medida a prática de ensino da leitura escolar consolida-se como uma prática social e não exclusivamente acadêmica? Ainda, quais são as concepções de texto e de leitura adotada pela escola? Com quais tipos de texto a escola tem trabalhado na prática de leitura escolar? Como esses textos (re)significam para seus leitores?

GÊNEROS VISUAIS: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM A LEITURA

Ao puxar os fios em que fora tecida a historicidade da leitura, é possível identificar que, desde os primórdios, as imagens povoam o cotidiano da humanidade. Em um relance do olhar para a iconografia cristã, a imagem é identificada como signo (re)criador das narrativas míticas ensinadas pela igreja, cujo público-alvo era os iletrados. Segundo o levantamento de Tasso (2003), desde então, a produção e circulação de materialidades imagéticas fundou-se, principalmente, na ideia de que os sentidos de uma imagem são mais facilmente apreendidos do que os constitutivos das materialidades verbais. No mesmo novelo histórico, no qual se podem vislumbrar as proporções inigualáveis tanto em relação ao aprimoramento das técnicas de composição, como das temáticas retratadas (CHARTIER, 1999), a imagem mantém-se como elemento estigmatizado pelas práticas escolares baseadas na tradição eclesiástica, cuja pedagogia do olhar instituía-lhe um lugar inferior no que diz respeito aos processos de produção de sentidos. Em razão disso, Tasso (2000; 2003; 2005) é categórica ao afirmar que, mesmo na contemporaneidade, a imagem continua sendo inscrita em práticas de leitura (sejam elas pedagógicas ou ordinárias) que a consideram sob a finalidade imediata de mostrar, ilustrar ou, no máximo, complementar o que é dito pelos textos escritos.

Em termos de condições de possibilidade de práticas não pedagógicas, o estabelecimento de uma memória coletiva em que se inscreveu essa concepção de leitura é a condição de existência de disparidades no trabalho sistematizado com os gêneros do

discurso, uma vez que àqueles formados por materialidades verbo-visuais ou exclusivamente visuais é dispensada maior atenção às características verbais⁶, ou, o que é ainda pior, são aplicadas formas de análise descontextualizadas, em uma espécie de “exegese espiritual” do óbvio “dito” pela imagem - tal como observado na atividade avaliativa sobre a qual fez-se referência no início deste texto -, não só pela predominância dessa mentalidade medieval nas práticas de leitura escolar, mas pelo fato

[...] de o texto imagético apresentar-se liberado de determinados condicionamentos exigidos nos textos predominantemente verbais, porque evidencia processos de representação. Fato este que contribui para a formação de novos hábitos e atitudes, num diálogo permanente com outros textos (re)elaborando procedimentos parafrásicos e/ou paródicos ou colocando em exercício o próprio discurso (TASSO, 2000, p. 83).

Sob tais condições de existência, estabelece-se que o Cartum e seus desdobramentos (história em quadrinhos, charge jornalística, tirinha ou tira cômica) e as produções infográficas (materialidades imagéticas construídas, exclusivamente, através de recursos digitais) constituem o grupo de gêneros verbo-visuais. Conquanto que reproduções de materialidades imagéticas (fotografia, imagem plástica figurativa, gravura, ilustração e digitalizações em geral) são tomadas como gêneros visuais por excelência, isso, sob a ressalva de, muitas vezes, virem sucedidas por uma legenda que define título e/ou procedência da imagem reproduzida. Deve-se esclarecer que, no caso das materialidades cuja circulação designa-se pela troca do suporte que lhe é natural, os gêneros visuais e verbo-visuais assumem funções e modos de significar específicos. Por isso, a reprodução do quadro *Monalisa*, em um livro didático, exerceria uma função diferente da que lhe é convencional, na forma de quadro, no museu em que se encontra exposto⁷.

Tendo em vista que a imagem plástica figurativa é um texto predominantemente constituído pela linguagem visual e que é facilmente encontrado em livros e manuais didáticos, retorna-se aos estudos de Tasso (2003) para buscar ressonância às proposições que serão realizadas na próxima seção.

Em sua tese de doutoramento, Tasso (2003) verificou que, em boa parte dos livros didáticos utilizados no norte do Paraná, naquele momento, a proposta de leitura

⁶ C.f. por exemplo, Antunes (2003), para quem o trabalho pedagógico de leitura não toca em materialidades visuais ou, ao menos, menciona um programa sistematizado para a prática pedagógica do professor com gêneros da ordem do visual.

⁷ Campos (2021) desenvolve um estudo sobre os processos de digitalização da obra de arte e de seus espaços de circulação, como o museu, buscando identificar os efeitos dessa troca material nas práticas de leitura e nos discursos que são postos em circulação.

iconográfica não dava conta das especificidades que os gêneros visuais requerem. Seu trabalho demonstra que os encaminhamentos pedagógicos se voltavam para a verificação do caráter formal ou estético das imagens, mas deixavam a desejar no que se referia à leitura em nível discursivo dessas materialidades, resvalando para um trabalho pedagógico de crítica de arte e não de produção de sentidos. Esse tipo de prática de leitura corrobora e mantém a perpetuação dos sentidos cristalizados e, acima de tudo, higieniza a formação do leitor e toda a possibilidade de emancipação, pois impede o questionamento dos regimes de verdade postos, impele repetição do mesmo e nunca a possibilidade de produção do (sentido) novo. Isso se deve, nas palavras da pesquisadora, porque “muito pouco se tem disponibilizado ao professor, durante e após sua formação acadêmica, de dispositivos teóricos e pedagógicos que subsidiem atividades de leitura de textos visuais ou verbo-visuais” (TASSO, 2005, p. 132).

O grande desafio colocado ao profissional do ensino de língua portuguesa é o de buscar sanar essas lacunas deixadas no decorrer de sua formação. Na atualidade, esforços no campo teórico-analítico delineiam um quadro paulatino de mudança. Um exemplo é a publicação de trabalhos acadêmicos que, sob a tutela de pesquisadores de diferentes níveis de ensino, buscam compreender o funcionamento discursivo dessas materialidades que, ao fundir diferentes linguagens, criam materialidades constituídas por dois planos: o da visibilidade (instância representacional, estético e formal) e o da invisibilidade (instância simbólica e discursiva) (TASSO, 2010).

A leitura deixa de ser pensada em uma perspectiva unívoca, compreendida como um processo unicamente mental ou pedagógico, para ser estudada em um entrecruzamento de disciplinas, graças ao bem logrado desenvolvimento da Linguística Aplicada. É justamente por meio desse terreno de confluência que se pode observar o funcionamento e os problemas no decurso do uso da linguagem (ALMEIDA FILHO, 2005) a fim de, à maneira que se busca concretizar neste estudo, propor a construção de dispositivos de leitura com a finalidade de contribuir para a facilitação da tarefa de ler imagens, tal como têm demonstrado os esforços empreendidos nos trabalhos de Tasso (2000; 2003; 2005; 2010) e do Grupo de Estudos em Análise do Discurso da UEM (GEDUEM).

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO DISCURSO PARA O CAMPO DA LEITURA

Conceber e ampliar as materialidades de leitura é sensibilizar-se às demandas da sociedade, cuja configuração é multimodalizada e institui formas diferentes para que o ser humano possa estabelecer relações sociais. Eis o motivo para que o profissional do ensino se ampare não só nos conhecimentos relativos à língua que ensina, mas às diferentes linguagens agenciadas na produção de materiais de leitura de seu tempo. Daí o interesse pelos estudos do discurso, uma vez que suas abordagens permitem apontar caminhos já sistematizados para o tratamento das textualidades sobre a qual se debruça esta reflexão.

INCURSÕES PELA NOÇÃO MATERIALIDADE SIGNIFICANTE

Tendo em vista a reconfiguração do termo leitura, da emergência de (não tão) novos tipos de textos (e aqui nos referimos especificamente às imagens), como também da demanda atual para a formação de professores de língua conscientes desse cenário, é válida a afirmação de Orlandi (1996) que diz ser a leitura um processo discursivo que circunscreve os campos linguístico, pedagógico e social, motivo pelo qual compartimentalizá-la é, por si só, um perigoso meio de torná-la incompleta e ineficaz.

Pela abrangência de sua constituição, a leitura não pode ser vista como um processo de recuperação de sentidos deixados por um autor. Ao assumir os estudos do discurso como terreno de observação, entende-se a leitura como o momento em que a materialidade do discurso, a linguagem, ao ser (re)colocada na história sob condições específicas, permite a produção de determinados efeitos de sentidos (e não de outros como bem diria Michel Foucault). Proceder a uma leitura é “saber que o sentido poderia ser outro” (ORLANDI, 1996, p, 116), que, além de apontar para a presença de um sujeito-autor - que para Foucault (2012, p. 113) “[...] é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado [...]” -, a linguagem imprime um instantâneo das condições que lhe deram vazão, bem como tornam mais ou menos opacas as forças que a conduzem e que querem perpetuar.

Ainda sobre a leitura, pode-se dizer que ela encapsula, nesse emaranhado complexo e opaco que é o seu processo, as condições para a constituição dos sujeitos e das posições que esses assumem na ordem dos discursos e das práticas sociais postas em funcionamento. Ler, portanto, pode ser definido, de certa maneira, como a condição pela

qual a língua(gem) se reinsere na história, produzindo sentidos a partir dos gestos efetuados pelo leitor.

A noção de materialidade, para os estudos do discurso, torna-se primordial à medida que focaliza a prática discursiva como fim das análises geradas por uma leitura. Não significa dizer que se abandona a categoria de texto e suas implicações inestimáveis ao ensino ou que a interpretação é um fim em si mesmo. Na verdade, é justamente esse deslocamento que permite ao professor (e analista de discurso) trabalhar sistematicamente com textualidades de diferentes ordens, como o caso daquelas compostas por diferentes semioses.

Destaca-se como caso exemplar os trabalhos de Suzy Lagazzi a respeito dessa noção. Segundo a estudiosa, a formulação de materialidade significativa, “[...] os elementos significantes não são considerados tendo como parâmetro o signo, mas a cadeia significativa, o que permite ao analista buscá-los sempre em uma relação de movimento, de estabelecimento de relações” (LAGAZZI, 2007, p. 01, grifo nosso). Essa virada do signo para o discurso é operacional, pois possibilita compreender a composição significativa como um processo histórico, como uma prática discursiva que permite a “encarnação” dos sentidos em materialidades diversas. A essa noção de materialidade significativa, incluem-se as contribuições de Foucault (2012, p. 123), quando nos lembra, brilhantemente, que “ela [a materialidade] é constitutiva do próprio enunciado”, de modo que o sentido – essa superfície do iceberg que é o discurso – produz o objeto de que fala e no qual se materializa. Assim sendo, o significante dado a leitura pode ser tomado como enunciado e posto no jogo da sala de aula como o corolário da produção de sentidos. Tais afirmações confirmam a relevância dos seguintes questionamentos: “Por que esse enunciado e não outro em seu lugar?” e “De que maneira esse enunciado significa?”

Por isso, a importância do deslocamento da noção de texto para a de materialidade significativa: por meio dela, pode-se mobilizar, “[...] na relação teoria-prática, as diferenças materiais, sem que as especificidades de cada materialidade significativa sejam desconsideradas” (LAGAZZI, 2007, p. 02). No caso da prática de leitura de gêneros visuais, os elementos significantes de ordem formal serão: ponto, linha, forma, cor, textura, dimensão, focalização, iluminação, tamanho e disposição. Já os de ordem discursiva serão: função-autor e/ou posição-sujeito (que, em termos analíticos, permitem a “detecção” das orientações argumentativas da materialidade significativa), a memória discursiva (que coloca a materialidade significativa sempre em “relação a”, o que permite ao leitor observar

o elo entre a materialidade em estudo e outras que já conhece - algo próximo da noção de intertexto, porém, no nível do discurso, por isso, interdiscurso, e as condições de produção que, em dois níveis, congregam: o momento imediato da formulação de uma materialidade significativa (a enunciação) e as condições sócio-históricas que permitiram o aparecimento desse enunciado e não de outro em seu lugar.

Desta feita, a leitura é considerada como um processo discursivo centrado na produção de sentidos e não no resgate desses. As diferentes materialidades significantes, enquanto produções verbais, visuais ou em estado de imbricação material se caracterizam como “o produto do processo discursivo, uma forma convencional consensualmente reconhecida de comunicação social” (CORACINI, 1995, p. 17), por meio das quais o sujeito-leitor, ao interagir com as condições que permitiram o aparecimento dessas materialidades (FOUCAULT, 2012), pratica a escuta dos sentidos possíveis, dada sua constituição como sujeito na história (CORACINI, 1995; ORLANDI, 1996, LAGAZZI, 2007, TASSO, 2000; 2003; 2005; 2010).

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA DE LEITURA DE GÊNEROS VISUAIS

Na confluência de uma perspectiva discursiva de ensino, prevendo, portanto, o diálogo entre os interlocutores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e excluindo a falácia de que o interacionismo parte do princípio absurdo de que a aula de língua deva se consolidar pela anarquia instaurada na relação entre os sujeitos da educação e o objeto de ensino, recorre-se a proposta pedagógica do Boletim 23: Edição especial: Portinari e as cores do Brasil (SABÓIA; REIS; AVELLAR, 2007), um boletim pedagógico do programa Salto para o futuro, da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, com o objetivo de demonstrar a aplicabilidade e a pertinência da postura teórico-metodológica que se assume neste trabalho.

A fim de tornar visível a proposta defendida e tendo como norte a necessidade de encaminhamentos sistematizados a partir do referencial teórico apresentado em outras seções, o quadro, na sequência, compara a proposta inicial com sua reconstrução.

Quadro 1 - Reconstrução de uma proposta inicial

Proposta de Sabóia, Reis e Avellar (2007) (base	Transposição e Comentários	Reconstrução da Proposta (base discursiva)
---	----------------------------	--

interacionista estética)		
<p>CONTEMPLAÇÃO REFLEXIVA DA OBRA DE ARTE</p> <p>Alguns aspectos que podem ser observados na leitura, seja de um quadro, de um painel, de um mural etc.</p>	<p>A opção pela mudança do enunciado anuncia a postura do professor em relação ao seu dispositivo teórico-metodológico de trabalho com a leitura e prepara os alunos para a retomada dos dispositivos que ele já apreendeu para a leitura desse tipo de materialidade significativa.</p>	<p>CONVITE PARA A LEITURA DE OBRAS DE ARTE NO MATERIAL DIDÁTICO</p> <p>Alguns aspectos que devem ser observados na leitura, seja de um quadro, de um painel, de um mural etc.</p>
<p>Proponha ao grupo a apreciação do quadro na sua totalidade.</p>	<p>O uso de uma metalinguagem específica garante segurança tanto ao processo de ensino quanto ao de aprendizagem. Também destaca a forma material do gênero em estudo: não se trata de um quadro, mas de sua reprodução.</p>	<p>Proponha aos alunos a leitura e apreciação da materialidade artística reproduzida na sua totalidade.</p>
<p>Pergunte aos estudantes se conhecem o artista Portinari e, a partir daquilo que demonstrarem saber, vá ampliando com o grupo os conhecimentos sobre o artista, sobre sua história, o porquê de suas temáticas serem voltadas para os fazeres e saberes do povo brasileiro, a importância de sua obra para o Brasil e para o mundo.</p> <p>- Quando o “bauzinho” aparecer nas obras de Portinari, converse com os alunos sobre o significado deste elemento para o artista. (o bauzinho representa as memórias do artista, sendo considerado um “elemento recorrente” em sua obra. Outros “elementos recorrentes” também podem ser percebidos, tais como a corda e a cabaça).</p>	<p>Após o primeiro contato com uma materialidade a pergunta a se fazer não é o que o autor/pintor quis dizer, mas sim estabelecer a relação entre a materialidade e suas condições de produção e circulação. Um procedimento contrário levaria os alunos a resvalarem na “captação” de um sentido pré-estabelecido e não há um sentido produzido pela relação de cada um com as condições de produção da materialidade significativa, com as condições de produção da recepção dessa materialidade por cada um dos alunos, na relação que mantém com sua formação enquanto sujeito sócio-histórico.</p>	<p>- Com os estudantes, faça um quadro-síntese (ainda que de maneira oral) das condições de produção da materialidade a que estão lendo. Insista nas formas de relação social da época da formulação/ produção da obra-fonte, mas não se esqueça de destacar o papel da reprodução do quadro, mural, afresco etc no local onde ele figura no momento da recepção dessa materialidade.</p> <p>- A pergunta-chave neste momento é: “Por que essa pintura e não outra em seu lugar?” O que será que permitiu que, no momento em que foi pintada, o pintor tenha optado por essa imagem e não outra do sujeito brasileiro?</p> <p>Evite pinçar elementos isolados logo no início da prática de leitura, pois isso irá circunscrever a leitura dos alunos a um sentido e não às diferentes direções a que os sentidos podem seguir, quando de uma leitura circunstanciada pela relação da materialidade com suas condições de</p>

<p>- Proponha aos estudantes que contem e interpretem o que estão vendo e, dialogando com as observações feitas, vá ressaltando e refletindo com eles sobre os elementos formais (cores, linhas, formas, volumes, texturas, espaço, dentre outros) e detalhes do <i>quadro</i>.</p> <p>- Pergunte o que estão fazendo as figuras no primeiro plano e no plano de fundo. Existem outros planos? O que acontece em cada plano?</p> <p>- Converse com o grupo a respeito das cores que o artista usou e também sobre a possibilidade de as cores transmitirem sentimentos aos espectadores. Junto ao grupo, vá refletindo sobre a dramaticidade das cores e a predominância delas nos quadros.</p> <p>- Junto ao grupo, vá contextualizando a situação registrada em cada obra, com instigações ou com informações históricas, sociais e culturais. Elas nutrirão a leitura estética das imagens.</p> <p>- A partir do estilo ou da influência estética de determinado movimento artístico representado na obra, vá conversando com o grupo sobre o estilo e/ou movimento, identificado: o clássico, o cubismo, o expressionismo, o impressionismo etc. (No final desta proposta, há um resumo destes estilos, para que cada educador possa, a partir desta síntese, pesquisar e aprofundar seus conhecimentos).</p>	<p>Embora a proposta das autoras parta de um ponto comum a prática de análise de gêneros visuais, é necessário amparar o aluno com a construção de dispositivos de análise, pois, em absoluto, não se trata de uma 'exegese' da obra de arte, mas da leitura de uma materialidade de linguagem complexa e para a qual, dificilmente, ele foi preparado para ler.</p>	<p>produção.</p> <p>Explicitadas as condições de produção convide os alunos à prática de leitura, buscando um "batimento" entre elas e a forma pela qual o discurso se materializou.</p> <p>- Incentive-os à prática da descrição. Qual o papel de cada elemento significante: ponto, linha, cor na composição da materialidade? Como, ao serem vistos como um todo instituem a possibilidade de uma cena? O que é enunciado por essa imagem na junção de todos os elementos significantes?</p> <p>- Mais do que identificar estilos estéticos nas obras do pintor, pergunte aos alunos sobre a relação do estilo com as condições de produção. Destaque a relação entre a arte com função estética e arte com uma função política. Instigue-os a pensar sobre a memória que se inscreve na representação do brasileiro, por exemplo, da forma como figuram nas obras de Cândido Portinari em uma época marcada por problemas sociais.</p>
<p>- Converse sobre a diferença entre mural; mural a tempera; painel; desenho; pintura (adequação das técnicas de</p>	<p>Em um investimento político, o aluno deve compreender que sua leitura não é da obra de arte, mas de sua reprodução</p>	<p>- Não perca os sentidos produzidos na etapa anterior! Liste-os com os alunos.</p>

<p>produção artística aos diferentes suportes).</p> <p>- Comente sobre a importância dos originais e das réplicas.</p>	<p>em um espaço pedagogizado e que em nada tem a ver com as condições de recepção de uma obra de arte em um ambiente propício como um museu.</p> <p>Os alunos precisam participar ativamente da reflexão sobre os diferentes suportes e a questão da réplica.</p>	<p>- Coloque em questão duas condições: a que permitiu que as telas fossem pintadas e àquela que permitiu que eles (os alunos) pudessem encontrá-la em um manual didático.</p>
<p>Nesta perspectiva que reconhece a importância do diálogo e da construção compartilhada, o(a) professor(a) deverá estar constantemente atento(a) para relacionar os conhecimentos expressos pelos estudantes a questões abordadas na história de vida e/ou na obra do brasileiro - o artista Cândido Portinari - numa intensa aventura estética e intercultural.</p>	<p>Nesta perspectiva que reconhece a importância do diálogo entre materialidade, sujeito e condições de produção e da construção compartilhada, o(a) professor(a) deverá estar constantemente atento(a) para relacionar os conhecimentos expressos pelos estudantes a questões abordadas na história de vida e/ou na obra do brasileiro - o artista Cândido Portinari - em processo de produção de sentidos circunstanciado pela relação do sujeito-leitor com a materialidade visual da ordem do artístico.</p>	
<p>Leitura como/para fruição para a produção de sentidos, de base estética e não sistematizada.</p>	<p>Leitura como/para a produção de sentidos, de base estética e discursiva e sistematizada.</p>	

Fonte: Os autores, 2022.

Ao optar por um paradigma discursivo de leitura, o estético é englobado em sua forma material sem que, para isso, seja deixado de lado o aspecto contemplativo imposto pela materialidade visual da ordem do artístico. Desse modo, a transversalidade e a interdisciplinaridade prevista pela BNCC para a área de linguagens são levadas à cabo como condição primeira para a prática de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo.

Contudo, por se tratar de uma prática pedagógica de leitura, é papel do professor levar o aluno a compreender as demandas do suporte de leitura na qual essa materialidade se encontra. Isso porque, enquanto prática política, a leitura discursiva de uma obra de arte digitalizada deve alertar ao aluno que o que é apresentado é uma cópia e não o objeto artístico em si (CAMPOS, 2021), o que exige de ambos os sujeitos envolvidos nessa prática de leitura, a busca pela apreciação da obra de arte em sua forma primeira: daí o aspecto político e emancipatório adjacente à prática de leitura discursiva: manter uma relação

menos ingênua com a linguagem (como já o disse Eni Orlandi acerca do propósito da Análise de Discurso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que à escola cabe atender as demandas sociais que se apresentam como componentes do conhecimento científico configurado pela grade curricular, é de sua competência formar leitores capazes de proceder à leitura de textos que são produzidos através da articulação ou da exclusividade de diferentes linguagens disponíveis aos sujeitos, embora, não raro, o ensino de língua portuguesa tem se desenvolvido sob uma prática pedagógica na qual a leitura privilegia textos essencialmente verbais. Tal postura, reflexo de um paradigma vigente (TASSO, 2000), atribui um valor menor à prática da leitura imagética e promove uma apatia à proposição de atividades de leitura e de escrita.

O problema trazido à tona é o de que a prática de leitura escolar se estabelece de modos diferentes para o objeto que lhe é posto como texto a ser lido, de modo que encontrar a legibilidade dos materiais que circulam socialmente depende não só do conhecimento do código escrito, mas (e em grande parte) da relação que esses textos estabelecem com as condições que permitem sua irrupção, circulação e recepção, especialmente, na relação de composição que estabelecem com outras linguagens.

Para o profissional de Letras, não basta ter o domínio do código escrito, bem como das regras de seu funcionamento e do modo como as estruturas verbais significam. Há que se pensar que a formação desse profissional deve atender a demanda da sociedade contemporânea, que apresenta uma tendência em se apropriar da hibridização de linguagens para a composição de um número maior de materiais de leitura: desde a publicidade a textos literários, seguidos pelos gêneros mais antigos, os visuais.

Na escola, o aluno deve ser levado a aprender a ler essas materialidades, pois, desse modo, conseguirá “desenvolver mecanismos criativos que podem auxiliá-lo a desempenhar, com maior segurança, processos criativos e organizacionais em suas experiências de construção do conhecimento” (TASSO, 2000, p. 84). É por isso que, ao propor um paradigma discursivo para a prática pedagógica de leitura de gêneros visuais, buscou-se considerar a necessidade da reflexão incessante sobre a leitura, de modo a concebê-la como procedimento referente a uma infinidade de manifestações de linguagem, motivo pelo qual o professor deve estar preparado para propiciar ao seu aluno a possibilidade de saber interagir (e é essa a palavra de ordem) com essas diferentes

materialidades que circulam na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística Aplicada**: ensino de línguas e comunicação. Campinas-SP: Fontes, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. 1. ed. 11. impr. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira, 2. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1997, p. 278-326.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidente da República, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa, Brasília: MEC/SEF 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

CAMPOS, Jefferson Gustavo dos Santos. **A imagem em discurso digital**: heterotopia dos regimes de ver e de dizer a arte no espaço digital. 1. ed. Curitiba: Editorial Casa, 2021.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 07, p. 05-12. jan./jun. 1986.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...: In: CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes 1995, p. 13-20. (Coleção Linguagem-ensino).

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das Ciências Humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

LAGAZZI, Suzy. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **Revista Letras**, n, 27, p. 67-71, 2004. Disponível em: [_____ Revista Práxis Pedagógica, Porto Velho/RO, v. 8, n 9. p. 13–30, 2022. _____](#)

<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11899/7321>. Acesso em: 12 mar. 2021.

LAGAZZI, Suzy. **O recorte significativo na memória**. 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/25271004/O_recorte_significativo_na_memoria. Acesso em: 12 mar. 2021.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de 111. *In.*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In.*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207

SABÓIA, E.; REIS, I.; AVELLAR, S. Proposta pedagógica. *In.*: Boletim 23: Edição Especial: Portinari e as cores do Brasil. Rio de Janeiro: SEED-MEC/TV Escola, 2007. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/155744Portinari.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2009.

TASSO, Ismara Eliane Vidal de Souza. Um paradigma imagético para a produção textual. **Máthesis**, v. 1, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2000.

TASSO, Ismara Eliane Vidal de Souza. **As múltiplas faces da iconografia na prática de leitura escolar**. 247f. 2003. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. 2003.

TASSO, Ismara. Linguagem não-verbal e produção de sentidos no cotidiano escolar, *In.*: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. B. (Org.). **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa: formação de professores EAD**. n. 18, Maringá: EDUEM, 2005, p. 131-173.

TASSO, Ismara. **Relatório final do projeto institucional “Práticas indenitárias: discurso, sentido e mídia”** Maringá/Curitiba: UEM/Fundação Araucária, 2010.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática de ensino de língua materna. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189/2854>. Acesso em: 09 jan. 2023.

Artigo recebido em: 16 de janeiro de 2023.

Aceito para publicação em: 07 de abril de 2023.

Manuscript received on: January 16, 2023

Accepted for publication on: April 07, 2023

Artículo recibido en: 16 de enero de 2023.

Aceptado para publicación en: 07 de abril de 2023.

Endereço para contato:

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia (PPGE)
Campus José Ribeiro Filho, Sala 110-C, Bloco 4A
BR-364, Km 9,5 (sentido Acre) – CEP: 76815-800
Porto Velho/RO, Brasil