UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE DA CUNHA MORENO

Leitura de imagens na Educação Infantil:
análise discursiva

Ribeirão Preto

2016

CAROLINE DA CUNHA MORENO

Leitura de imagens na Educação Infantil: análise discursiva

“Versão corrigida”

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini.

Ribeirão Preto

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudos e pesquisas, desde que citada a fonte.

Moreno, Caroline da Cunha

Leitura de imagens na Educação Infantil: análise discursiva. Ribeirão Preto, 2016.

136 f. : il.

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1. Análise de discurso. 2. Leitura. 3. Imagem. 4. Arte.

MORENO, C. da C. **Leitura de imagens na Educação Infantil**: análise discursiva. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Familiares e amigos

À minha amada e dedicada mãe, minha maior fonte de amor e de vida.

À minha amada irmã que, mesmo distante, faz-se presente em meus pensamentos constantemente.

À minha madrinha e à minha cunhada, por trazerem tanta luz e amor a esse mundo.

Aos meus queridos avós, Rita e Dario, por nunca me deixarem esquecer o que realmente importa nesta vida.

Aos meus tios Elaine e Lincoln, por sempre me acolherem, incentivarem e acreditarem em mim.

Ao tio Júnior, aos queridos primos e primas, a toda minha família, enfim, que sempre torce pela minha felicidade e progresso, não há palavras para agradecer esse amor que me sustenta.

A todos os amigos que contribuem, de diferentes maneiras, pra que eu continue caminhando, muito obrigada! Especialmente à Lorenzza, Júlia, Natascha, Paula e Moira, agradeço pela convicção da parceira e cumplicidade. Ao Flávio, Caetano e Luís Felipe, pelos mesmos motivos.

Pelas gentilezas encontradas pela vida, na delicadeza dos detalhes mais sutis, sou extremamente grata a esse Deus que se faz presente em minha vida de forma tão maravilhosa.

Profissionais e acadêmicos

À minha estimada e atenciosa orientadora, Elaine Assolini, por todo acolhimento e direcionamento ao longo dos anos que vimos trabalhando juntas. Obrigada pela confiança que deposita em mim! Desejo que nossa parceria só cresça e se adense!

A meus colegas do GEPALLE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento), que sempre contribuem para que as mais diversas reflexões sejam possíveis, constituindo sobremaneira a minha identidade como pesquisadora.

Aos docentes da graduação, responsáveis por grande parte da constituição de minha identidade docente, de forma tão singular e significativa.

Aos meus colegas de trabalho, pelos ensinamentos e trocas diárias.

Agradeço à Erika Natacha e à Fátima Mattos pelas contribuições neste trabalho e pela forma gentil e generosa como participaram de todo este processo.

A lição de pintura

*Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além do quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva à outra e a muitas outras.*

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

MORENO, C. da C. **Leitura de imagens na Educação Infantil**: análise discursiva. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

O presente trabalho visa a investigar, no âmbito da Análise de Discurso de matriz francesa (AD), o movimento de produção de sentidos nos processos de leitura de imagens no contexto da Educação Infantil. O conceito de leitura aqui empregado é compreendido sob a ótica da perspectiva discursiva, para a qual os processos de produção da leitura extrapolam a simples noção de decodificação. O material que constitui o *corpus* de análise resulta de observações realizadas em escolas de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, além de entrevistas com os sujeitos-professores cujas práticas pedagógicas foram observadas. O estudo divide-se em cinco seções que abordam os fundamentos teóricos da AD; um breve percurso histórico do ensino de arte no Brasil e o contexto de suas práticas escolares; reflexões sobre a formação de professores; os aspectos metodológicos que embasam as investigações e, por fim, são apresentadas as análises. Os resultados encontrados indicam que, embora a maior parte das práticas escolares observadas no campo remetam a práticas que vêm sendo tradicionalmente reproduzidas no contexto escolar, é possível encontrar fissuras que apontam para a possibilidade de que o diferente se instale, superando a tradição da paráfrase, do mesmo. Contudo, muito ainda é possível avançar no que diz respeito à possibilidade de circulação do discurso lúdico, característico do discurso artístico, nas instituições escolares, mesmo quando as práticas pedagógicas têm como plano de fundo a Educação Infantil.

Palavras-chave: Análise de discurso. Leitura. Imagem. Arte.

ABSTRACT

MORENO, C. da C. **Reading the images on Childhood Education**: discursive analysis. 2016. 136 f. Master's dissertation – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

The present work aims to search, in the discursive analysis of Freire's matrix (AD), the scholar practices involving the image's reading in the context of childhood education. The concept of reading used here is comprehended in the view of discursive perspective, in which the process of production of the reading goes beyond the simple notion of decodification. The material of the analysis results from observations made in schools of childhood education in Ribeirão Preto, countryside of the state of São Paulo, besides the interviews with the teachers-subject whose pedagogical practices were observed. This study is divided in five sections that include the theoretical fundamentals of AD; a brief historical path of the art's education in Brazil and the context of its scholars practices; reflections about the teacher's formation; the methodological aspects which gave background the investigations and, at the end, are brought the analysis. The findings show that, though the major part of the scholars practices observed in the field refers to the practices that have been traditionally reproduced in the school context, it's possible to find holes which point to the possibilities that the different instals itself, overcoming the paraphrase's tradition. However, much is still possible to go forward in the possibilities of the circulation of the playful speech, characteristics of the art's speech, in the scholar institutions, even when the pedagogical practices has background plan on the childhood education.

Keywords: Speech analysis. Reading. Image. Arts.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Magritte, René - O espelho Falso, 1928. Óleo sobre tela (54 x 80,9cm).....	14
Figura 2 - Santos, Erico - Festival de Pipas, 2006. Óleo sobre tela (140 x 180cm).....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de discurso
AIEs	Aparelhos Ideológicos de Estado
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DA	Discurso Artístico
DPE	Discurso Pedagógico Escolar
E.V.A.	Etil, Vinil e Acetato
EC	Enriquecimento Curricular
FD	Formação Discursiva
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FI	Formação Ideológica
GEPALLE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OI	Objeto Imagético
PCM	Parâmetros Curriculares Municipais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SDR	Sequência discursiva de referência
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDC	Trabalho Docente Coletivo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ATRAVÉS D'O ESPELHO FALSO	14
1 A ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA: AS BASES DE UMA TEORIA MATERIALISTA DO DISCURSO	18
1.1 O sujeito na AD - a dupla determinação da ideologia e do inconsciente no processo de produção de efeitos de sentido	21
1.1.1 A contribuição psicanalítica da noção de inconsciente	22
1.1.2 Ideologia, formação ideológica, formação discursiva e interdiscurso	24
1.2 Os sentidos – entre a determinação e a deriva	27
1.2.1 Interpretação e memória – produção ativa de sentidos	31
1.2.2 O conceito de leitura na perspectiva discursiva	34
2 O ENSINO DE ARTE, ARTES VISUAIS E LEITURA DE IMAGENS	40
2.1 (In)definição do conceito de arte: uma problematização	40
2.2 Percorso histórico e aspectos legais	44
2.3 O ensino de arte no contexto escolar: práticas em artes-visuais	50
2.4 A imagem e sua leitura: uma abordagem discursiva	55
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS FUNDAÇÕES DO SABER DOCENTE ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA.....	65
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS: O TRATAMENTO DOS DADOS SOB A PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	73
4.1 O trabalho em campo: constituição do <i>corpus</i> de análise.....	73
4.2 Dispositivo metodológico: procedimentos analíticos na perspectiva discursiva	76
5 ANÁLISES: OLHANDO PARA ALÉM DAS EVIDÊNCIAS DE SENTIDO.....	81
5.1 O reflexo - sujeito-professor A.	82
5.2 Íris polissêmica e nuvens multiformes - sujeito-professor L.	87
5.3 Enigmática pupila: silêncios dilatados - sujeito-professor R.	95
5.4 Vista embaçada - sujeito-professor L.C.....	102
5.5 Se podes ver, repara - sujeito-professor V.	110

6 OLHOS-D'ÁGUA, MANANCIAS DE SENTIDOS - ALGUMAS PALAVRAS PARA EFEITO DE CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS	122
ANEXOS	130
APÊNDICE	136

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ATRAVÉS D'O ESPELHO FALSO

Figura 1 - Magritte, René - O espelho Falso, 1928. Óleo sobre tela (54 x 80,9cm).

Surgido na França, na década de 1920, o Surrealismo é identificado como um movimento que tem como objetivo romper com o racionalismo no campo da arte. Expresso nas artes visuais, na literatura e no cinema, o Surrealismo apresenta uma combinação do representativo com o irreal, propondo, sob a influência da psicanálise Freudiana, a exploração do inconsciente. No contexto histórico de seu surgimento, o movimento buscou superar os limites utilitaristas impostos pela sociedade burguesa, reafirmando as qualidades da imaginação e da subjetividade.

Na pintura, as obras surrealistas representam verdadeiros enigmas visuais, desafiando a leitura do espectador entre os limites do possível e do impossível. De acordo com um dos maiores pintores surrealistas da história da arte, René Magritte (1898-1967), “tudo quanto vemos esconde outra coisa; adoráramos ver o que aquilo que vemos esconde de nós”. Autor da insigne obra “A traição das imagens”, na qual consta a figura de um cachimbo seguida da inscrição “*Ceci n’est pas une pipe*” (isto não é um cachimbo), Magritte defende que as imagens são apenas representações dos objetos, não são os objetos, portanto. Nesse sentido,

encontramos em sua obra o questionamento da objetividade da imagem e de sua literalidade de sentido, tão caro a esta pesquisa.

Na obra reproduzida no início de nossas reflexões, intitulada “O espelho falso”, Magritte retrata a figura de um grande olho. Atravessado pela inscrição surrealista que o constitui, esse olho traz elementos que não condizem com uma representação real e que escapam, assim, da representação de um olho “comum”: sua íris comporta um céu azul com nuvens, em torno de uma densa e obscura pupila.

Quantos efeitos de sentido poderiam ser suscitados pela leitura dessa obra? Arriscamos dizer que, assim como as nuvens no céu suscitam em cada sujeito uma leitura diferente, uma nova imagem que toma forma e se modifica, sendo (re)significada, as leituras do céu contemplado nesse olhar poderiam ser múltiplas. Por sua vez, a enigmática pupila no centro da obra nos reporta à falta, aos silêncios, que, compreendidos sob a ótica da perspectiva discursiva, não remetem, de forma nenhuma, ao vazio, ao nada, pois são também significantes e constituintes do sujeito e do sentido. Quais seriam, assim, os ditos e os não ditos presentes nessa obra de Magritte?

Algumas análises em torno dessa obra, ao considerarem inclusive seu título, sugerem a relação entre o que é interno e o que é externo ao sujeito, aludindo ao espelho e, conseqüentemente, ao reflexo; como se ao olhar para o olho, víssemos não aquilo que há em seu interior, mas aquilo que está fora dele, que ele contempla e que, dessa forma, encontra-se refletido nele.

Essa complexa – e delicada – relação entre o que é externo e o que é interno no ato do olhar é imprescindível para falarmos sobre a leitura e sobre a imagem como nos dispomos no presente trabalho, já que ao pensar a imagem como discurso, “o olhar surge como categoria teórica prevalente, pois o olhar traz com ele a marca, o vestígio, a presença de um sujeito que olha e, porventura, é olhado, e do mundo em que se inscreve” (FERREIRA, 2015, p. 264). Dessa forma, a metáfora do falso espelho parece-nos justa, sobretudo se considerarmos que, conforme afirma Manguel (2001, p. 177):

[...] todo retrato é, em certo sentido, um auto-retrato que reflete o espectador. Como “o olho não se contenta em ver”, atribuímos a um retrato as nossas percepções e a nossa experiência. Na alquimia do ato coletivo, todo retrato é um espelho.

Há uma diversidade de abordagens e métodos que buscam compreender as formas de produção de sentido a respeito da imagem no campo da arte. Contudo, malgrado essas formas

de leitura busquem, por caminhos diferentes, edificar modos de interpretação, a opção por certas metodologias, conforme afirma Pillar (2014, p. 12), “em certos momentos, faz com que a leitura aprisione a obra, crie significados fechados, torne-se uma atividade técnica e não prazerosa”. Ainda de acordo com a autora,

[...] é importante lembrar que a marca maior das obras de artes plásticas é querer dizer o “indizível”, ou seja, não é um discurso verbal, é um diálogo entre formas, cores, espaços. Dessa forma, quando fazemos uma leitura, estamos explicitando verbalmente relações de outra natureza, da natureza do sensível (PILLAR, 2014, p. 12).

Nesse sentido, concordamos com Ferreira (2015, p. 264), ao declarar que “pensar na arte como discurso é inscrevê-la no lugar da incompletude, da opacidade e da resistência”. Dessa forma, fazemos nossa opção pela fundamentação teórico-metodológica da Análise de Discurso de matriz francesa (pecheuxtiana), doravante AD, sobretudo com as contribuições das noções de sujeito, sentido, discurso, formação discursiva, formação ideológica, interpretação e leitura.

Recorremos à AD como escopo teórico para compreender as relações dos sujeitos com a linguagem, constitutivamente atravessadas pelo inconsciente e pela ideologia. Essa dupla determinação é o que define, grosso modo, a forma como se dão as relações entre os sujeitos e a linguagem, possibilitando-nos superar quaisquer noções em que essas relações apresentem-se como naturais, pois propõe que a linguagem, os sentidos e também os sujeitos sejam pensados a partir de uma posição que se dispõe a interrogar a aparente transparência com que eles são apresentados, admitindo a sua historicidade constitutiva. Por se configurar como uma disciplina da interpretação (PÊCHEUX, 2012), a AD possui caráter aberto e heterogêneo, o que pode possibilitar ricos diálogos com o campo da arte, também essencialmente constituído pela heterogeneidade e pela deriva de sentidos.

Assumimos, portanto, a perspectiva discursiva na proposta da leitura de imagens por admitir que “a opacidade da linguagem não diz respeito apenas ao verbal, o não verbal também produz dizeres e não dizeres na opacidade de sua constituição” (NECKEL, 2005, p. 2). Além disso, concordamos com Quevedo (2012, p. 12) para quem “a AD tem massa epistemológica suficiente para tratar a imagem sem recorrer a conceitos e procedimentos de outros campos teóricos”. Cumpre mencionar também que, sob a ótica da perspectiva discursiva, o conceito de leitura é compreendido de forma bastante peculiar, conforme poderá ser percebido com mais vagar no decorrer do trabalho. Ao se opor aos procedimentos de leitura relacionados à simples decodificação, concebe “[...] que o leitor não apreende

meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja, considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção” (ORLANDI, 2012b, p. 49).

Reconhecendo, dessarte, a inscrição da imagem no universo simbólico, admite-se que ela produza sentidos e procura-se, então, compreender os processos de produção de sua leitura no âmbito das práticas escolares. Eis aqui o objetivo geral do presente trabalho. Delineiam-se, assim, as questões que o orientam: como se dá a circulação de imagens nas salas de aula de Educação Infantil? Qual é o modo que os professores estão trabalhando (se estão trabalhando) a leitura de imagens? Que aspectos da leitura privilegiam? Que condições de produção de leitura são oferecidas? Que tipo de relações são estabelecidas entre professores e alunos e entre os próprios alunos nos processos de leitura?

Organizado em cinco seções, o trabalho apresenta um trajeto que se inicia na fundamentação teórica da AD, introduz o contexto do ensino de arte na Educação Infantil e comenta a questão da formação de professores para, logo após tenham sido feitas as considerações sobre o aporte metodológico, apresentarmos as análises. Ansiamos que as reflexões propostas, assim como os novos questionamentos que por ventura tenham surgido a partir delas, possam, de alguma forma, contribuir para o enriquecimento do interdiscurso sobre arte e educação que circula em nossas escolas. Ou, ao menos, que, assim como no olhar registrado n’*O espelho falso* de Magritte, que contém em si o infinito do firmamento, possamos reconhecer a possibilidade de alargamento do nosso olhar no empreendimento de nossas leituras, posto que compreendemos que a nossa relação com a arte – polissêmica por natureza – implica a admissão de um princípio fundador da AD: o de que o sentido sempre pode vir a ser outro.

1 A ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA: AS BASES DE UMA TEORIA MATERIALISTA DO DISCURSO

A densidade da perspectiva discursiva aqui adotada, que tem como principal representante o filósofo francês Michel Pêcheux (1938-1983), requer que dediquemos espaço para uma breve exposição da teoria. Breve, no sentido de que não pretendemos aprofundar com exaustão, menos ainda temos a ilusória pretensão de esgotar a discussão acerca dos postulados da teoria. Contudo, é preciso que nos debrucemos sobre alguns desses conceitos a fim de fundamentarmos nosso trabalho sobre suas bases. Antes, porém, dediquemos nossa atenção a uma sucinta explanação histórica, a fim de compreendermos as condições contextuais do surgimento da AD de matriz francesa.

O contexto do surgimento da AD na França é constituído por uma grande efervescência intelectual, marcado pela dominância dos fundamentos estruturalistas nos estudos da linguística e nos demais campos das ciências humanas. As ideias veiculadas pelo estruturalismo tiveram grande influência na constituição de um novo modo de pensar as ciências humanas, marcando forte presença nos fundamentos de vários estudiosos da época.

Na França, a noção de “estrutura” seria difundida por Saussure a partir de suas formulações sobre o “sistema” linguístico, ao buscar novas dimensões para o estudo da linguagem, o que faz com que o gesto fundador do estruturalismo seja atribuído a ele, conforme aponta Gregolin (2006). Diz a autora que, “ao fundar a Linguística como disciplina autônoma, ela vai, por seu rigor e seu grau de formalização, oferecer às outras ciências humanas o seu método e o seu programa” (GREGOLIN, 2006, p.23), reiterando a grande influência que o linguista e a nova forma de pensar a Linguística exerceram nos demais campos das ciências humanas com os fundamentos do estruturalismo. Cumpre notarmos que o movimento estruturalista não possui contornos bem definidos e um núcleo homogêneo, sendo constituído por uma pluralidade de abordagens que fazem de sua definição aprofundada uma missão deveras complexa, e à qual não pretendemos nos dedicar aqui. Resta, pois, salientarmos as contribuições dessa abordagem para a constituição do campo da AD.

De acordo com Gregolin (2006), os formuladores da AD inserem-se numa tendência “especulativa” do estruturalismo, ou ainda, pós-estruturalista, que busca a compreensão das estruturas em seu caráter histórico ou, nas palavras da autora, “trata-se, na perspectiva de Foucault e Pêcheux, de historicizar as estruturas” (GREGOLIN, 2006, p. 25). Para tanto, são

convocadas outras contribuições no sentido de sustentar a opção pela determinação histórica na abordagem da linguagem. Importa ressaltar que o conceito de história não é compreendido, aqui, sob uma concepção temporal e linear, mas sob uma concepção que incorpora as noções de descontínuo e de transformação inerentes ao movimento histórico.

De que forma o estruturalismo contribui para a constituição da perspectiva discursiva, portanto? A partir da efervescência das reflexões em torno da linguística possibilitadas pela perspectiva estruturalista, conforme mencionado anteriormente. Temos em Gregolin (2006, p.32) que

[...] ocorreu, nesse período que vai de 1960 a 1975, uma reestruturação global da rede de afinidades disciplinares em torno da Linguística. Essa reestruturação foi obra do estruturalismo, que marcou o fim da hegemonia filosófica da fenomenologia e do existencialismo, possibilitando o aparecimento da antropologia estrutural, a renovação da epistemologia e da história das ciências, a psicanálise anti-psicologista, novas formas de experimentação na escrita literária, a retomada da teoria marxista. Quando as três teorias se encontram (psicanalítica, marxista, linguística/antropológica) criou-se um efeito subversivo, que trazia a promessa de uma revolução cultural.

Chegamos aqui a um ponto crucial da definição da AD, aquele em que se definem as bases sobre as quais a teoria se funda e a que Pêcheux convencionou chamar de “tríplice aliança”.

O constructo teórico da teoria do discurso se funda, como podemos notar, nos entremeios de uma teoria materialista, que assume a determinação histórica e ideológica na constituição dos sujeitos e dos sentidos; uma teoria linguística, posto que é na e pela língua que se expressa a materialidade do discurso; e uma teoria psicanalítica, que admite o funcionamento do inconsciente e a determinação deste nas relações entre sujeito/linguagem/mundo. Falar sobre uma disciplina de entremeio, conforme comenta Orlandi (2012b), não significa dizer que ela se valha dos demais campos de conhecimento de forma acumulativa, sobrepondo-os, pois não acumula os conhecimentos simplesmente, mas propõe a constante discussão dos pressupostos que se entrecruzam em sua constituição.

Essa fundação que fornece as bases para o desenvolvimento da abordagem discursiva não se dá de forma tranquila e tampouco definitiva, passando por algumas reformulações ao longo de sua história, como podemos constatar em trabalhos como *Análise de discurso: três épocas* (PÊCHEUX, 1997a), e em *Elementos para uma história da análise de discurso na França* (MALDIDIER, 2014), em que há a apresentação desse desenvolvimento, que se

constituiu por um movimento de constantes revisões e reconstruções, possíveis graças a uma profunda autocrítica realizada por Pêcheux e seus colaboradores.

Se no início de sua fundação a AD contava com a tríplice aliança baseada em Saussure e nas releituras de Freud por Lacan e de Marx por Althusser, com a evolução do pensamento em torno da AD possibilitado por essas constantes revisões, ocorreu um deslocamento dessas filiações originais para a confluência com os ideais de Foucault e de Bakhtin, afastando-se das posições althusserianas, embora não haja de forma alguma a negação de tais influências na constituição do constructo teórico da AD.

De toda forma, são fundadas as bases de uma teoria materialista do discurso, cujo principal objetivo é desconstruir a aparente unidade do sujeito e a aparente transparência dos sentidos nos processos de significação, visando a compreender o discurso e os sentidos em seu funcionamento. Nas palavras de Orlandi (2007, p. 173), a AD francesa é “[...] aquela que não explica, nem serve para tornar inteligível ou interpretar o sentido, mas que nos leva a melhor compreender os processos de significação, o modo de funcionamento de qualquer exemplar da linguagem para significar”.

O próprio conceito de discurso implica a ruptura com uma noção estática e rígida no trato com a linguagem, uma vez que, conforme define ainda Orlandi (2013, p. 13),

A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Entendida, portanto, como prática, mediação, e não como instrumento de comunicação visto sob o redutor esquema locutor-mensagem-receptor, a AD interessa-se pela língua enquanto trabalho simbólico, considerando a determinação histórica e ideológica pela qual é marcada e que também marca os sujeitos.

Assim, são (re)definidos novos modos de tratamento das relações que o sujeito estabelece com o mundo por meio da linguagem. Considerando os mecanismos da língua enquanto trabalho simbólico, a AD possui formas muito específicas de (re)significar alguns conceitos fundamentais, tais como a noção de sujeito, de sentido, e demais conceitos que são por esses implicados. Optamos por dar início a explanação de tais conceitos a partir da noção basilar para a perspectiva discursiva: a noção de sujeito.

1.1 O sujeito na AD - a dupla determinação da ideologia e do inconsciente no processo de produção de efeitos de sentido

Por se apresentar como central nos postulados da teoria do discurso, optamos por fazer da noção de sujeito o disparador das reflexões em torno do qual os demais conceitos concernentes à teoria serão mobilizados. Ousamos dizer que uma das principais contribuições da AD tenha sido a redefinição da noção de sujeito no campo das ciências humanas, uma vez que significou a superação da noção cartesiana e positivista de sujeito indivisível, racional e autocentrado. De acordo com Quevedo (2012, p. 18) “esse sujeito dotado de intencionalidade, polo de irradiação do sentido e comunicante (a partir de uma representação unívoca da linguagem) é afetado radicalmente no constructo teórico pecheutiano”, na qual a tarefa que se coloca é a de evitar colocar o sujeito do discurso como sua própria origem (PÊCHEUX, 1995). Isso ocorre na perspectiva discursiva graças à consideração da dupla estrutura ideologia-inconsciente pela qual o sujeito é atravessado. Nas palavras de Pêcheux (1995, p. 153),

[...] o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente, é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um efeito de evidências “subjetivas”, devendo entender-se este último adjetivo como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito”.

Na base da constituição do sujeito, contudo, essa dupla determinação é dissimulada por um efeito ideológico de esquecimento, também conhecido como “ilusão de sujeito”, que se realiza por meio de dois esquecimentos, conforme descrito por Pêcheux (1995), denominados esquecimentos nº 1 e nº 2.

Do primeiro esquecimento se origina a ilusão do sujeito ser fonte de seu discurso (“o que eu digo tem o sentido que *eu quero*”, onipotência do sujeito), e do segundo se origina a ilusão da realidade do pensamento (o que eu disse *só* pode significar *x*”, onipotência do sentido). No primeiro se inscreve a “eficácia do assujeitamento” (ou ilusão da autonomia do sujeito), no segundo, a “estabilidade referencial” (ou ilusão da transparência dos sentidos) (ORLANDI, 2012b, p. 144, grifos da autora).

O primeiro esquecimento, assim, diz respeito ao sujeito, sendo da ordem da ideologia e do inconsciente; enquanto o segundo diz respeito ao sentido, atinente à ordem dos

enunciados. Ambos, contudo, atuam num processo indissociável na produção dos sujeitos e dos sentidos. Temos, portanto, no processo de constituição do sujeito – e do sentido – uma inevitável determinação ideológica e inconsciente, sem que ele (o sujeito) sequer tenha ciência desse processo, posto que sobre si funcionam os dois tipos de esquecimento.

Além desses apontamentos, cumpre salientar a seguinte afirmação de Orlandi (2012a, p. 36-37):

Resta-nos lembrar que a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que me permite dizer que o sujeito é lugar de significação historicamente constituído.

Nesse sentido, comentaremos a seguir sobre a apropriação, por parte de Pêcheux, da visão althusseriana de ideologia e lacaniana de inconsciente, que contribuem para a definição da noção de sujeito na abordagem discursiva. Vejamos como se dá essa apropriação a partir da noção de inconsciente, primeiramente.

1.1.1 A contribuição psicanalítica da noção de inconsciente

A incorporação das contribuições da psicanálise para a AD ocorreu de forma progressiva, porém expressiva. Expressiva no sentido de ter significado o rompimento com as noções centralizantes de sujeito, aquele sujeito consciente e dono de si e de seu dizer, que vigoravam até então na linguística e nas demais ciências humanas. Conforme afirma Quevedo (2012, p. 31),

Em outros termos, às ‘evidências’ empíricas do idealismo, a AD contrapôs conceitos alusivos a forças materiais que, malgrado determinem o sujeito, o fazem à sua revelia, sob a condição de invisibilidade e intangibilidade. Não é de se estranhar que até hoje tais direções teóricas firam as necessidades pragmáticas de um mundo “semanticamente normal” que o sujeito empírico tem e tão pouco apelo ofereçam àqueles que “dizem/vêem” o que pensam dizer/ver e que “sabem o que sabem”. Nada mais perturbador do que uma teoria que questione os indivíduos empíricos garantidores de si mesmos.

O sujeito em AD passa a denotar, assim, uma nova condição, a condição de “constituído”, para além do sujeito empírico, e além, também, do sujeito inato. O sujeito em AD resulta, dessarte, como estruturalmente clivado pelo inconsciente e cujos sentidos escapam à sua intencionalidade (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Os fundamentos psicanalíticos sustentam, ademais, um sujeito produzido na e pela linguagem, condição resultante da reelaboração que Lacan empreendeu dos textos freudianos (ELIA, 2010). O recurso à linguagem encontra justificativa no fato de que

Não seria possível sustentar o funcionamento do sistema inconsciente tal como Freud o propõe, com referenciais não simbólicos de estatuto biológicos-neurológicos, por exemplo – e tampouco com referenciais não materiais de estatuto “psicológico”, que, quando tomados em sua suposta autonomia, acabam por reduzir a seu suporte metafísico: “o pensamento”, “a alma”, “a razão”, entre outros. O inconsciente freudiano exige, portanto, um suporte metodológico que o situe no plano conceitual em relação a dois estatutos: ele deve ser material (a psicanálise é um saber materialista) e, ao mesmo tempo, simbólico (a psicanálise não é uma bio-psicologia) (ELIA, 2010, p. 32-33).

O recurso à teoria psicanalítica não pressupõe, contudo, a adoção de métodos de análise clínica no trabalho com o discurso. O que ele propõe é transformar o espaço de compreensão do sujeito, ampliando-o a partir da admissão do inconsciente e de sua expressão nos mecanismos linguísticos, tais como os lapsos ou atos falhos, os chistes, as faltas e os silenciamentos, e assim por diante. O inconsciente presentifica-se, assim, fragmentariamente, por meio dos cortes e fissuras encontrados na porosidade da língua (CORACINI, 2009).

A releitura de Freud por Lacan fornece a base dos princípios psicanalíticos que sustentam a AD. A partir da divisão do funcionamento psíquico em três sistemas proposto por Freud (id, ego e superego), Lacan desenvolve o seu sistema de registros, designado pela tríade Simbólico/Imaginário/Real. Essa reestruturação significa uma guinada na compreensão do sujeito que, “[...] além de ser constituído na linguagem e efeito dela, por ela (Simbólico) tenta aceder aos outros registros” (QUEVEDO, 2012, p. 32), embora nem tudo possa ser compreensível, nem tudo possa ser dizível, representado, simbolizado.

Assim, apesar de sua inscrição no simbólico, o sujeito não é capaz de simbolizar a totalidade do Real, que lhe escapa, pois, longe do entendimento do senso comum do real correspondente à realidade, o Real, para Lacan, consiste precisamente naquilo que escapa da realidade e que, por isso, não pode ser simbolizado. Dada essa impossibilidade é que se chega a um ponto essencial na definição do sujeito para a psicanálise e, portanto, para a AD, qual

seja, a noção de falta, de incompletude: há algo que sempre falta ao sujeito lacaniano. A falta é, pois, constitutiva do sujeito.

É, no entanto, na busca constante pela sua (ilusória) completude que o sujeito encontra-se constituído na relação com a alteridade, posto que resulta de um efeito do Outro e dos outros – o Outro (com ‘O’ maiúsculo) entendido como o inconsciente, enquanto o outro (com ‘o’ minúsculo) é entendido como o seu semelhante. Para Pêcheux e Fuchs (1997, p. 177), a situação empírica na qual se encontra o sujeito é

[...] marcada pelo caráter da identificação imaginária onde o outro é um outro eu (outro com o minúsculo), e o processo de interpelação-assujeitamento do sujeito, que se refere ao que J. Lacan designa metaforicamente pelo Outro com O maiúsculo.

A relação com a alteridade, por sua vez, é o que acrescenta ao conceito de sujeito as noções de clivagem e de heterogeneidade, posto que o sujeito da psicanálise é atravessado pelo inconsciente e pelas suas relações com os demais sujeitos, o que permite dizer, portanto, que o sujeito é social, plural, heterogêneo, constituído por uma pluralidade de vozes que ecoam em seu dizer. Em outras palavras, “não existe discurso que não esteja perpassado por inúmeros outros discursos, ou já ditos” (MESQUISTA; ROSA, 2010, p. 136).

Para falar sobre a heterogeneidade constitutiva do sujeito e sua inscrição no social, convém que elenquemos, a partir de agora, as contribuições da noção de ideologia e demais conceitos decorrentes dela para a AD.

1.1.2 Ideologia, formação ideológica, formação discursiva e interdiscurso

Refletir sobre a noção de ideologia é essencial para compreensão da AD, posto que “para a análise de discurso não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2007, p. 96).

O conceito de ideologia assumido por Pêcheux (1995) na abordagem discursiva advém dos postulados althusserianos de que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”. Nesse sentido, é no reconhecimento da interpelação pela ideologia que os indivíduos constituem-se como sujeitos. A ideologia, para Althusser, possui como lugar e meio de realização, os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs), os quais funcionam como mecanismos da classe

dominante para se perpetuar enquanto classe dominante. No entanto, os AIEs não configuram meros instrumentos da classe dominante, servindo apenas à reprodução das relações de produção, mas também configuram um espaço que abriga a contradição e as condições ideológicas para a potencial transformação dessas relações.

O conceito de ideologia passa a assumir, na perspectiva discursiva, o que Orlandi (2012a, p. 31) define como “função da relação necessária entre linguagem e mundo”. Isso equivale a dizer, nas palavras do próprio Pêcheux (1995, p. 160), que

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc. evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

A ideologia, assim, longe de configurar um “ocultamento”, é o que confere a aparente evidência às relações dos sujeitos com o mundo, por meio da linguagem. Dito isso, compreende-se que essas relações não encontram-se livres da determinação ideológica, que as atravessa.

É ainda em Pêcheux (1995, p. 147) que encontramos que “em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas”, ou seja, é nas formações ideológicas que a ideologia encontra o lugar de sua realização, sua expressão material.

Concluiremos esse ponto dizendo que o funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

É através desse mecanismo, portanto, que a ideologia exerce sua função sobre os sujeitos, materializando-se sob a forma de formações ideológicas (FIs) que, por sua vez, compreendem conjuntos de formações discursivas. Nas palavras do autor (PÊCHEUX, 1995, p. 163) temos que “[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”.

A noção de formação discursiva (FD) pode ser definida, grosso modo, como aquilo que, estando inscrita em uma formação ideológica específica, determina o que pode e deve ser dito, em uma dada conjuntura, a partir de uma dada posição. Foi Courtine¹ (2009, apud QUEVEDO, 2012) que ressignificou o conceito de FD trazido de Foucault por Pêcheux para a AD, superando a noção de FD enquanto uma máquina estrutural fechada, atribuindo-lhe um caráter mais flexível e por vezes heterogêneo e contraditório, o que faz com que as fronteiras entre as diferentes FDs sejam instáveis e fluidas. De acordo com Mesquita e Rosa (2010, p. 131),

[...] com isso, o referido autor [Pêcheux] reconhece que o discurso não constitui um bloco homogêneo, idêntico a si mesmo, uma vez que ele reproduz a contradição presente na FD da qual procede. A heterogeneidade, portanto, passa a caracterizar a formação discursiva, o que vai determinar a natureza heterogênea do discurso (grifo nosso).

Contemos também com a contribuição de Orlandi (2007) para a compreensão da definição de FD na perspectiva discursiva. Diz a autora que

As formações discursivas são diferentes regiões do dizer que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. O dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores (p. 20-21)

Nessa citação de Orlandi, evidencia-se outro conceito vinculado à produção dos sentidos e dos sujeitos, que é o conceito de interdiscurso ou, como definido pela autora, o conjunto do dizível, o já lá, o já dito. O interdiscurso é o conjunto de formulações que sustenta os dizeres, possibilitando a formulação do novo sobre um conjunto de formulações já feitas, porém esquecidas, graças ao apagamento promovido pelo efeito ideológico de evidência, conferindo-lhes a ilusão de que não possuem filiação ou inscrição ideológica alguma. Sobre os efeitos de apagamento na constituição dos sentidos falaremos mais adiante.

Cumpramos notar que a identificação do sujeito com a FD que o domina caracteriza o que Pêcheux (1995) define como “forma-sujeito”. Aludindo ao princípio althusseriano de que o sujeito interpelado pela ideologia se reconhece como sujeito interpelado, a noção de forma-sujeito associa-se ao reconhecimento do sujeito à FD que o constitui. Essa filiação não é de

¹ COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

todo determinada tal como se o sujeito se encontrasse impotente e confinado a uma FD específica, posto que, conforme mencionado, as fronteiras entre as diferentes FDs são fluidas, o que permite a circulação dos sujeitos entre elas, embora elas nem sempre sejam acessíveis a todos os sujeitos, dadas as relações de poder imbricadas nas diferentes posições sociais assumidas pelos sujeitos do discurso. Para efeito de fechamento, tomemos que, por configurarem “recortes” do interdiscurso, as FDs são, assim, “regiões de sentidos já dimensionados, situados no conjunto do dizível e que representam as diferentes determinações do social, do político e do histórico” (ORLANDI, 2007, p. 157).

Podemos concluir, a partir dessas reflexões, o papel que as FDs possuem na constituição do sujeito, retomando a inscrição que aquelas possuem à determinadas formações ideológicas que são, por sua vez, conforme mencionado, a expressão material da ideologia. Não podendo separar essas noções, que encontram-se intrinsecamente engendradas no processo de constituição dos sujeitos, concordamos com Assolini (2003, p. 18) que define o conceito de FD como “o lugar de constituição do sentido e da identificação do sujeito”. Isso implica dizer que sujeito e sentido constituem-se em um processo único e indissociável.

Tendo compreendido minimamente aquilo que diz respeito à constituição do sujeito sob a dupla determinação do inconsciente e da ideologia, convém partirmos para as reflexões a respeito de como se dá, também, o processo de produção dos sentidos sob a perspectiva discursiva.

1.2 Os sentidos – entre a determinação e a deriva

Falar sobre os sentidos na AD implica, *ab initio*, romper com a concepção de sentido usualmente relacionada ao conteudismo. Uma abordagem conteudista da linguagem assume a correspondência termo a termo entre pensamento e linguagem e entre esta com o mundo, a partir da suposição da existência de uma relação natural entre as palavras e as coisas, como se essa correspondência sempre houvesse existido e sua determinação fosse livre de relações tendenciosas ou jogos de poder. Podemos recorrer a Assolini (2003, p. 11) a fim de explicitar melhor como esse rompimento pode ser compreendido.

[...] na perspectiva discursiva, a linguagem não é considerada “neutra”, “inocente”. Pelo contrário, como elemento de mediação necessária entre o

homem e a realidade, e como forma de engajá-la na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto, de luta mesmo pela possibilidade de tomar a palavra.

Se se compreende a linguagem como atravessada por relações de poder e por uma historicidade que a determina, torna-se muito arriscado, portanto, falar em sentidos a partir de uma perspectiva que os toma sob uma relação baseada nas noções de verdadeiro/falso, correspondente/não correspondente, certo/errado, tal como ocorre nas abordagens conteudistas. Na perspectiva discursiva, ao contrário, admite-se que “não há dizer que se faça fora da história. Todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que o toma em sua rede de significações. É assim que fazemos sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 143).

Atentemo-nos, na citação anterior, ao significante “fazemos”, ao se referir ao sentido. Falar em *fazer sentidos* requer que compreendamos o sentido sob a ótica da produção mesmo, e isso porque, na AD, o sentido não está dado *a priori* como essência das palavras e expressões, ou seja, os sentidos não existem em si. Os sentidos são produzidos. Há uma determinação histórica que permeia o processo de sua produção e que faz com que o sentido, embora possa vir a se tornar outro, jamais pode ser qualquer um.

Vimos comentando no tópico anterior a maneira como o sujeito constitui-se para a AD, atravessado pelas tensões sociais, ideológicas e também do inconsciente. Posto, conforme comentado, que sujeito e sentido configuram-se simultaneamente nos processos de sua produção, podemos afirmar que também os sentidos sofrem a determinação das posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico de sua produção, conforme aponta Orlandi (2012b, p. 77), “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”.

Falar no processo de produção dos sentidos implica, por sua vez, que falemos sobre as suas condições de produção. Estas podem ser entendidas como o conjunto que engloba o contexto histórico-social-ideológico, a situação concreta, os sujeitos envolvidos, a memória, o objeto de discurso, sem deixar de considerar que “aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, em relação a outros discursos etc.” (ORLANDI, 2012b, p. 112).

Podemos conceber o conceito de sentido, assim, não sob uma concepção estrita, mas como *efeitos de sentido*. Uma vez entendido que o sentido não está alocado, restrito, fixo em lugar algum, compreende-se que ele se produz nas relações, conforme temos ressaltado. Recorremos mais uma vez a Orlandi (2007, p. 22), ao afirmar que “falar em ‘efeitos de

sentido' é, pois, aceitar que se está sempre no jogo, na relação das diferentes formações discursivas, na relação entre diferentes sentidos". Ao tratarmos especificamente do objeto imagético, encontramos em Neckel (2015a, p. 269) que "quando falamos em efeito de sentido entre interlocutores, alargamos a concepção de enunciado verbal para enunciado em diferentes materialidades". Assim, concebe-se "não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui", conforme aponta Pêcheux (1999, p. 55). Dessa forma, evidencia-se o quanto a linguagem é constituída muito mais pelo equívoco e pelos sentidos que derivam, do que pela evidência e objetividade, que são ilusórias.

Dado o que vem sendo exposto, percebe-se o quanto o processo de produção do sentido está relacionado à posição que o sujeito ocupa ao enunciar, e este lugar, por sua vez, diz respeito à sua inscrição nas FDs nas quais o sujeito se reconhece. Afirma Pêcheux (1995, p. 160) que

o sentido de uma palavra não existe 'em si mesmo' (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

A palavras e os sentidos advindos dela, sob a perspectiva discursiva, assumem um caráter tão mais vivo, tão mais poético, que chegam a tornar uma arte a relação dos sujeitos com a linguagem. As palavras de Jacqueline Authier-Revuz, a seguir, exprimem toda a poesia com que a palavra é tomada na AD:

essas palavras porosas, carregadas de discursos que elas têm incorporados e pelos quais elas restituem, no coração do discurso se fazendo, a carga nutriente e destituente, essas palavras embutidas, que se cindem, se transformam em outras, palavras caleidoscópicas nas quais o sentido, multiplicado em suas facetas imprevisíveis, afasta-se, ao mesmo tempo, e pode, na vertigem, perder-se, essas palavras que faltam, faltam para dizer, faltam por dizer - defeituosas ou ausentes - aquilo mesmo que lhes permite nomear, essas palavras que separam aquilo mesmo entre o que elas estabelecem o elo de uma comunicação, é no real das não coincidências fundamentais, irredutíveis, permanentes, com que elas afetam o dizer, que se produz o sentido. Assim é que, fundamentalmente, as palavras que dizemos não falam por si, mas pelo... "outro" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 26).

Esse caráter de dispersão apontado nas citações anteriores, tanto no que diz respeito ao sentido quanto também ao sujeito, embora configure uma das condições de existência do discurso, de sua constituição, não ocorre explicitamente, pois, para que funcione, é preciso que ele tome a aparência de unidade. Essa unidade aparente, ou ilusão de unidade, por sua vez, é efeito da ideologia. A ideologia é a responsável pelo efeito de evidência, de completude, “naturalizando” aquilo que é, em verdade, produzido sócio-historicamente, “delimitando” o que é disperso em um efeito de unidade.

No entanto, embora esse efeito de unidade seja fundamental para a identificação do sujeito, por outro lado, é a incompletude que permite ao sujeito movimentar-se por entre os diferentes sentidos, do contrário, conforme afirma Orlandi (2012a) haveria asfixia do sujeito e do sentido, posto que não seria possível realizar deslocamentos pelas diferentes formações discursivas, e essa possível circulação faz parte das condições de produção do sentido. O incompleto na linguagem, contudo, não é compreendido como o que simplesmente está ausente, mas como uma falta mesmo constitutiva, que significa.

Sob a perspectiva discursiva, a incompletude é, portanto, a condição do movimento dos sentidos e dos sujeitos, é o que “produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia” (ORLANDI, 2007, p. 47). Nesse sentido, a questão do silêncio coloca-se como fundamental para a compreensão da produção de sentidos, uma vez que é o silêncio que preside essa possibilidade. Completa, a autora, ao dizer que

é o caráter incompleto (a falta, a falha) do sentido e do sujeito a condição da pluralidade na linguagem. O incompleto é também o possível. A polissemia é função da incompletude e, tal como estamos tratando, o silêncio é um dos modos de compreender a incompletude (ORLANDI, 2007p. 155).

O silêncio, entendido sob a perspectiva discursiva, não deve ser compreendido como o nada, o inexistente, pois ele existe significando, faz parte do processo de significação tanto quanto aquilo que é dito. Concordamos uma vez mais com Orlandi (2007, p. 68), que assim define a noção de silêncio abordada:

o silêncio de que falamos aqui não é ausência de sons ou de palavras. Trata-se do silêncio fundador, ou fundante, princípio de toda significação. A hipótese de que partimos é que o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como o espaço “diferencial” da significação: “lugar” que permite à linguagem significar.

A autora faz a distinção entre o denominado silêncio fundador e a política do silêncio: enquanto o primeiro é um silêncio constitutivo, intrínseco aos dizeres, que atravessa as palavras, o segundo diz respeito ao recorte feito intencionalmente entre o que pode e o que não pode ser dito, tendo como exemplo as situações de censura, em que ocorre a interdição de certos dizeres e a proibição de determinados sentidos.

A compreensão do silêncio enquanto incompletude constitutiva deve considerar, portanto, o processo de significação que é posto em jogo, pois o silêncio possui modos específicos de significar, que não são passíveis de serem traduzidos em palavras. Podemos dizer, assim, que “estar no sentido com palavras e estar nos sentidos em silêncio são modos absolutamente diferentes entre si” (ORLANDI, 2007, p. 24), contudo, ambas as formas fazem parte do processo de produção dos sentidos e devem ser consideradas em seus distintos modos de significar.

Significação, produção de sentidos, espaço de movimento do sujeito e do sentido: a incompletude é o elo que ao mesmo tempo conecta e fornece a “folga” necessária entre os sentidos, para que possam significar. Prosseguindo, temos o incompleto, a folga, a falha, a falta, como oportunidades de se instaurar a interpretação.

1.2.1 Interpretação e memória – produção ativa de sentidos

A reflexão sobre a interpretação, mais um conceito fundamental para nosso trabalho, aparece como consequência do percurso teórico que vimos retomando até o momento. Isso porque, conforme mencionado acima, a interpretação é possível graças ao espaço simbólico, que é marcado pela incompletude, por sua relação com o silêncio (ORLANDI, 2012a). Sendo o silêncio o lugar da polissemia, a interpretação encontra um lugar de possível instauração. Nas palavras de Pêcheux (2012, p. 54),

[...] toda enunciação [...] está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. [...] Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação.

Assim, sendo a incompletude e a deriva de sentidos constitutivas da linguagem e, estando o homem “irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico” (ORLANDI, 2007, p.30), não há outra saída ao sujeito a não ser atrever-se a interpretar. Mais do que convidado, o sujeito é convocado a interpretar. Dessa forma, não há para onde fugir, uma vez que a interpretação encontra-se presente em toda e qualquer manifestação de linguagem, posto que não há sentido sem interpretação (ORLANDI, 2007).

A interpretação, como parte do trabalho simbólico, não se encontra livre das determinações histórico-ideológicas que perpassam a relação dos sujeitos com a linguagem. A interpretação é sempre regida por condições específicas de produção, embora, por um efeito ideológico, essas condições apareçam como naturais. Assim como mencionado no processo de produção dos sentidos no tópico anterior, o efeito de unidade e de evidência são forjados pela ideologia. De acordo com Assolini (2003, p. 73),

sendo assim, podemos afirmar que a interpretação não é livre de determinações, ela (a interpretação) não pode ser qualquer uma, pois todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito e de seu dizer em uma posição ideológica, configurando uma região particular na memória do dizer.

Corroborando com essa ideia, afirma Orlandi (2012a, p. 92) que “[...] o gesto de interpretação vem carregado de uma memória (de uma filiação) que, no entanto, aparece como se o sentido surgisse ali mesmo”. Essa memória, embora opere nos gestos interpretativos, o faz, contudo, a partir de um esquecimento. Para a AD, memória e esquecimento misturam-se, encontram-se imbricados. Memória e esquecimento operam, assim, no movimento entre o sempre-já sentido e a instauração do novo, entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente.

Essa memória, é preciso ressaltar, não se trata de uma memória individual, mas social. Não diz respeito ao que cada sujeito individual “se lembra”, conjunto de experiências vividas, mas a uma memória social compartilhada, construída historicamente e que opera na constituição do discurso.

Ao argumentar sobre os mecanismos de funcionamento dos processos de leitura de arquivo, Pêcheux (2014, p. 63) reitera o importante papel que a memória ocupa. Afirma o autor que

é uma das significações políticas do desígnio neopositivista esta de visar construir logicamente, com a bênção de certos linguistas, uma semântica

universal suscetível de regulamentar não somente a produção e a interpretação dos enunciados científicos, tecnológicos, administrativos... mas também (um dia, por que não?) dos enunciados políticos.

Nesta medida, o risco é simplesmente o de um policiamento dos enunciados, de uma normalização asséptica da leitura e do pensamento, e de um apagamento seletivo da memória histórica: “quando se quer liquidar os povos”, escreve Milan Kundera, “se começa a lhes roubar a memória”.

Complementando, conforme afirma Courtine² (1982, apud ASSOLINI, 2003), todo dizer encontra-se na confluência de dois eixos, quais sejam, o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). Por isso, ao dizer e, no caso presente, ao interpretar, o sujeito filia-se a uma região na memória do dizer, situando-se, assim, em um ponto de encontro entre a memória e a atualidade. E é nesses termos que o discurso configura-se como estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 2012).

Retomando a discussão acerca da interpretação e sobre a determinação histórica de suas condições de produção, encontramos ainda que toda formação social possui formas de controle da interpretação que são, também, historicamente determinadas. Em outras palavras, há mecanismos de controle dos sentidos, de “administração” dos sentidos, por assim dizer. Conforme Orlandi (2012b, p. 113),

embora, de direito, haja possibilidade de múltiplos sentidos, de fato não podemos desconhecer que, enquanto parte do funcionamento social geral, a linguagem é regulada, ou melhor, as situações de linguagem são reguladas: não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira. Também não se pode entender o que se quer, de qualquer maneira, em qualquer situação.

Essas formas de controle, por sua vez, podem ser mais ou menos marcadas institucionalmente, mais explicitamente ou não, mas sempre estarão se exercendo segundo a autoridade daqueles a quem foi delegado o “poder” de interpretar, tal como o juiz, o professor, o padre, e assim por diante. Cumpre ressaltar que o grande problema dessas formas de “controle” da interpretação consiste em um prejuízo para a constituição da própria identidade do sujeito do discurso, porquanto a identidade resulta de processos de significação e de identificação possibilitados pela inscrição dos sujeito em determinadas FDs, e a interdição a essas inscrições implicam na impossibilidade de significar e de se significar.

² COURTINE, J. J. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures analyse du discours. *Philosophiques*, Québec, v. 9, n. 2, oct. 1982.

Essa função legitimadora dos gestos interpretativos será retomada adiante ao tratarmos especificamente da noção de leitura, entendida como uma função da interpretação – a segunda sendo entendida sob um aspecto mais amplo.

1.2.2 O conceito de leitura na perspectiva discursiva

Conforme mencionado anteriormente, a AD possibilitou novas reflexões sobre as tradicionais práticas de interpretação, possibilitando, conseqüentemente, novas práticas de leitura e novas reflexões sobre os seus processos e condições de produção.

Para aprofundarmos as nossas reflexões sobre os princípios da AD, em especial quanto à noção de leitura, recorreremos sobretudo a uma obra de Eni Orlandi (2012b), denominada *Discurso e Leitura*, cuja edição original data de 1988. Nessa obra, Orlandi reúne trabalhos que são resultados de diferentes participações em conferências, seminários, mesas redondas, ou ainda que foram publicados em revistas e periódicos.

Além disso, a obra conta com uma apresentação em que a autora problematiza a polissemia da noção de leitura, fazendo uma breve discussão sobre as diferentes formas que o conceito de leitura pode ser apreendido, e definindo aquele que é tomado pela perspectiva discursiva. Assim, a reflexão sobre leitura é orientada pela aproximação à ideia de interpretação e de compreensão.

As reflexões acerca da leitura propostas por Orlandi têm início na problematização do conceito de legibilidade. Partindo do questionamento sobre o que torna um texto legível e quais são as garantias de sua legibilidade, a autora chega à conclusão de que a caracterização de legibilidade encontra-se mais na relação que o sujeito estabelece com o texto e menos nas qualidades do próprio texto. Dessa forma, afirma a autora que a questão da legibilidade é “uma questão de ‘graus’ e não de tudo ou nada. Uma questão de condições e não de essência” (ORLANDI, 2012b, p. 9).

A definição de leitura sob a perspectiva discursiva, dessarte, “considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja, considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção” (ORLANDI, 2012b, p. 49). O sujeito, portanto, produz sentidos no processo de leitura, ou, nas palavras da própria autora,

[...] quando lemos, estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada (ORLANDI, 2012b, p.135).

Nesse contexto, a leitura é compreendida como “uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 2012b, p.10). Essa historicidade referida não diz respeito apenas ao próprio texto, mas também ao processo de leitura. Assim, é a partir dessas constatações que a autora defende a ideia de que a leitura é produzida e, nesse sentido, importam as condições de produção da leitura.

A noção de historicidade aqui apresentada possui um papel determinante na compreensão do conceito de leitura ora empregado. Nesse ponto, cumpre notar que quando se fala em historicidade constitutiva da leitura, podemos falar sob dois aspectos. O primeiro é o de que toda leitura tem a sua história, ou seja, há um processo histórico de legitimação da leitura, em que certas leituras são prestigiadas ou legitimadas historicamente pelas instituições e seus representantes, configurando uma relação de poder na circulação dos sentidos.

Nesse caso, cabe às autoridades referentes a cada uma das instituições esse processo de legitimação: no direito, ao jurista; na igreja cristã, ao teólogo, e assim por diante. No campo da arte, que será tratado especificamente em seção a seguir, por exemplo, a figura do crítico é tomada como de inquestionável autoridade. É preciso ressaltar, contudo, que os diferentes modos “autorizados” de discurso sobre a arte (COLI, 1988) devem ser compreendidos como instrumentos complementares e auxiliares na relação dos sujeitos com a arte, e não como portadores de traduções ou explicações absolutas. No que diz respeito à escola, Orlandi (2012b) acredita que os diversos especialistas com essa função legitimadora referente aos diversos domínios científicos podem ser exemplificados através de uma função geral, a do crítico: “ao mesmo em que avaliam a importância de um texto, os críticos fixam-lhe um sentido que é considerado desejado (o prestigiado) para as leituras” (ORLANDI, 2012b, p. 56).

Considerando essa situação em que algumas leituras são consideradas mais legítimas do que outras, podemos citar também a previsibilidade dos textos. Pode-se considerar que existam leituras previstas para um texto específico, embora a previsão não seja absoluta, dada a possibilidade de se conceber diversas leituras possíveis. O cuidado a se tomar nessa situação é o de que essas leituras previstas não configurem uma estrutura determinante do processo de

produção da leitura, por isso concordamos com Orlandi (2012b, p. 116-117), quando ela diz que

mesmo ao se reconhecer que há leituras previstas para um texto, importa cuidar-se para que não se petrifiquem essas leituras previstas, a fim de que possa acontecer a leitura nova, tanto quanto possível. As leituras previstas devem entrar como um dos componentes das condições de produção da leitura e não como um constituinte determinante dela.

O papel ideal do professor, nesse caso, seria, necessariamente, o de romper com a reprodução das leituras consideradas de prestígio, conforme completa a autora

a contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos (ORLANDI, 2012b, p. 117).

O segundo aspecto é o de que todo leitor tem sua história de leituras, ou seja, o conjunto de leituras realizadas pelo sujeito também configura (restringindo ou ampliando) a compreensibilidade de cada leitor. Fala-se *também* pelo fato de que o leitor, ou melhor, a posição-leitor, é marcadamente afetada pela sua inserção no social. Assim, conforme aponta Orlandi (2012b), no processo de sua leitura, o leitor entra com as condições que o caracterizam sócio-historicamente, dessa forma sua identidade de leitura será configurada pelo lugar social que ele ocupa. Em outras palavras,

a função enunciativa-discursiva que é a do leitor constitui um sujeito afetado pela sua inscrição no social. Quer dizer que o efeito-leitor é determinado historicamente pela relação do sujeito com a ordem social. Dessa forma, na produção da leitura entra com as condições que o caracterizam sócio-historicamente. Ele terá, assim, sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social e é em relação a esse “seu” lugar que se define “sua” leitura. (ORLANDI, 2012b, p. 139).

Nesse ponto, parece-nos de suma importância que nos atentemos às práticas de leitura realizadas no contexto escolar. Diante dessa dupla determinação histórica do processo de leitura, encontramos-nos também diante de um duplo problema. O primeiro é o de que o professor, muitas vezes, diante desse contexto da leitura de prestígio, que tem como modelo a de um crítico e que é representada pelo livro didático na grande maioria das vezes, acaba por reproduzir a leitura considerada como ideal em seu trabalho pedagógico, restringindo seu

trabalho à cultura da paráfrase, da repetição, do mesmo, e abrindo pouco ou nenhum espaço para a circulação dos diversos sentidos possíveis.

O segundo problema, referente à história de leitura dos alunos, diz respeito ao fato de que “[...] na constituição do sujeito-leitor, a escola tem excluído a relação dele com outras linguagens que não a verbal (a da música, da pintura, do cinema, da computação etc.) e a sua prática não escolar” (ORLANDI, 2012b, p. 63-64). Isso pode ser compreendido, em parte, pelo fato de outras formas de linguagem que não a escrita (musical, gestual, pictórica), serem recusadas e desprezadas pela escola (ASSOLINI, 2003), mas também, e sobretudo, a partir da constatação de que o discurso pedagógico escolar (DPE) presente em nossas escolas é essencialmente autoritário, conforme aponta Assolini (2003, p. 108),

o DPE moderno impõe ao aluno uma leitura única, preestabelecida, fixando-o em uma posição discursiva que pode somente reproduzir os sentidos legitimados pela instituição escolar. Fecham-se, assim, as possibilidades de serem criados diferentes espaços interpretativos, nos quais os alunos possam construir outros sítios de significância, filiarem-se à ideias (e não apenas repeti-las) e historicizar o processo de produção de sentidos.

Esse fato demonstra a grande impossibilidade de que outros tipos de discurso, tais como o polêmico e o lúdico, caracterizados pela dispersão de sentidos e pela possibilidade de se instaurar a polissemia, tenham espaço na escola, dado que sob a predominância do discurso autoritário, “o aluno é mantido em uma posição fixa de ouvinte passivo, sendo considerado pela posição-professor como um sujeito incapaz de duvidar, questionar e refletir sobre o objeto discursivo, bem como de construir novos sentidos” (ASSOLINI, 2003, p. 82).

Nesse contexto, a realidade encontrada nas escolas, no que diz respeito às práticas de leitura, demonstra a predominância da leitura parafrástica, que é caracterizada pela repetição, pela estabilização e pela reprodução de um sentido único que se supõe ser o do texto. Do lado oposto, temos a chamada leitura polissêmica, que é caracterizada pela possibilidade de atribuição de múltiplos sentidos ao texto, pela ruptura, enfim, pelo deslizamento dos sentidos.

A maior preocupação advinda desse duplo problema reside no fato de que as práticas de leitura encontradas no contexto escolar, ao se limitarem à reprodução de leituras tidas como prontas e acabadas, têm impossibilitado a atribuição de sentidos pelos alunos. Partimos do pressuposto de que, ao limitarem esse processo de produção de sentidos, estão impedindo que os alunos circulem por diferentes formações discursivas, acarretando problemas à própria constituição da identidade desses alunos como sujeitos leitores.

Dessa forma, conclui-se que práticas como essas estão longe de possibilitar aos alunos que assumam de fato a posição de sujeitos leitores efetivamente, sujeitos que, ao perceberem que os gestos de leitura não são definitivos, reconhecem a possibilidade de se atravessarem a significar. Nesse ponto, recorremos a Assolini (2003), que postula que assumir essa posição significa posicionar-se como intérprete-historicizado.

O conceito de intérprete-historicizado, por sua vez, vem contribuir com as noções de interpretação e de leitura encontradas na AD, posto que foi concebido com a finalidade de se contrapor ao conceito de intérprete entendido sob uma concepção tradicional de literalidade, que exclui os processos identificatórios do sujeito nos gestos interpretativos, uma vez que impede que ele ocupe diferentes posições no discurso. Ou seja, entende-se que a possibilidade de circulação pelas diferentes formações discursivas seja a garantia de identificação do sujeito, uma vez que a constituição da identidade resulta de processos de significação, segundo os quais o sujeito deve-se inscrever em determinadas formações discursivas para que signifique e se signifique (PÊCHEUX, 1995). Essa abertura, inevitavelmente, ao permitir que o sujeito-leitor preencha de sentidos as lacunas da materialidade visual (FERNANDES, 2015, p. 192), afasta-o da posição de mero enunciador, aproximando-o, portanto, da posição de intérprete-historicizado.

Situar-se como intérprete historicizado implica, portanto, desvincular-se dos processos interpretativos parafrásticos e das regiões de sentidos cristalizados e tradicionalmente reproduzidos pela instituição escolar. Significa, assim, assumir o lugar de “sujeitos que se atrevem a construir leituras/interpretações outras, sujeitos que conseguem desvincular-se dos processos parafrásticos e das regiões de sentidos cristalizados e legitimados pela instituição” (ASSOLINI, 2003, p. 201).

É preciso posicionar-se, portanto, a favor da necessidade de se possibilitar práticas de leitura que superem as restritivas práticas que vêm sendo realizadas dia após dia nas instituições escolares. Para tanto propomos que posturas como a de intérprete-historicizado sejam consideradas como uma possibilidade a ser adotada tanto por alunos como também por professores, a fim de que novas práticas de leitura sejam instauradas, práticas que contemplem a opacidade das materialidades significantes, práticas de ensino, enfim, que admitam as diversas possibilidades de interpretação e de circulação dos sujeitos pelas diferentes regiões do dizer.

Nesse sentido, o conceito de leitura aqui adotado também nos permite pensar a leitura de imagens, no desejo de ampliar ainda mais as possibilidades de se atrever nos gestos interpretativos. De toda forma, o que se procura defender é a urgente necessidade de

superação da cultura de se impor autoritariamente sentidos restritos, quando sabemos que a linguagem é constituída menos pela definição exata, regrada e acabada, e mais pela deriva, pelo equívoco e pela incompletude.

2 O ENSINO DE ARTE, ARTES VISUAIS E LEITURA DE IMAGENS

Temos notado que os modos de ler tradicionalmente instituídos em nossas escolas valorizam um ensino que “privilegia a formação do ‘bom leitor’, visto como ‘aquele que sabe encontrar a verdade o mais rápido possível’”, conforme orienta Fernandes (2015, p. 183). De acordo com a autora,

esse imaginário sobre a leitura sedimenta o falso conceito de que o ato de ler seja a ação de decodificar o texto para buscar a verdade nele contida, a verdade sobre o que diz o autor, barrando, portanto, os não-ditos que, mesmo silenciados, possam estar ali significando (FERNANDES, 2015, p. 183).

Nesse sentido, o processo de leitura privilegiado pelo ensino escolar estaria barrando o leitor já na primeira porta oferecida pela pintura, dentre outras tantas, como nos fala o poeta João Cabral de Melo Neto em “a lição de pintura”, trazido na epígrafe desse trabalho. Ou ainda, podemos refletir, a partir do olhar da obra de Magritte elencado no início de nossas considerações, sobre quantas leituras contempladas pela imensidão do firmamento estariam perdidas, silenciadas no escuro do buraco negro que representa aquela densa pupila.

Para iniciarmos as reflexões sobre a maneira como têm se dado as práticas de leitura de imagem no contexto escolar, julgamos conveniente abordar o quadro teórico mais amplo no qual ele se insere, estabelecendo algumas relações e procurando compreender seus aspectos históricos. Para tanto, nesta seção, serão elencadas as noções de arte e de leitura de imagens, buscando salientar os aspectos conceituais e históricos, a fim de que estejam bem situadas as reflexões a respeito do contexto em que as práticas de leitura de imagem encontram-se nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 (In)definição do conceito de arte: uma problematização

A tentativa de uma conceituação restrita e limitadora do que seja arte parece-nos um empreendimento deveras complexo e, por que não dizer, inócuo, pois, como diria Coli (1988, p. 116) “tudo na arte – e nunca estaremos insistindo bastante nesse ponto – é mutável e complexo, ambíguo e polissêmico”. Portanto, mais importante do que apresentar uma

definição de arte, parece-nos mais construtivo problematizarmos as formas de compreensão desse conceito.

Recorremos ainda a Coli (1988), ao identificar que é preciso não perder de vista que a ideia de arte não é própria a todas as culturas e que as diferentes culturas possuem meios particulares de concebê-la. No que respeita a nossa cultura, particularmente, os meios específicos para tal fim baseiam-se, essencialmente, num discurso sobre o objeto artístico que, por sua vez, legitima-se através da figura do crítico, do conservador de museu, do historiador de arte, aos quais conferimos competência e autoridade no julgamento do estatuto de arte aos objetos. Cumpre salientar, contudo, que os diferentes modos “autorizados” do discurso sobre a arte não devem ser tomados como unânimes nem constantes, uma vez que os critérios de julgamento sobre os quais se baseiam são sempre arbitrários. Nesse sentido, tais instrumentos devem ser compreendidos como tendo uma função complementar na relação que se estabelece com os objetos artísticos, e não definitiva.

A tentativa de uma definição estrita parece ainda mais incipiente quando se trata da arte na contemporaneidade. Conforme apontam Nardin e Ferraro (2008, p. 186),

compreender a arte como sistema cultural implica levar em conta sua particularidade, definida por sua historicidade. Na contemporaneidade, segundo vários teóricos e produtores de arte, a dificuldade está em ser praticamente impossível definir para a arte um esquema ou um programa de realização universal e invariável.

Corroborar com essa ideia a afirmação de Frange (2003, p. 36), para quem “a arte, na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses ao invés de confirmar teses”. Há ainda que se considerar, conforme aponta Cauquelin (2005), que a contemporaneidade traz consigo uma alteração estrutural nos sistemas de julgamento tradicionais acerca do objeto artístico, uma vez que outros atores passam a adensar esse corpo “legitimador”, tais como a mídia e o mercado. Nesse contexto,

os lugares ocupados pelos diferentes atores do campo artístico e a recepção das obras pelo público estão ligados, por um lado, à imagem da arte e do artista que é reconhecida como válida em um dado momento e, por outro, aos mecanismos que colocam essa imagem em circulação, que a propagam e a tornam eficaz (CAUQUELIN, 2005, p. 28).

Embora a tentativa de conceituação em termos estritos não faça parte de nossa proposta, faz-se necessário apontar o nosso afastamento de certas definições de arte com as

quais não comungamos. Ao falarmos a partir da perspectiva discursiva de linguagem, que tem como base os pressupostos da AD francesa, assumimos, no trato com a linguagem, seja ela verbal ou não verbal, a sua constituição enquanto produto social, atravessado pela história e pela ideologia. A concepção de arte, portanto, sob esse aspecto, deve ser apreendida sob sua historicidade. Assim, nos afastamos da noção de arte que transcende a existência, e nos aproximamos de uma noção que admite a arte como construção, resultante de fatores sociais, históricos e ideológicos. Falar em prática artística, dessarte, é falar em prática situada.

Nessa abordagem, portanto, excluem-se as tradicionais formas de tratamento da arte sob a ideologia do dom ou do talento inatos. Concebe-se que

a arte não vive num puro terreno da afetividade imediata: Ela requer, para o criador e para o consumidor, a posse de um certo número de ferramentas intelectuais e técnicas que nenhuma espontaneidade permite dispensar (PORCHER, 1982, p. 22).

Admite-se, assim, que em nossa relação com a arte nada é espontâneo, posto que “mesmo quando acreditamos manifestar uma opinião ‘livre’, estamos, na realidade, sendo determinados por todos os instrumentos que possuímos para manter relações com a cultura que nos rodeia” (COLI, 1988, p. 117). Em outras palavras, ao nos relacionarmos com a arte, nos valem os instrumentos dos quais dispomos para compreendê-la, e isso pressupõe uma informação e uma familiarização que são resultantes de um “esforço” diante da cultura, e não de um dom, uma graça ou de uma sensibilidade inata.

Conceber a arte como dom ou privilégio de gênios é algo que ainda vigora no imaginário de muitas pessoas e que repercute imediatamente nas suas maneiras de se relacionarem com a arte. Progressivamente, esse imaginário tem sido superado e, atualmente, a arte pode ser considerada como um produto cultural, cuja possibilidade de acesso deve ser garantida a todos.

Nesse sentido, nos amparamos numa concepção de arte que, por ser entendida como produção cultural humana, envolve os sujeitos em suas vidas nas mais diversas maneiras de lidar com o mundo. Podemos dizer que

a arte faz parte do ser humano, é uma de suas maneiras de desenvolver, criar e recriar mundos, exercitar a sensibilidade, lidar com o diferente, reconhecer a identidade que torna as pessoas únicas e, ao mesmo tempo, pertencentes a uma sociedade, com suas manifestações culturais, festivas, sacras e profanas (STRAZZACAPPA; SCHROEDER; SCHROEDER, 2005, p. 75).

Por configurar uma importante forma de linguagem, por meio da qual o sujeito é capaz de ser e estar no mundo, podemos dizer que o campo da arte comporta um conteúdo de extrema importância a ser tratado na escola. As palavras de Almeida (2008) expressam bem o nosso posicionamento diante da presença da arte no contexto escolar. Defende a autora que

o motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos (ALMEIDA, 2008, p. 15).

Ressaltar a importância da presença da arte na escola, contudo, requer que sejam compreendidas as suas particularidades enquanto um campo do saber com suas próprias especificidades e mecanismos. Há uma tendência no contexto escolar de se recorrer às linguagens artísticas enquanto mero complemento para as demais disciplinas, consideradas mais “importantes”, conforme discutiremos em outro momento. No entanto, é preciso não perder de vista, conforme orienta Iavelberg (2003, p. 9) que

a arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos.

Nesse sentido, cumpre reiterar o caráter de “disciplina” que a arte assume no contexto curricular escolar em meio a outras disciplinas, como um campo do saber específico, e não apenas uma atividade integradora ou ilustrativa, subordinada às demais disciplinas e conhecimentos.

Conceber a arte na escola implica reconhecer a necessidade de sistematização e trabalho intencional, oferecendo aos alunos oportunidades efetivas de se relacionarem com esse campo do saber, já que “as oportunidades educativas interferem sobremaneira na aquisição de saberes sobre arte” (IAVELBERG, 2003, p. 75).

Esse reconhecimento, por sua vez, chama a escola a reconhecer-se como um lugar privilegiado por possibilitar essas relações. De acordo com Pontes (2013, p. 169)

a visão contemporânea de arte/educação tem colocado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer possíveis de

reflexão e de construção cognitivas; um conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola.

Nesses termos, ao superar a noção transcendental de arte enquanto talento de uns poucos eleitos e colocá-la no âmbito da produção cultural humana, a arte passa a ser não só passível, mas desejável de ser ensinada e aprendida. Conforme encontramos em Ostetto (2012, p. 58),

é tarefa da escola, da creche ou da pré-escola, sim, colocar à disposição e ao conhecimento de todos os meninos e meninas, adolescentes, jovens, homens e mulheres que nela convivem e são educados o melhor dentre tudo o que já foi produzido e criado pela humanidade.

À escola, portanto, é atribuída a responsabilidade por promover tais situações de ensino e aprendizagem. Atuar na democratização do acesso aos meios culturais configura, assim, um dos papéis essenciais assumidos pela escola diante do ensino de arte. Vejamos como isso tem se dado na prática, segundo as pesquisas aqui elencadas para subsidiar nosso trabalho.

2.2 Percurso histórico e aspectos legais

Ao propor a investigação da realidade do ensino de arte nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamenta em nosso país, tais como as condições em que se realiza – as práticas adotadas, o espaço e tempo dedicados a esse ensino, a formação de professores, entre outros aspectos – é preciso que empreendamos um resgate do percurso histórico do ensino de arte, a fim buscarmos os indícios que nos levem a compreender a maneira que ele tenha se desenvolvido tal qual o encontramos hoje em nossas escolas. O recurso à história do ensino de arte em nosso país configura, dessarte, uma ferramenta para iniciarmos as reflexões acerca das condições atuais em que esse ensino encontra-se, mas não configura, contudo, nosso objetivo principal.

Para discutirmos os aspectos históricos que envolvem o ensino de arte no Brasil, recorreremos brevemente à arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa. Ao apresentar o percurso histórico do ensino artístico no Brasil, Barbosa (2010) comenta as origens de um preconceito que caracteriza o desenvolvimento do ensino de arte nas escolas que apenas

atualmente vem sendo superado, ainda que muito lentamente. De acordo com a autora, a evolução do pensamento pedagógico brasileiro em torno do campo da arte é marcado por um desprezo pelas funções da arte na escola. Esse desprezo pode ter a sua origem encontrada na história da implantação desse ensino no país, que foi marcada por interesses e tensões políticas e pela transplantação de ideais descontextualizados e conflitantes com aquilo que vigorava até então.

Um desses conflitos, segundo a autora, provocado pela interrupção de um tipo de arte que vinha sendo desenvolvido no país, a tradição da arte colonial, caracterizada já como uma arte brasileira e popular, foi o que resultou em “um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuado em nossa sociedade, a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura” (BARBOSA, 2010, p. 20), na medida em que afastou a arte do contato popular, reservando-o a uma minoria privilegiada, ou seja, resultou na grande dualidade no campo arte entre o que é considerado erudito e o popular.

A criação do ensino artístico no Brasil se deu nesse contexto, a partir do Decreto de Dom João VI, em 1816. No texto legal, que define as finalidades da implantação de tal ensino, a arte é caracterizada como um acessório, um instrumento em função de outros fins e não como tendo importância em si mesma (BARBOSA, 2010). Para a perspectiva discursiva, esse fato pode ser observado a partir da noção de “discurso fundador” (ORLANDI, 1993), que busca investigar como se formam e se cristalizam na memória de um país o repertório imaginário que constitui as identidades nacionais. Ao tomarmos o decreto que instituiu o ensino de arte em 1816 sob essa perspectiva, notamos que os efeitos de sentido produzidos pelo documento legal reiteram e legitimam (pre)conceitos acerca das relações entre a arte e a vida dos sujeitos, que já existiam na época e que ainda hoje perduram no imaginário de muitas pessoas, inclusive de educadores, conforme veremos adiante.

Desde a vaga instituição do ensino de arte no Decreto até a formalização da arte como área de conhecimento nos documentos legislativos oficiais, as teorias e metodologias sobre o ensino de arte foram se constituindo e se sobrepondo, conforme o contexto social e político mais amplo e as funções da escola diante dele. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte (BRASIL, 1998b, p. 23),

ao recuperar, mesmo que brevemente, a história do ensino de arte no Brasil, pode-se observar a integração de diferentes orientações referentes às suas políticas educacionais e aos enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos. A preocupação em identificar o espaço da área no currículo escolar e as tendências pedagógicas e estéticas predominantes nas práticas artísticas têm

por fim conhecer melhor cada situação pela qual passou o ensino de arte e como esse conjunto de fatores pode ter influenciado o momento atual.

Todo esse tumultuado quadro, no entanto, não passou despercebido pelos professores e arte-educadores, que travaram lutas em busca do reconhecimento da arte enquanto campo de conhecimento e da reestruturação do ensino de arte, alcançando, aos poucos, mudanças progressivas nesse campo, conforme veremos a seguir.

Ao ser instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, a Lei nº 4024/61, a arte é timidamente mencionada no artigo 38, que trata da organização do ensino do grau médio, mas não se pode dizer que já configurava orientações para um ensino de arte, posto que se encontrava sob a forma de atividades complementares e de caráter não obrigatório. Dez anos depois, sob a vigência do regime militar, a LDB/1961 é substituída pela LDB 5692/1971. Nela, o ensino de arte (música, artes plásticas e artes cênicas) passa a integrar a disciplina Educação Artística nos ensinos fundamental e médio. Há que se ressaltar que, dentro desse contexto social e político específico, ela tenha sido implementada sob uma perspectiva conceitual e ideológica configurada pelo tecnicismo e pela polivalência, visando mais à formação de mão de obra para o trabalho do que à formação humanística. Na execução da disciplina, um mesmo professor deveria trabalhar as diferentes linguagens de forma integrada, apresentando domínio das três linguagens, o que, na prática, significou a exclusão dos conteúdos específicos de cada área. Para atender à nova demanda por formação e capacitação de professores, foram criados os primeiros cursos de licenciatura em Arte de curta duração que, se por um lado apresentavam problemas relativos à identidade do curso e de seu campo de atuação, por outro lado significaram a oportunidade de serem mobilizados novos ideais que reformariam o ensino de arte na década seguinte.

A década de 1980 foi um período de grande efervescência para o ensino de arte, resultado de um amadurecimento desse campo de conhecimento, sobretudo com o desenvolvimento do movimento Arte-Educação, fruto de mobilização e pesquisa de grupos de professores engajados com a qualidade do ensino de arte na escola e fora dela. Esse movimento permitiu que fossem ampliadas as discussões sobre a formação e aprimoramento do professor da área, assim como sobre as peculiaridades do campo no ensino escolar. Foi nesse contexto que a arte-educadora Ana Mae Barbosa (1994) apresentou a proposta triangular, que traz inovações teórico-metodológicas significativas. Tal proposta, em suma, propõe que o ensino de arte seja organizado a partir da tríade: contextualização histórica, fazer artístico e apreciação artística. Nas palavras da autora, “quando falo de conhecer arte, falo de

um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte” (BARBOSA, 1994, p. 32). Nesse sentido, a abordagem triangular trouxe grandes contribuições para o campo do ensino da arte, uma vez que, a partir da articulação de diferentes formas de pensar sobre a arte, promoveu uma nova forma de unificá-las num mesmo ato de conhecimento, mais abrangente e completo.

Cumprido apontar que Barbosa foi fortemente influenciada pelas ideias de John Dewey, sobretudo no que respeita ao conceito de experiência estética. Andrade (2015, p. 258) afirma que a obra de Barbosa “sugere que os escritos deweyanos sobre arte constituem, por si mesmos, uma celebração da educação artística e estética”. Em poucas palavras, Barbosa (1998, p. 22) define que “é a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção”. Qualquer experiência, para ser significativa, precisa ter qualidade estética, e é preciso ressaltar que a qualidade estética de qualquer experiência não é nunca imediata, pois se trata da culminação de um processo e “se revela por aquela sensação de completação de que se explorou ao máximo todas as possibilidades” (BARBOSA, 1998, p. 24). Além disso, a experiência estética não se esgota em si, pois possui o caráter de válvula propulsora, habilitando os sujeitos para novas/futuras experiências, igualmente significativas e satisfatórias.

Como resultado desse cenário, temos na década de 1990, com a Lei nº 9.394/96, a revogação das disposições das leis anteriores e o ensino de Arte passa, então, a ser considerado obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Atualmente, a redação do §2º do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) - dada pela Lei nº 12.287, de 2010 - define que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010). A alteração em relação à redação anterior diz respeito à ênfase nas expressões regionais, o que, além de ratificar a obrigatoriedade do ensino de arte na Educação Básica, colabora para que as culturas locais sejam entendidas como conteúdos que também podem – e devem – ser sistematizados e apreendidos.

Pouco tempo antes dessa alteração, no ano de 2008, a Lei 11.769 incluía ao parágrafo 26 da LDB o § 6º, que instituiu o ensino de música como componente obrigatório, mas não exclusivo. De acordo com Martins (2014, p. 3), “depois da elaboração e da implantação da lei que trata da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, iniciou-se uma mobilização a favor do ensino das outras linguagens artísticas”, o que resultou, recentemente,

na lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que alterou o § 6º do mesmo artigo, incluindo as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica, além de estabelecer o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino adaptem-se e promovam a formação de professores para implantar esses componentes no ensino infantil, fundamental e médio.

No que respeita a etapa da Educação Infantil, particularmente, existem documentos específicos dedicados a orientar o trabalho pedagógico com os pequenos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Tal documento elabora orientações diversas no âmbito dessa etapa de ensino, mas não há orientações específicas quanto às linguagens artísticas, a não ser na menção de que o eixo central do trabalho na Educação Infantil devem ser as interações e a brincadeira, além de possibilitar experiências que garantam, entre outros aspectos, “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2009, p. 26), sem aprofundar quaisquer outras informações, quer sejam fundamentos teóricos, metodológicos ou orientações didáticas. É preciso, contudo, considerar que as diretrizes, na forma como foram estruturadas, sem tais delineamentos rígidos e conteúdos engessados, configuram princípios que garantem autonomia aos professores nos seus fazeres pedagógicos, além de integrarem a proposta de um trabalho autoral e coletivo.

Além das diretrizes para a Educação Infantil, existem outros documentos com orientações curriculares, embora não possuam caráter mandatório, como é o caso dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a). O RCNEI é composto por três volumes. O primeiro deles possui caráter introdutório, apresentando as características gerais do documento e retomando os aspectos históricos que envolvem essa etapa de ensino, bem como algumas considerações sobre as creches e pré-escolas, a criança e o ato de educar. O segundo volume traz a concepção de aprendizagem que norteia o documento e apresenta algumas reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sobre os objetivos a serem alcançados nessa etapa de ensino, apresentando, inclusive, orientações didáticas. O terceiro e último volume, intitulado *Conhecimento de mundo*, nos interessa particularmente, pois apresenta seis eixos representando as diferentes linguagens a serem trabalhadas na Educação Infantil, dentre as quais se encontram as artes visuais: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática.

De acordo com esse documento, as artes visuais são “uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da

educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente” (BRASIL, 1998a, p. 85). Cumpre ressaltar que, a despeito das diversas críticas de diferentes naturezas que envolvem a elaboração desse documento, julgamos necessário apontá-lo como uma tentativa de organização de referências e orientações pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil, e por se tratar de um documento oficial que aborda as linguagens artísticas no âmbito da Educação Infantil, resguardados os equívocos que possa apresentar.

Resta comentar as orientações curriculares municipais para a Educação Infantil no município no qual realizamos a presente pesquisa. O referido documento, de acordo com sua própria descrição, contempla a reflexão compartilhada com toda a rede municipal, realizada em encontros de formação tanto no âmbito das escolas, quanto junto à Equipe de Formação Continuada, a partir do ano de 2009.

Seguindo as orientações encontradas nos documentos oficiais nacionais anteriormente citados, os Parâmetros Curriculares Municipais para a Educação Infantil apresentam, sob o eixo central das interações e da brincadeira, a organização do trabalho a partir da divisão de sete diferentes linguagens, quais sejam: linguagem artística; linguagem matemática; linguagem das ciências sociais; linguagem das ciências naturais; linguagem oral e escrita; linguagem cinestésica, e linguagem digital.

O documento apresenta descrições bastante sucintas a respeito do trabalho com as diferentes linguagens e, nesse sentido, a linguagem artística é definida como tratando-se dos trabalhos fundamentados nas linguagens musical, das artes plásticas, das dramatizações (teatral), da dança, do cinema etc., sem demais aprofundamentos. A menção à arte (associada ao brincar) aparece em outro momento como uma forma fundamental de interação humana, de aprendizagem, de envolvimento afetivo e de desenvolvimento da inteligência e da personalidade. Chama nossa atenção a maneira extremamente compartimentada com que essas linguagens são apresentadas nos referenciais municipais, posto que não há como se negar que sejam linguagens que apresentam relações entre si, fundindo-se umas nas outras muitas vezes, além de serem indissociáveis no trabalho com a primeira infância, se considerarmos o caráter sincrético do desenvolvimento infantil. E, muito embora o documento traga em seu texto o destaque à importância de um trabalho que integre as diferentes linguagens, em documentos oficiais da rede municipal de ensino como formulários destinados ao docente para realizar o planejamento ou a avaliação dos alunos na Educação Infantil, tais linguagens são apresentadas de forma não articulada. Existe, portanto, uma falta de correspondência entre os parâmetros – que já trazem certa ambiguidade de objetivos – e os documentos oficiais da secretaria de educação destinados à organização das práticas

pedagógicas de seus professores. Há, atualmente, na rede municipal de ensino, uma movimentação a favor da revisão e reestruturação de tais parâmetros, comovendo, para tanto, professores representantes de diferentes unidades escolares e pais de alunos, que formarão uma comissão definida a partir de eleições.

Percebemos assim, que, embora seja compreendido que “leis e outros dispositivos regulamentadores não possuem a capacidade de sozinhos realizarem mudanças na reorganização da prática escolar, dependendo muito da forma como são geradas condições para aplicabilidade da lei” (MARTINS, 2014, p. 4), elas configuram o caminho por meio do qual o ensino de arte vem ganhando seu espaço na educação escolar. Notamos, também, que em maior ou menor grau, estando ou não bem definidas, as orientações quanto ao trabalho com as diferentes linguagens, dentre as quais encontram-se as linguagens artísticas, constam nos documentos oficiais e propostas curriculares constituídos com a finalidade de representar norteadores do trabalho nas instituições de Educação Infantil, quer possuam caráter mandatório, quer configurem parâmetros. De que maneira essas orientações têm sido incorporadas às práticas em sala de aula é que o que será abordado no tópico a seguir.

2.3 O ensino de arte no contexto escolar: práticas em artes-visuais

Analisar as propostas no âmbito legislativo é algo verdadeiramente relevante para a compreensão do contexto em que estão inseridas as práticas com o ensino de arte. No entanto, é no âmbito dos fazeres pedagógicos que reside sua principal expressão. Conforme aponta Barbosa (2003, p. 14),

no Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea.

Nesse sentido, apesar de avanços legislativos que possam ter ocorrido ao longo das últimas décadas, ao analisarmos as práticas envolvendo o ensino de arte nas escolas de Educação Básica, apontadas nas pesquisas que abordam o tema, o cenário encontrado muitas vezes não corresponde às referidas orientações legais, tampouco dizem respeito a aspectos

teórico-metodológicos desenvolvidos no campo da arte-educação. De acordo com Ferraz e Fusari (2010, p. 18),

na prática, a educação artística tem sido desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem envolve muitos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico.

Isso equivale a dizer que as práticas envolvendo as linguagens artísticas, quando ocorrem no contexto escolar, encontram-se distantes dos avanços ocorridos na literatura sobre o ensino de arte e mesmo das orientações encontradas nos parâmetros e diretrizes. Conforme Pontes (2001, p. 22), “mesmo fazendo parte do dia-a-dia, as linguagens artísticas são, na maioria dos casos, articuladas pelo professor intuitivamente e/ou inconscientemente como algo já incorporado ao trabalho e sobre o qual não é necessário refletir”.

Estudos realizados na área apontam que as atividades com as linguagens artísticas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão ancoradas em práticas tradicionais que vêm sendo reproduzidas historicamente no contexto escolar. Além disso, percebe-se a predominância de atividades baseadas no campo das artes-visuais. Conforme Melo e Penna (2005, p. 41)

as professoras recorrem cotidianamente a práticas tradicionais, como os desenho “livres”, as atividades mimeografadas para colorir - com desenhos estereotipados - e as “lembrancinhas” para as datas comemorativas. Com efeito, podemos dizer que as professores não conseguiram evoluir em suas práticas, reproduzindo o que conhecem pela tradição.

Corroborando com esses apontamentos a afirmação de Schroeder (2011, p. 77), ao indicar que

parece ser consenso na área da educação infantil que o trabalho com as diversas formas de linguagem é de suma importância para as crianças pequenas e que, portanto, as linguagens artísticas ocupam um lugar privilegiado nessa etapa de escolaridade. Entretanto, quando se observa as práticas que efetivamente ocorrem, nem sempre a arte cumpre um papel relevante, não apenas em termos quantitativos (qual o tempo destinado a atividades artísticas na rotina), mas sobretudo em termos qualitativos (como as linguagens artísticas são realmente trabalhadas).

Esse caráter tradicional e desatualizado das atividades, por sua vez, expressa-se por meio de escolhas e encaminhamentos em polos diametralmente opostos, oscilando entre

concepções pedagógicas de bases conflitantes. De um lado se encontram atividades de caráter modelar, e do outro, atividades espontaneístas.

As práticas voltadas para o ensino de arte modelar baseiam-se na cópia, na reprodução e na homogeneização das produções. São exemplos de práticas como essas os desenhos xerocopiados para colorir ou mesmo as lembrancinhas para as datas comemorativas. A padronização é o carro chefe, e se dá por decisões centralizadas na figura do professor, que determina o que e como fazer. O modelo, nesse contexto, não é oferecido como um exemplo norteador, mas como a única possibilidade.

No quadro das atividades espontâneas, por outro lado, reinam as atividades voltadas para a livre expressão, como os desenhos “livres”, cuja função mais recorrente na sala de aula tem sido a de ocupar o tempo ocioso dos alunos entre outras atividades ditas mais “importantes”. Sob o pretexto de responderem à necessidade de liberação das emoções das crianças, a proposta das práticas ditas livres deveria ser bem orientada, a fim de cumprirem seu propósito original. Do contrário, configuram práticas inócuas que não repercutem nem no âmbito emocional, nem no cognitivo.

Esse cenário apontado vem sendo encontrado nas escolas brasileiras há décadas, conforme podemos perceber na seguinte afirmação de Barbosa (1994, p. 12):

nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 a 1973. Evolução da práxis não tem lugar na sala de aula das escolas públicas.

Atentemo-nos ao fato de que o estudo em questão data de 1994, ou seja, mais de vinte anos se passaram desde a constatação de que as práticas encontradas vinham sendo reproduzidas havia já mais de vinte anos. O principal prejuízo causado pela reprodução de práticas como essas, que variam entre o acaso espontaneísta e a padronização modelar, reside no fato de que elas não cumprem plenamente seu potencial educativo, uma vez que não contribuem nem para o desenvolvimento artístico das produções e percepções infantis, nem mesmo para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da flexibilidade de pensamento das crianças (MELO; PENNA, 2005).

Almeida (2008, p. 35) reitera essa afirmação ao postular que

assim, na prática, geralmente, as atividades artísticas desenvolvidas na escola cerceiam a liberdade e a autonomia do aluno. Elas procuram igualar ao invés de enfatizar a originalidade. São realizadas como tarefas a cumprir, e não pelo prazer que podem proporcionar. Num ensino que privilegia a técnica, os alunos são levados a reproduzir acriticamente os padrões estéticos disseminados pelos professores e veiculados pelos meios de comunicação. São práticas pedagógicas que refletem ideias equivocadas sobre arte, educação e, principalmente, sobre como os alunos aprendem.

Nesse sentido, diante da constatação de práticas que vêm sendo reproduzidas sobre nenhuma outra fundamentação que não seja a tradição escolar, parece-nos de suma importância problematizar a questão teórica que subsidia tais práticas, pois ao reconhecer o trabalho com as artes visuais como um processo pedagógico, admite-se a possibilidade de organização e intervenção intencional sobre esse processo, superando as práticas realizadas intuitivamente, na improvisação. Em outras palavras,

ao explicitar o aporte teórico que embasa sua ação, o docente amplia as possibilidades de pensar sobre ela, alimentando-a, dialeticamente, com a teoria. Isso lhe possibilita um enriquecimento pessoal e profissional, que beneficiará diretamente os alunos (FERREIRA; SILVA, 2008, p. 141).

Outro ponto que merece a devida atenção diz respeito à subordinação destinada ao campo da arte em relação aos demais campos de conhecimento, considerados mais importantes dentro da estrutura curricular escolar. Nas palavras de Tourinho (2003, p. 28),

a hierarquia do conhecimento escolar – explícita e implícita – ainda mantém o ensino de arte num escalão inferior de estrutura curricular; porém, felizmente, não decreta seu falecimento. Isso não significa que não tenham ocorrido mudanças na maneira de conceber e realizar o ensino de arte (quando ele existe) na escola. Também não significa que estas mudanças tenham decorrido unicamente ou principalmente da vontade e compreensão do governo federal sobre o que seja o conhecimento em arte e as suas funções na educação.

Conforme apontado pela autora, as relações hierárquicas estabelecidas na escola, desde o âmbito curricular até as práticas pedagógicas em sala de aula, possuem um modo peculiar de funcionamento, que nem sempre se encontra fundamentado nas determinações legais ou na adoção de fundamentos metodológicos específicos para o ensino de arte. Tais disputas – posto que configuram mesmo relações de poder no interior das escolas – relacionam-se às formas como, historicamente, os diferentes campos de conhecimento têm sido significados, ou seja, como tem se dado a compreensão de suas delimitações, suas peculiaridades, suas funções na vida dos alunos e até mesmo o valor e distinção que

determinados conhecimentos possuem na sociedade em que se encontram inseridos (TOURINHO, 2003).

O modo como tais relações se expressam nos fazeres pedagógicos, por sua vez, envolve muitas outras facetas, conforme indica Pontes (2013, p. 163):

a prática docente de professores da infância, quando propõem situações de aprendizagem nas linguagens artísticas, traz subjacente concepções, conscientes ou não, sobre estética, arte, ensino, infância, papel do professor, além de concepções sobre como se ensina e sobre os processos de aprendizagem das linguagens artísticas. Desse modo, ao refletirmos sobre o que move a ação dos professores de educação infantil e ensino fundamental, quando propõem situações de aprendizagem nas linguagens artísticas, temos, também, de estabelecer relação com produção de significados para a arte e seu ensino, presentes em discursos que foram articulados historicamente. Devemos ressaltar que a ação docente é atravessada pelos múltiplos discursos produzidos historicamente, os quais têm orientado as situações de aprendizagem das linguagens artísticas propostas às crianças.

Nos termos da perspectiva discursiva, esse cenário diz respeito ao interdiscurso sobre o campo da arte e seu ensino. Podemos dizer que as condições descritas pelas autoras supracitadas correspondem aos efeitos de sentido a respeito do campo da arte provocados pelo atravessamento de uma memória discursiva a respeito do campo que reverbera no discurso sobre a arte e seu ensino. Cumpre retomar que “a memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mística, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1997a, p. 50). Não se trata, portanto, da memória individual que sujeitos-professores possuem sobre a arte, mas de uma memória discursiva, mais ampla, que, por sua vez, faz referência ao interdiscurso.

Retomando a reflexão a respeito do campo da arte enquanto uma área de conhecimento, reiteramos o papel fundamental que ela possui na educação, para além da ilustração, para além da recreação ou do “descanso” entre os conteúdos “importantes”. Concordamos com Barbosa (2003, p. 17-18) ao reconhecer que

não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

Avancemos em nossas reflexões no âmbito das artes-visuais para discutirmos, particularmente, a imagem e sua leitura no contexto escolar a partir de agora.

2.4 A imagem e sua leitura: uma abordagem discursiva

Para iniciarmos nossas reflexões a respeito da imagem é preciso, antes, admitir que há múltiplas definições do conceito de imagem. Isso implica dizer que a palavra *imagem* suscita diversos efeitos de sentido, mesmo quando procuramos por uma ilusória literalidade, como no caso das definições encontradas nos dicionários, por exemplo.

Em trabalho realizado a respeito da imagem tomada sob a perspectiva discursiva, Quevedo (2012, p. 101) faz sua opção por uma noção de imagem a partir da seguinte afirmação:

nos termos da perspectiva discursiva aqui assumida, “imagem” pode significar tanto a materialidade visual de um discurso (como objeto concreto de trocas sociais ou como produto da faculdade da visão) quanto o resultado da produção de um recorte no imaginário acerca de X (ilusões subjetiva e referencial) – projeções (auto)identitárias ou referenciais que, sendo ou não simbolizadas, produzem efeitos materiais.

O autor assinala a sua opção pela segunda dimensão do conceito de imagem, ligada à uma projeção do imaginário, opondo-se à imagem enquanto materialidade concreta, a qual ele distingue como objeto imagético (OI). Resta-nos apontar a nossa opção, nesse caso, ao contrário do referido autor, pela primeira opção, ao tratarmos da imagem no âmbito de sua materialidade, seja representada por meio de obras de arte, fotografias, ilustrações e assim por diante.

Guardadas as observações a respeito de nosso entendimento sobre o que seja definido por imagem neste trabalho, podemos dizer que a imagem é, sobretudo na atualidade, um componente fundamental nas nossas formas de nos relacionarmos com o mundo, uma forma imprescindível de linguagem, portanto. Encontramo-nos, a todo momento e sobre os mais diversos suportes, em contato com imagens de diferentes naturezas, seja com a função ilustrativa, publicitária, simbólica, artística, entre outras. É praticamente impossível fugir do acesso às imagens. De acordo com Pillar (2003, p. 75),

a imagem é, hoje, um componente central da comunicação. Com sua multiplicação e ampla difusão, com sua repetitividade infinita, estes dispositivos fazem com que, por intermédio da sua materialidade, uma imagem prolongue sua existência no tempo.

A afirmação de Pillar (2003), ao ressaltar a possibilidade de multiplicação da imagem e de sua ampla difusão através do tempo, nos remete à problematização proposta pelo filósofo e ensaísta Walter Benjamin (1892-1940). Suas reflexões no âmbito das artes-visuais declaravam sua preocupação com o que o autor denominou “reprodutibilidade técnica da obra de arte” (BENJAMIN, 2012). De acordo com o autor, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo para a época, que se relaciona intimamente com os movimentos de massa da atualidade. Aponta Benjamin (2012, p. 190) que “nunca as obras de arte foram reprodutíveis tecnicamente, em tal escala e amplitude, como em nossos dias” (final do século XIX e início do século XX). Isso pode ser justificado, de acordo com o autor, pelo fato de que

fazer as coisas “ficarem mais próximas” é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através de sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução (BENJAMIN, 2012, p. 184).

A principal preocupação do autor, nesse sentido, reside no fato de que o processo de reprodução retira da obra de arte o seu caráter único, a sua “aura”. Embora não nos identifiquemos com a noção de “aura” adotada pelo autor, justamente pelos efeitos de sentido provocados por essa noção, que implicam uma visão transcendental da obra de arte, da qual procuramos nos distanciar, cumpre apontar que, conforme o autor, a reprodutibilidade técnica é o agente responsável para que a obra de arte perca a sua aura, sua existência única, o conteúdo mesmo de sua autenticidade.

Embora discordemos em parte com o posicionamento de Benjamin quanto à noção de “aura” empregada, não poderíamos deixar de notar um ponto levantado pelo autor quanto à reprodutibilidade, que é o fato de que “a reprodutibilidade técnica da obra de arte emancipa-a, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária no ritual” (BENJAMIN, 2012, p. 186). Ou seja, à medida que as obras de arte se desligam de seu uso cultural, do valor de culto que possuíam em suas origens, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas, o que abre as possibilidades de que elas sejam reproduzidas, a fim de alcançar um maior número de pessoas.

Esses apontamentos são importantes para que compreendamos o caráter assumido pela imagem no contexto atual, pois dentre as tantas conceitualizações possíveis, é preciso que a artes-visuais e, nesse sentido, as imagens sejam relacionadas ao contexto mais amplo que as constitui historicamente.

Ao se falar na ampla difusão assumida pela imagem na sociedade contemporânea, que recebe muitas vezes a conotação de uma sociedade imagética, nos deparamos com alguns lugares comuns que, acreditamos, devam ser, já em um primeiro momento, questionados, tais como as expressões “as imagens não mentem” e “uma imagem vale mais que mil palavras”. Tais expressões imputam um caráter de objetividade e literalidade à imagem que, ao nosso ver, não passa de uma ilusão. Concordamos com Neckel (2015a, p. 275) ao defender que “tomar a imagem enquanto materialidade significativa, considerando os funcionamentos dos discursos nos quais se inscreve, constitui-se em um gesto que vai na contramão de falar da imagem enquanto evidência, é tomá-la em sua opacidade”. Propomos, portanto, que a transparência da imagem seja questionada, rompendo com a ideia de que as imagens “falam” de forma mais direta que as palavras.

A transparência e a literalidade aparentes das imagens, por serem ilusórias, requerem que, ao lidar com as imagens, dediquemos atentos e insistentes olhares, procurando, além da superfície, pelos sentidos que ultrapassam a primeira impressão. Ponto essencial, posto que, sobretudo na sociedade imediatista em que vivemos, “somos treinados para aprender, a um só golpe, o sentido de cada mensagem enviada. Perdemos o hábito do olhar que analisa, perscruta, observa” (COLI, 1988, p. 122).

No que concerne nossa capacidade de empreender a leitura da imagem, concordamos com Quevedo (2012, p. 15) ao afirmar que

sobre suas condições de legibilidade, reina um paradoxo, parece-nos. Vivemos em uma sociedade plena de imagens, mas que tem dificuldades de lê-las. Seja porque a escola subestima a necessidade de fazê-lo, seja porque (e até mesmo porque) à imagem é imputada essa “evidência de sentidos” (quiçá maior do que a atribuída à escrita), uma transparência “sínica” supostamente baseada em sua finalidade de registro, ilustração, documentação.

A preocupação com a questão da legibilidade das imagens começa a tomar forma a partir da década de 1970, com estudos realizados por autores como Edmund Feldman (1970), Abigail Housen (1983), Robert William Ott (1984), Michael Parsons (1987) – apontados por Iavelberg (2003, p. 75) – que “desenvolveram pesquisas e trabalhos descrevendo e

interpretando os níveis de desenvolvimento da compreensão estética”. As propostas de leitura das obras de arte apresentadas por tais autores, contudo, por apresentarem modelos didáticos de leitura, promovem uma abordagem formalista, privilegiando as propriedades visuais em detrimento da interpretação.

Cumpramos ressaltar que não se propõe, aqui, a negação da importância da percepção dos elementos formais para a apreensão da obra, posto que são essenciais. Mas, em vista a caminhar em direção à abordagem de leitura por nós adotada, qual seja, a da perspectiva discursiva, precisamos avançar para além dos aspectos formais presentes nas imagens, abrindo espaço para os gestos interpretativos.

Tomemos como exemplo a leitura empreendida por Michel Foucault da obra *Las meninas*, do artista espanhol Diego Velázquez. A análise realizada por Foucault pode ser considerada a mais importante dentre as diversas análises existentes sobre a referida obra, que suscita inúmeras indagações e polêmicas em torno da complexidade de interpretação que sua multiplicidade de sentidos engendra.

O autor parte dos elementos formais da obra, empreendendo uma leitura inicialmente descritiva. Todos os elementos formais na constituição da obra possuem um papel fundamental em sua leitura. No entanto, a análise proposta por Foucault implica a relação de elementos internos e externos à obra, buscando os sentidos naquilo que está presente, mas também no que está ausente, porém significa. A leitura resulta em uma análise filosófica da obra, cuja densidade e complexidade não pretendemos explorar aqui, dados os limites de nosso trabalho. Cumpramos apontar, contudo, a conclusão a que chega Foucault ao afirmar que

talvez haja, neste quadro de Velázquez, como que a representação da representação clássica e a definição do espaço que ela abre. Com efeito, ela intenta representar-se a si mesma em todos os seus elementos, com suas imagens, os olhares aos quais ela se oferece, os rostos visíveis que a fazem nascer. Mas aí, nessa dispersão que ela reúne e exhibe em conjunto, por todas as partes um vazio essencial é imperiosamente indicado: o desaparecimento necessário daquilo que a funda - daquele a quem ela se assemelha e daquele a cujos olhos ela não passa de semelhança. Esse sujeito mesmo - que é o mesmo - foi elidido. E livre, enfim, dessa relação que a acorrentava, a representação pode se dar como pura representação (FOUCAULT, 2007, p. 20-21).

Notemos, portanto, a densidade implicada pelo processo de leitura empreendido pelo autor, ao se atrever nos gestos interpretativos. Sua rica leitura parte dos elementos formais materializados na obra de arte, mas vai muito além, formulando hipóteses de leitura a partir do estabelecimento de relações da obra com seu contexto histórico, sem o qual, convém

ressaltar, a proposta do autor encontraria-se esvaziada de sentido, mas que também, contudo, não encontra na obra uma representação objetiva. Atrevemo-nos a dizer que Foucault foi capaz de adentrar as inúmeras portas encontradas em uma pintura, conforme nos diz o poeta. Seu olhar, ao empreender tal leitura, encontrava-se amplo, aberto, assim como o olhar da obra de Magritte, e foi isso que permitiu que ele ousasse abrir a primeira porta, libertando-se dos elementos imediatamente presentes na leitura e indo muito além. Nesses termos, reiteramos a importância dos gestos interpretativos ao empreender a leitura.

A preocupação com a interpretação das imagens na organização do ensino de arte no Brasil, por sua vez, aparece nas propostas de leitura de imagens desenvolvidas pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, com a abordagem triangular anteriormente mencionada, e também é expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais de arte, elaborados para o Ensino Fundamental em 1998, alinhada com discussões sobre a diversidade cultural, a intertextualidade, entre outras problematizações. De acordo com Kehrwald (2001, p.28), “foi a partir da abordagem triangular que o termo ‘leitura’ incorporou-se ao vocabulário dos professores de arte, entendido como leitura de imagens, de obras ou de um elemento qualquer”.

Retomando nossas reflexões sobre a leitura, podemos dizer que falar sobre as linguagens artísticas é falar sobre a possibilidade de leituras mais abertas e interpretações mais diversificadas, dado o caráter polissêmico das produções artísticas. Ao falar sobre os objetos artísticos, Kehrwald (2001, p. 29) conclui que

por ser um sistema simbólico, de representação, a subjetividade contida na arte proporciona uma infinidade de leituras e interpretações que dependem das informações do leitor, das suas experiências anteriores, das suas vivências, lembranças, imaginação, enfim, do seu repertório de saberes.

Corroborando com essa ideia, podemos citar Wolff (1982, p. 121), ao indicar que

códigos culturais, inclusive a própria linguagem, são sistemas complexos e densos de significação, impregnados de numerosas conotações e significados. [...] Em suma, qualquer leitura de qualquer produto cultural é um ato de interpretação. [...] E a maneira pela qual “traduzimos” ou interpretamos determinadas obras é sempre determinada pela nossa própria perspectiva e por nossa própria posição na ideologia.

Notemos que tais posicionamentos aproximam-se aos conceitos de interpretação e de leitura de acordo com a perspectiva discursiva, conforme colocado em seção anterior. Assumir a historicidade contida nas imagens, bem como o papel da memória e da ideologia

no processo de leitura, é um ponto essencial para se pensar no conceito de leitura. Aproxima-se desses postulados, também, Sardelich (2006, p. 7) ao afirmar que “ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada”.

A admissão da historicidade contida nos produtos culturais e, particularmente, nas imagens, nos leva a concluir que, ao empreender a leitura de uma imagem, não se pode perder de vista a necessidade de problematizar tanto as condições de produção das imagens, quanto as condições de produção de sua leitura. Nos identificamos uma vez mais com o posicionamento de Kehrwald (2001, p. 28) ao defender que

ler, portanto, não é tentar decifrar ou adivinhar de forma isenta o sentido de um texto, mas é, a partir do texto, atribuir-lhe significados relacionando-os com outros textos na busca de sua compreensão, dos seus sentidos e de outras possíveis leituras.

A intertextualidade, ou seja, a possibilidade de se estabelecer relações com outras leituras – já realizadas ou possíveis – atesta a qualidade da imagem de não se esgotar em si mesma, requerendo, no ato de sua leitura, que o leitor remeta ao seu arquivo de leituras, mobilize sua memória discursiva, a fim de que o processo de leitura se efetive para além das primeiras e superficiais impressões. Sobre a ilusão de unidade, recorremos a seguinte afirmação carregada de poesia:

como alçapões, os textos capturam e transformam a infinitude dos sentidos em uma momentânea completude. Só por instantes, até que o leitor, perseguindo as pegadas inscritas na materialidade textual, na prática da interpretação, devolve-lhes sua natural incompletude e eles alçam voo, novamente, devolvidos à agilidade das asas que os suspendem (GREGOLIN, 2001, p. 23).

Uma vez constituída pela incompletude, a linguagem e, em nosso caso particular, a imagem, carrega o gérmen da multiplicidade de sentidos. Essa multiplicidade de sentidos possíveis ganha proporções ainda maiores se considerada a natureza do campo da arte que, de acordo com Neckel (2005) e a sua tentativa de sistematização de características que configuram o discurso artístico (DA), possui natureza polissêmica, por sua predominância de características inerentes à ludicidade.

Recorremos a Neckel (2005) pelo tratamento do campo da arte sob a luz da AD, contribuição que “nos permite perceber o dizer da arte com um olhar mais demorado, que nos leva a ultrapassar camadas, o aparente, o óbvio e buscar, nesse dizer, a opacidade que o

constitui: outros sentidos possíveis, que não estão explícitos” (NECKEL, 2005, p. 4). A opacidade da linguagem é admitida no tratamento com as imagens, nesse caso, dado que, de acordo com a autora, ela (a opacidade) não diz respeito apenas ao verbal, pois o não verbal – característica fundante do DA – “também produz dizeres e não dizeres na opacidade de sua constituição” (NECKEL, 2005, p. 2).

Ainda conforme a autora, podemos assumir que o efeito polissêmico decorre da leitura de um objeto artístico, uma vez que este, por ser dotado de discursividade, não está apenas em um lugar único de significação, o que faz com que ele remeta a outros dizeres possíveis. Ou seja,

os dizeres artísticos potencializam os efeitos de abertura, colocando-nos sempre em posição lacunar, em uma posição de jogo com a linguagem. Afirmando nosso lugar, sempre provisório, de sujeitos de linguagem e sujeitos à linguagem. Em meio à polissemia do artístico, é a materialidade que sustenta o dizer, não como qualquer dizer, mas como um dizer possível entre outros, porém, por meio de uma tessitura singular (NECKEL, 2015a, p. 280).

É nesse sentido que, ao nos filarmos à perspectiva discursiva, dizemos que os sentidos, embora possam sempre vir a ser outros, não podem ser quaisquer, pois, embora haja abertura e imprevisibilidade nas relações estabelecidas por meio da linguagem, os gestos interpretativos são realizados a partir de determinadas condições de produção e se baseiam em determinadas materialidades linguísticas. Nesses termos,

dado que a produção de sentido se dá sempre a partir da inscrição do sujeito no simbólico, processo incontornável de identificação/subjetivação; a imagem significa não porque é imagem, mas antes por ser materialidade significativa na história, constituída e atravessada pelos discursos que a sustentam (NECKEL, 2015a, p. 272).

Podemos perceber, diante de tudo que vem sendo exposto, que as formas de assumir a imagem e sua leitura são variadas e, ao fazermos nossa opção pelo conceito de leitura sob a perspectiva discursiva, assumimos formas peculiares de tratar os gestos de leitura e de interpretação.

Mas como se dá a leitura de imagens na prática? Que processos de leitura imagética têm sido estabelecidos no contexto escolar?

Barbosa (1994, p. 12) constata que “as únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas para colorir e, no melhor dos casos, as

imagens produzidas pelas próprias crianças” . Assim, a circulação de imagens no contexto escolar parece apresentar um caráter limitado. No que respeita a sua leitura, encontramos em Godoy (2013, p. 29), em pesquisa realizada a respeito da utilização de imagens no ensino de História e Geografia, a conclusão de que “as imagens, em algumas ocasiões, são vistas como um mero complemento dos textos, uma ilustração, quando são, na verdade, outro texto, com uma leitura própria e tão importante quanto o escrito, que muitas vezes conduzem a equívocos”.

Notamos, dessarte, que as práticas com leitura de imagem, quando ocorrem, seguem o caminho das práticas tradicionais relatadas anteriormente quanto às linguagens artísticas de forma mais ampla. Rossi³ (2003, apud PONTES, 2013) alerta para o fato de que, embora a presença da leitura estética na sala de aula seja uma preocupação de teóricos do campo da arte desde a década de 1980,

muitos se limitam a propor uma leitura formalista da obra de arte, reafirmando o ensino de arte fundamentado por uma estética modernista. Essa tendência limita a leitura à descrição de elementos formais da obra durante a apreciação estética, desconsiderando os contextos de produção e de leitura (PONTES, 2013, p. 177).

Nesse ponto, é preciso atentarmos para a necessidade de cuidar para que os processos de leitura da imagem não sejam transformados em simples questionários, aos quais equivalem posicionamentos sobre o que é certo ou errado. Barbosa (1994, p. 19) afirma que

professores de arte estão reduzindo a análise ou apreciação artística a um jogo de questões e respostas – um mero exercício escolar que leva a leitura a um nível mediocrizante e simplifica a condensação de significados de uma obra de arte, limitando a imaginação do apreciador.

Assim, a submissão a modelos ou a uma leitura considerada de prestígio, conforme discutido anteriormente, assume graves consequências no contexto escolar, sobretudo quando se toma o livro didático como portador da leitura correta, ou mesmo da “tradução” das imagens, encontrada sob suas legendas.

Assumimos aqui, diante da leitura de imagens, a postura de renúncia aos modelos fechados de interpretação, cujos sentidos são dados como prontos e acabados. Ao se tratar de materiais, tais como os livros didáticos, defendemos que muito mais do que dar as soluções,

³ ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam:** leituras da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

seu papel seja o de problematizar, possibilitando interpretações muito mais ricas. Concordamos com Pillar (2003, p. 81), ao indicar que “o que se busca é muito mais entender os processos de leitura, do que indicar o que fazer com as crianças em sala de aula”.

Superar a leitura formalista resulta em um posicionamento mais crítico diante das imagens, fazendo uso dos aspectos formais sim, mas com vistas a compreender a forma que assumem na produção dos sentidos. Nesse sentido, “não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores” (BARBOSA, 2003, p. 18-19).

Reiteramos, assim, a importância de uma leitura tal como compreendida sob a perspectiva discursiva, que abre a possibilidade para que o leitor assuma a posição anteriormente mencionada de intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2003), posto que compreende a historicidade constitutiva da imagem e também de seu gesto de leitura. Essa mudança de postura em relação à leitura não diz respeito apenas à condição de leitor enquanto posição-aluno, mas também na posição-professor.

Nesse sentido, pensar sobre as situações de leitura de imagens possibilitadas às crianças no contexto escolar requer que se pense também nos posicionamentos estéticos e artísticos assumidos pelos sujeitos-professores. Essa consideração se faz necessária ao entendermos que os sujeitos-professores também possuem a necessidade de compreenderem as especificidades das linguagens artísticas, e para tanto, a ampliação de seus repertórios culturais colabora sobremaneira, inclusive para a articulação de situações de ensino e aprendizagem.

A ampliação do repertório cultural dos sujeitos-professores, por sua vez, requer esforço diante da cultura para a (re)construção de saberes, requer intencionalidade, requer que se assuma a responsabilidade por ser um mediador na apropriação de seus alunos aos objetos culturais do campo da arte. Conforme aponta Pontes (2013, p. 67),

pensar no professor como um mediador cultural é perceber que as propostas de formação docente devem tematizar não só o processo de leitura e criação das crianças, mas também as experiências do professor em diferentes linguagens artísticas, pois, se ele tem como função mediar a construção do olhar estético, em situações de leitura e criação de objetos artísticos, deve, ele próprio, buscar o contato/acesso às produções artísticas em um universo mais amplo.

Não nos parece justo, contudo, individualizar a responsabilidade por essa ampliação ou formação na figura do sujeito-professor, posto que é também responsabilidade do poder

público propiciar oportunidades de formação inicial e continuada para esse fim. Parece-nos oportuno, com base em tais apontamentos, direcionarmos nossas atenções, a partir de agora, para a construção dos saberes dos sujeitos-professores. Para tanto, recorreremos a uma breve reflexão a respeito da formação docente.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS FUNDAÇÕES DO SABER DOCENTE ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA

As reflexões propostas no presente trabalho não seriam devidamente discutidas se não abordássemos, aqui, a questão da formação de professores. Cumpre dizer que não é a nossa intenção abordar essa questão de maneira ampla, dados os limites deste trabalho e a complexidade do assunto. Portanto, um recorte faz-se necessário para que não tratemos um assunto tão extenso e profundo com demasiada superficialidade, visto que a questão da formação é um dos eixos que subsidia o trabalho, mas não caracteriza sua discussão principal.

Assim, tomaremos a questão da formação sob o viés da formação inicial e, em especial, no que respeita a formação para o ensino de arte. Notemos que não é nosso foco a formação do professor especialista, do licenciado em artes, mas do professor atuante na Educação Infantil e anos iniciais do fundamental, ou seja, do pedagogo. O pedagogo, nesse caso, configura o responsável pela articulação das diferentes linguagens que compõem o trabalho na Educação Infantil, dentre as quais encontram-se as linguagens artísticas.

As reflexões até aqui propostas nos encaminharam para a necessária abordagem da formação de professores, conforme vimos comentando, e se faz de extrema importância para problematizarmos a presença do ensino de arte nas escolas para a infância, após termos brevemente comentado sobre as questões políticas que subsidiam tal ensino.

Para iniciarmos essa discussão, partimos da constatação de Porcher (1982, p. 13), ao indicar que “a educação artística divide com a educação física o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola”. Essa afirmação, apesar da gravidade que implica, não parece gerar grande espanto, ao considerarmos o contexto escolar que vimos até há pouco considerando. Esse quadro, estranhamente familiar, encontra respaldo nas palavras de Arroyo (1994, p. 94), ao argumentar que ,

na última década tudo foi orientado nessa direção de aprender habilidades, dominar conteúdos escolares. Por exemplo, enfatiza-se a importância do lúdico porque ajuda a aprender matemática. Quem disse que o lúdico tem que estar a serviço da matemática? Por que o lúdico não tem sentido em si mesmo? Vimos algumas experiências que falavam assim: “através das brincadeiras se aprende muito mais do que se planeja numa sala de aula”. De acordo, mas a brincadeira não pode ser apenas um instrumento para que a aula seja mais eficiente. A brincadeira tem sentido em si, porque somos seres lúdicos, tanto quanto seres conscientes, intelectuais, conectivos etc. Somos seres corpóreos tanto quanto matemáticos. Temos a linguagem corpórea

tanto quanto a linguagem escrita e ambas têm que ser aprendidas e não só em função da que é prioritária. Há uma super alfabetização e matematização de nossas crianças. Nossa escola superestima o domínio da linguagem escrita porque esquece outras linguagens. Esquece outras dimensões. O teatro não é válido só enquanto ajuda a decorar textos ou coisas parecidas. O teatro faz parte da história da humanidade. Faz parte da nossa constituição tanto quanto a leitura, para um dia ler e inserir-nos na sociedade.

Nesse sentido, caberia questionar quais seriam os fatores que levariam o ensino de arte a possuir esse caráter marginal e subalterno que lhe é atribuído no contexto escolar. As reflexões aqui propostas não possuem a intenção, cumpre notar, de apontar um “culpado” pela realidade do ensino de arte encontrado em nossas escolas, posto que, como pode se ver ao longo das discussões, os problemas encontrados podem ser de diferentes naturezas. No entanto, a discussão a respeito da formação do professor tem se mostrado relevante a partir de constatações como a de Barbosa (2003, p. 14-15), para quem “a falta de uma preparação de pessoal para entender arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade”.

O caráter intuitivo, anteriormente mencionado quanto ao encaminhamento de atividades envolvendo as linguagens artísticas, é uma grande preocupação que nos remete, inevitavelmente, à questão da formação. Ao comentarem sobre a formação inicial de professores, Melo e Penna (2005, p. 39) concluem que

geralmente, nesses cursos [*de formação inicial*], não existem disciplinas que dêem conta das metodologias ou dos fundamentos das linguagens artísticas, nem mesmo das Artes Visuais, que predominam nas práticas das professoras de educação infantil. Decorre daí, portanto, o desconhecimento sobre o seu valor e significado para a formação de crianças de 0 a 6 anos. (grifo nosso)

Isso pode ser compreendido a partir do fato de que, mesmo nos cursos de formação inicial, às linguagens artísticas não é atribuída a mesma importância do que a atribuída às demais áreas de conhecimento. Por não reconhecerem na arte uma área de conhecimento com suas próprias peculiaridades, contribuem para que sejam concebidas apenas como instrumentos, conforme aponta Pontes (2001, p. 22), ao dizer que

a falta de formação faz com que esses professores atuem movidos pela concepção de arte e do seu ensino constituída ao longo de suas histórias pessoais. E como, historicamente, a maioria dos professores foi privada do acesso ao repertório cultural da arte, tanto na vivência de sua expressividade em atos artísticos quanto na possibilidade de refletir sobre os conteúdos na escola, isso gerou uma falta de consciência sobre os sentidos que esses conteúdos e vivências artísticas podem assumir na escola.

Essa falta, conseqüentemente, reflete-se nos fazeres pedagógicos em suas práticas cotidianas. Contudo, faz-se necessário dizer que o recurso à experiência no encaminhamento dos fazeres pedagógicos possui um grande peso na constituição dos saberes docentes, conforme afirma Tardif (2002). De acordo com ele, os saberes requeridos para o exercício da carreira docente são provenientes de diferentes naturezas. Aponta o autor que

os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 61).

Para o autor, o saber profissional de professores encontra-se marcado TARDIF, 2002 por um sincretismo, em que confluem saberes provenientes de várias fontes, tais como da história de vida individual, da sociedade mais ampla, da cultura escolar, entre outros. Dentre os aspectos determinantes de tais saberes, o autor destaca, sobretudo, aqueles que se encontram ligados à trajetória pré-profissional e à carreira em exercício dos professores.

Quanto ao primeiro aspecto, podemos mencionar que os valores, normas e tradições adquiridos por meio da experiência de vida, em ambientes formais ou informais, configuram critérios a partir dos quais os professores emitem juízos profissionais, ou seja,

ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício (TARDIF, 2002, p. 72).

Corroborando com as ideias de Pontes (2001) a respeito da mobilização das experiências individuais para a organização do trabalho docente, isso implica dizer que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF, 2002, p. 68).

No que diz respeito ao segundo aspecto, referente aos saberes provenientes da carreira, podemos encontrar em Tardif que, de acordo com relatos dos próprios professores, a experiência de trabalho pode ser apontada como uma fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Em outras palavras,

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. [...] Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc. (TARDIF, 2002, p. 70).

É preciso cuidar, contudo, para que essa assimilação da cultura escolar não seja acriticamente reproduzida, como acontece em muitos casos. Falar sobre a importância dos saberes provenientes da inserção dos professores na carreira docente e de sua consequente adequação à determinadas regras e rotinas, não pode ser confundido, acreditamos, com a submissão, por parte do professor, aos ditames de um sistema de reprodução acrítico da tradição escolar.

Posto o que vimos discutindo até o presente momento, parece-nos, portanto, que as práticas envolvendo as linguagens artísticas encontradas no cotidiano das escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, encontram-se fundamentadas por essa dupla determinação apontada por Tardif (2002): pela incorporação de práticas e rotinas institucionalizadas, e pela recorrência aos saberes pré-profissionais adquiridos ao longo de suas histórias de vida.

O fato de que a mobilização dos saberes constituídos historicamente na vida dos sujeitos-professores predominem nas situações de escolhas e encaminhamentos dos seus fazeres pedagógicos indica que “há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais” (TARDIF, 2002, p. 72). Tal fato, por sua vez, parece-nos indicar que a formação inicial não tem sido suficiente para promover essa ruptura, fornecendo os subsídios para o estabelecimento de relações entre a prática docente e o trabalho com as diferentes linguagens artísticas.

Encontramos em Pontes (2013) que a inserção de disciplinas específicas da área de arte para o trabalho com as crianças nos anos iniciais de escolarização é recente nos cursos de Pedagogia, além de ter sido assumida por algumas universidades apenas. Podemos dizer, a partir de Pimenta (1999, p. 18), que os cursos de formação inicial possuem como propósito o desenvolvimento de

conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade

social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Nesse sentido, a formação inicial tem como função preparar os professores para que estejam aptos a lidar com a natureza do trabalho docente, qual seja, a do ensino como processo de humanização de alunos historicamente situados. Dessa forma, a educação, conforme Pimenta (1999, p. 23), “enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola”.

Preparar os futuros professores para tal empreendimento requer, por sua vez, que os cursos de formação inicial proporcionem aos mesmos a posse de fundamentos teórico-metodológicos que forneçam as bases para as práticas que esses realizarão em sala de aula. No entanto, conforme afirma Nóvoa (1997, p. 18), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”, ademais,

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p. 25).

Pensar na formação da identidade profissional docente, por sua vez, implica falar em processos, em construção, posto que a identidade não deve ser entendida como um dado imutável, nem como algo externo que possa ser adquirido nos cursos de formação, mas como um processo mesmo de construção e de identificação. Nas seguintes palavras de Pimenta (1999, p. 19), frequentemente evocadas em trabalhos que abordam o tema,

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

A construção da identidade docente apresenta-se, assim, vinculada a uma série de processos e procedimentos ligados não só à sua formação inicial, mas também aos seus saberes pré-profissionais, suas representações a respeito da função docente, bem como vinculados à sua prática, no exercício de sua carreira. Trata-se, portanto, de uma construção constante, nunca pronta, nunca acabada. A identidade docente, nesse sentido, não resulta homogênea, única ou fixa, possuindo, por natureza, uma heterogeneidade constitutiva (CORACINI, 2007).

Esse caráter flexível, de construção e reconstrução, é o que permite a necessária abertura para que sejam feitas as devidas reflexões a respeito dos processos formativos. A construção de saberes sobre a função docente requer que coloquemos perguntas à nossa prática. Permitir-se o esforço teórico de elaborar saberes sobre a função docente, confrontando a teoria com os saberes advindos da própria experiência e da troca de experiências entre os pares, configura fértil terreno para a constituição da identidade docente.

Tal procedimento remete à proposta do que Nóvoa (1997) designa como o desenvolvimento de uma nova cultura profissional docente, na qual apresenta-se a necessidade da produção de saberes e valores que deem corpo a um exercício autônomo dos sujeitos-professores. Para tanto,

é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam os espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1997, p. 25-26).

Nessa mesma linha de pensamento, encontramos a proposta de Iavelberg (2003), ao apontar a necessidade de superação da postura de reprodução adotada pelos professores no que respeita a realização de atividades tradicionais envolvendo as linguagens artísticas. A autora aponta os processos de formação docente como potenciais responsáveis por recuperar possíveis perdas culturais herdadas de uma formação insuficiente, e o importante papel que as trocas de experiências entre os professores podem assumir na construção de conhecimento acerca do trabalho docente. Diz a autora que

a reorientação dessa visão de si mesmo como reproduzidor, como simples reproduzidor de ideias, para agente da própria prática educativa pode ser concretizada nos trabalhos de formação de educadores. O professor que produz conhecimento pedagógico desempenha um papel mais significativo entre seus pares e desfruta de seu trabalho, pois exercita uma prática

reflexiva e, assim sendo, pode colaborar efetivamente na reflexão e discussão sobre as questões que envolvem o ensino de arte (IAVELBERG, 2003, p. 55).

Esses apontamentos configuram um importante passo no fortalecimento da identidade docente e dos processos formativos, uma vez que, conforme defende Nóvoa (1997, p. 27), “práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e seus valores”. Sendo assim, ressalta-se a importância da valorização de paradigmas de formação nos quais os sujeitos-professores sejam convidados a serem protagonistas de sua formação, assumindo uma postura ativa no processo da produção dos saberes docentes. Recorremos uma vez mais a Nóvoa (1997, p. 28) ao indicar que

é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

Nesse sentido, considerar a prática educativa configura um importante passo na produção dos saberes docentes e, conseqüentemente, nos processos formativos. Para Pimenta (1999, p. 25), cujos apontamentos seguem na mesma direção, “considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores”. Dessa forma, embora a autora mencione a prática social, o que implica pensar num contexto mais amplo, trata-se do contexto social no qual se dá a prática educativa, ou seja, a autora aponta a necessidade de se “construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos sistemas apriorísticos das ciências da educação” (PIMENTA, 1999, p. 25).

Nesse ponto, cumpre nos atentarmos às particularidades das demandas apresentadas às práticas educativas envolvendo o ensino das linguagens artísticas. Levando em conta que é preciso considerar as práticas educativas reais como ponto de partida e de chegada na ressignificação da produção dos saberes docentes, cumpre refletir sobre a especificidade dos conteúdos relativos ao campo da arte, os quais demandam do sujeito-professor um outro tipo de relação na construção dos saberes, relativos a sua própria experiência com esse campo. Trata-se da necessária ampliação do universo artístico-cultural, o que acrescenta um novo aspecto ao que vimos discutindo. Conforme encontramos em Ferreira e Silva (2008, p. 178),

[...] a proposta de qualquer atividade pedagógica só faz sentido se ancorada por um repensar constante da relação prática/teoria. Tal repensar, no entanto, está vinculado à formação inicial do professor. Consideramos que sua formação só tem continuidade se ele aperfeiçoar seus conhecimentos de arte não só em cursos de extensão, como também na frequência a exposições artísticas, teatro, concertos e em pesquisas bibliográficas.

Trabalhar ativamente na ampliação de seu repertório cultural configura, assim, a tomada de responsabilidade do sujeito-professor por sua própria formação, e seu engajamento na parte que lhe cabe no processo de produção dos saberes docentes concernentes ao trabalho com as linguagens artísticas no contexto escolar. Isso, é claro, requer a tomada de posição por parte do sujeito-professor, pois, conforme Nóvoa (1997, p. 31), com quem concordamos, “toda formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções”.

Encontramo-nos, nesse ponto, diante da reflexão com a qual encerramos a seção anterior e a qual nos motivou a nos dedicarmos à seção presente, qual seja, a da necessidade de ampliação do repertório artístico-cultural dos sujeitos-professores a fim de que seja garantida – ou ao menos almejada – a qualidade no trabalho desenvolvido com as linguagens artísticas no contexto escolar e, em nosso caso específico, com as práticas envolvendo a leitura de imagens. Reiteramos que não pretendemos, com isso, individualizar a responsabilidade na figura do sujeito-professor, uma vez que há uma grande parcela de reponsabilidade dos poderes públicos pela implementação de políticas públicas e programas de incentivo à formação e qualificação profissional docente.

Essas reflexões tratam-se, contudo, de vislumbres no âmbito teórico, posto que o que nos faz chegar a esse ponto, por hora, têm sido as problematizações realizadas a partir da bibliografia elencada para fundamentar o presente trabalho. Dessa forma, tais apontamentos não configuram, de forma alguma, conclusões para as indagações aqui propostas, mas sim subsídios para que possamos compreender melhor o contexto no qual se dá a presente investigação, articulando-os em nossas análises.

Ao pretendermos avançar na investigação, seguiremos com os resultados da pesquisa realizada em campo, procurando ampará-los nas considerações edificadas ao longo de todo trabalho. A seção subsequente dedica-se a apresentar os aspectos metodológicos que envolvem a presente pesquisa para, em seção posterior, apresentar as análises e seus resultados.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS: O TRATAMENTO DOS DADOS SOB A PERSPECTIVA DISCURSIVA

Hoje eu decidi mergulhar. Como todo mergulhador sabe, preciso escolher as águas. Qual parte do mar imenso e profundo me abrigará. Há que se ter águas cristalinas para facilitar o olhar? Depende do que se quer ver. Há que se escolher águas conhecidas, já povoadas por olhares outros? Depende do que se quer descobrir. É a cantiga da coragem.

(Mergulho, Ana Sousa)

O caminho metodológico que vem sendo percorrido neste trabalho contempla dois importantes momentos: a revisão bibliográfica e o trabalho em campo. Quanto ao trabalho em campo, dedicamo-nos a duas tarefas: a primeira consistiu em realizar observações dos fazeres pedagógicos dos sujeitos-professores envolvidos na pesquisa e a segunda consistiu em entrevistá-los.

Quanto à revisão bibliográfica, podemos dizer que ela não só fornece as bases sobre as quais o trabalho sustenta-se, como podemos afirmar que constitui a trama principal que atravessa todo o tecido das reflexões aqui propostas, bem como os procedimentos analíticos por nós utilizados. Explicamos: Por nos filiarmos à perspectiva discursiva, nosso olhar ao longo de todas as reflexões realizadas tem sido até aqui direcionado pelas lentes da AD. Ao propor as análises, essa filiação impõe-se definitivamente, firmando os princípios que regem as nossas investigações.

Na presente seção descreveremos as condições de produção da constituição do *corpus* de análise, bem como os procedimentos analíticos aqui empregados.

4.1 O trabalho em campo: constituição do *corpus* de análise

O trabalho em campo foi realizado na etapa de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, interior de São Paulo. O encaminhamento a três diferentes unidades escolares foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio de

autorização (Anexo A) submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para avaliação. Após aprovação da pesquisa pelo CEP (Anexo B), o pedido foi novamente encaminhado à SME, recebendo, assim, a autorização definitiva para a realização da pesquisa em escolas da rede (Anexo C). Dentre essas escolas, o trabalho foi realizado com a participação de cinco sujeitos-professores, dois em cada escola e um na terceira.

As escolas selecionadas pela SME contemplam unidades que atendem a idade pré-escolar, as chamadas Etapas I e II, cujos alunos possuem entre quatro e cinco anos de idade. As observações foram realizadas em quatro turmas de etapa I, com alunos de quatro anos, e uma turma de etapa II, com cinco anos de idade. As turmas continham em média 18 alunos, podendo chegar a até 25 matriculados. As escolas indicadas foram visitadas pela pesquisadora previamente, a fim de serem feitas as devidas apresentações e o agendamento do trabalho em campo.

A receptividade por parte das diretoras responsáveis pelas unidades escolares participantes da pesquisa foi boa. Todas elas demonstraram uma postura acolhedora e compreensiva diante dos objetivos da pesquisa e fizeram indicações de sujeitos-professores que possivelmente aceitariam colaborar com as investigações.

O contato com os sujeitos-professores, por sua vez, exigiu um pouco mais de minúcia na explicação dos objetivos e procedimentos da pesquisa. Alguns deles não se sentiram à vontade para participar, dado o imaginário que circula sobre pesquisadores e estagiários que realizam observações em sala de aula, de que o objetivo destes seria emitir julgamentos e pré-conceitos acerca do trabalho docente. Foram feitas solicitações quanto ao tempo de permanência do pesquisador em sala de aula, de modo que este não passasse todo o período (tarde) em sala, em alguns casos. As solicitações foram acatadas e o cronograma de observações seguiu conforme o pedido dos sujeitos-professores participantes.

O convite para a participação foi feito aos sujeitos-professores por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), avaliado e aprovado pelo CEP (Anexo D), que, entre outros aspectos, garante ao participante o sigilo de sua identidade, a isenção de riscos na participação, além de salientar o direito do participante de desistir do processo de investigação a qualquer momento, caso deseje.

O trabalho em campo contemplou por volta de cinco dias de observação em sala de aula, ao longo de uma semana em cada turma. As observações foram registradas em caderno de campo diariamente, após o período na escola, jamais durante as observações. As observações tiveram como objetivo, conforme já mencionado, investigar a forma que ocorrem

(caso ocorressem) práticas com a leitura de imagens, bem como, compreender as relações estabelecidas em sala de aula entre docentes e educandos e entre estes e seus pares durante essas atividades, ou seja, as condições de produção de tais práticas. O registro em caderno de campo configura, nesse sentido, um importante instrumento para que o pesquisador possa retomar suas anotações a respeito das observações, recuperando detalhes que possam configurar indícios relevantes para a análise futura.

O relacionamento com os sujeitos-professores que aceitaram participar da pesquisa foi amigável e tranquilo. Reconhecer, na figura do pesquisador, também um profissional docente, foi um fator importante para que os sujeitos-professores se sentissem mais à vontade em seus fazeres pedagógicos na presença do pesquisador em sala, acreditamos. Já em relação aos educandos, podemos afirmar sua curiosidade diante de uma pessoa estranha no ambiente escolar, mas sua rápida aceitação e aproximação carinhosa.

Após a realização das observações em sala de aula, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com os sujeitos-professores. As entrevistas ocorreram em horário e local definidos pelos participantes. Todas elas foram audiogravadas e posteriormente transcritas, a fim de que não se perdessem informações relevantes. Foram feitos registros a respeito das condições de produção das entrevistas, dados importantes para os procedimentos analíticos aqui adotados. As entrevistas seguiram um roteiro avaliado e aprovado pelo CEP (Apêndice A), permitindo, contudo, o extrapolamento das questões, por parte dos entrevistados, caso desejassem.

A duração das entrevistas variou muito, posto que alguns sujeitos-professores sentiram-se mais à vontade para discorrerem sobre as questões e outros, no entanto, pareceram mais contidos, por diferentes motivos sobre os quais poderemos discorrer nas análises. Todas as entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, embora tenha sido oferecida a possibilidade de realização em outro espaço, o que também deve ser considerado em suas condições de produção.

Ao final das entrevistas foi solicitado aos sujeitos-professores que comentassem suas impressões a respeito de uma imagem, a reprodução da obra “Festival de Pipas” (2006) do artista plástico brasileiro Erico Santos (cf. Apêndice A). Os depoimentos acerca de tais impressões configuram, para nós, um potencialmente rico material de análise.

O material coletado que constitui o *corpus* de análise consiste, portanto, nas observações registradas em caderno de campo e nas entrevistas semiestruturadas, audiogravadas e transcritas. As análises dos resultados, conforme vimos frisando, realizou-se a partir desse material, do qual extraímos também o *corpus* para proceder com análises

discursivas, a partir de recortes nos depoimentos dos sujeitos-professores. A respeito do dispositivo metodológico de análise, discorreremos a partir de agora.

4.2 Dispositivo metodológico: procedimentos analíticos na perspectiva discursiva

A questão metodológica na AD possui certas particularidades que necessitam ser mencionadas. A primeira delas reside no fato de que as análises realizadas a partir desse suporte teórico não se baseiam no material bruto que é coletado, entendido em sentido estritamente empírico, mas sim sobre as minúcias contidas em tal material, ou, em outras palavras, a AD não se debruça sobre as evidências, mas sobre os processos de produção das evidências (ORLANDI, 2012a).

Assim, ao propor a análise de um objeto simbólico, seja ele do domínio do verbal ou não verbal – como depoimentos, textos escritos ou imagens – o procedimento analítico compreendido sob a ótica discursiva requer do analista atenção às minúcias, aos detalhes, aos indícios. Segundo Assolini, (2008, p. 4),

ao contrário do procedimento de análise de conteúdo, no qual o método é tudo, o analista de discurso não trabalha com o texto como um artefato abstrato, à semelhança de um documento selecionado com o simples pretexto de demonstrar uma situação evidente e já definida à priori.

Nesse sentido, a AD filia-se ao paradigma indiciário, tal como proposto por Carlo Ginzburg (1989).

De acordo com o paradigma indiciário, as marcas são pistas que, se por um lado atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, por outro lado não são detectáveis e apreendidas mecânica e empiricamente. Por isso é preciso compreender seu caráter histórico e ideológico, a fim de se enxergar além das evidências.

Compreendida, dessarte, como análise indiciária, o procedimento analítico em AD fundamenta-se não nas marcas linguísticas elas mesmas, mas nos seus mecanismos de funcionamento, procurando explicitar os processos de significação, ou, nas palavras de Assolini (2003, p. 10):

em suma, a AD procura compreender como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como

um procedimento que desvende a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Dessa forma, o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão em AD.

Empreender o desvelamento da historicidade contida na linguagem, conforme apontado, requer que o analista de discurso, em seu gesto interpretativo, busque compreender o discurso em sua determinação histórica, tomando o discurso como efeito de sentido entre interlocutores (PÊCHEUX, 1995). Conforme constata Orlandi (2013, p. 20),

o dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Dessa empreitada, descrição e interpretação se interrelacionam.

Cabem aqui duas observações: a primeira delas é o fato de que a descrição e a interpretação configuram momentos interrelacionados do procedimento analítico, mas que, contudo, não se confundem. Embora possamos dizer que ao empreender qualquer descrição já esteja implicado o gesto interpretativo, essas duas ações não são compreendidas, na perspectiva discursiva, como um mesmo ato, mas como atos distintos que se complementam no procedimento analítico.

A segunda consiste no fato de que falar em gesto interpretativo, do ponto de vista do analista, não equivale à compreensão de interpretação tal como vimos discutindo anteriormente, posto que “o gesto do analista é determinado pelo dispositivo teórico, enquanto o gesto do sujeito comum é determinado pelo dispositivo ideológico” (ASSOLINI, 2003, p. 27-28). Ou seja, o gesto interpretativo do analista não implica que ele atribua sentidos ao texto, mas que, compreendendo a opacidade constitutiva da linguagem sob sua aparente transparência, busque explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, levando em conta a determinação histórica e ideológica de seus processos de produção.

Dado tudo o que vem sendo considerado até agora, podemos dizer que ter que ir além da aparente transparência dos processos de produção de sentido ao empreender uma análise requer, por sua vez, que o analista dedique-se a superar a superfície do *corpus* de análise, executando seu trabalho analítico em termos de profundidade ou, como denomina Orlandi (2013), sob uma exaustividade “vertical”. Nesse ponto, a metáfora do mergulho, que podemos estabelecer a partir do poema de Ana Sousa (2011) trazido na epígrafe da presente seção, permite-nos pensar no trabalho do analista como o do mergulhador que se prepara para o mergulho, rompendo com a superfície e atrevendo-se a conhecer em profundidade. A análise,

nesses termos, pode ser compreendida como o mergulho na superfície linguística, a fim de desvelar os elementos constituintes sob a superfície aparente, estabelecendo relações entre o imediatamente presente e apreensível, e aquilo que está aparentemente ausente, mas que constitui em essência. Isso porque, conforme afirma Orlandi (2013, p. 59), o dispositivo de interpretação da AD

tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

Ou seja, a análise empreendida discursivamente visa a ir além dos elementos concretamente presentes na materialidade do discurso, postulando as relações que podem ser estabelecidas entre o que está dito e o que não está, porém se faz presente significando.

Dessa forma, ao empreender a análise sobre o funcionamento das pistas e marcas linguístico-discursivas, o que o analista do discurso almeja é encontrar no intradiscurso (no fio do discurso), suas relações com o interdiscurso, ou aquilo que o remete à determinadas formações discursivas e suas respectivas formações ideológicas. De acordo com Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 819),

essas noções determinam que o tipo de análise que condiz com a análise de discurso mostre a relação entre as marcas linguísticas, indicadas no intradiscurso pelo analista, e os sentidos interdiscursivos que são imateriais, da ordem da memória. Pesquisar, nessa trilha, os movimentos entrelaçados da língua, do sujeito, do sentido, em relação à educação e a outras esferas do social, torna-se um foco de atração para o olhar analítico.

Compreender o movimento de tais marcas discursivas e perceber as relações que são estabelecidas entre os diferentes elementos constituintes de um determinado material simbólico na produção de sentidos é no que consiste, portanto, o trabalho do analista de discurso. Para tanto, investigar “aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num determinado discurso”, conforme aponta Ernest-Pereira (2012, p. 98) oferece-se como um caminho possível. De acordo com a autora, esses elementos podem ser compreendidos sob as denominações – genéricas e preliminares – de falta, excesso e estranhamento.

Tais elementos possuem formas distintas de significar. A falta, por exemplo, pode ser compreendida como aquilo que expressa o que deixa de ser dito, tais como as reticências, a

elipse, o zeugma, que, embora para a gramática tradicional configurem formas de dizer, para a perspectiva discursiva correspondem às determinações históricas de produção dos discursos (ERNEST-PEREIRA, 2012). O excesso, por sua vez, constitui o “acréscimo necessário” ou aquilo que se encontra demasiadamente presente no discurso, na tentativa de garantir a estabilização e o controle da deriva de sentidos. Já o estranhamento “possui como característica a imprevisibilidade, a inadequação e o distanciamento daquilo que é esperado” (ERNEST-PEREIRA, 2012, p. 99), ou seja, aquilo que destoa, que rompe com a “lógica” do discurso, provocando surpresa, o espanto, o estranhamento mesmo.

A identificação de tais elementos no funcionamento do discurso podem ser uma ferramenta para que o analista desenvolva os procedimentos analíticos em vista de romper com a transparência ilusória com que os sentidos apresentam-se, transparência essa que, nas palavras de Ernest-Pereira (2012, p. 97), “produz um efeito de consensualidade, cuja consequência é a ilusão de sentido único, compartilhado, que permitiria falar das mesmas coisas e nos entendermos”.

Dessa forma, a fim de que não seja “vítima” da ilusória transparência da linguagem, o analista de discurso organiza o seu dispositivo analítico frente ao seu objeto e o faz sempre pela mediação teórica, uma vez que “não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise” (ORLANDI, 2013, p. 62). Nesse sentido, a AD demanda um retorno constante à teoria em seu procedimento analítico, assim, não se pode falar em um modelo que se aplique indistintamente a todo e qualquer discurso. Portanto, por configurar uma construção, podemos dizer que o saber do analista de discurso é (re)construído a cada análise. Assim,

num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação, o analista tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente (ORLANDI, 2013, p. 80).

Nesse contexto de formulação e organização dos procedimentos analíticos, a definição do *corpus* não é aleatória, mas já é um gesto de interpretação. Recorrendo uma vez mais à poesia de Ana Sousa, podemos dizer que a seleção do recorte que configura o *corpus* de análise corresponde à escolha do mergulhador pela parte do imenso e profundo mar na qual adentrará, se em águas cristalinas, a fim de facilitar o olhar, ou talvez em águas conhecidas, que já tenham sido contempladas por outros... Ao se dedicar ao recorte, o analista faz escolhas semelhantes. Diz Orlandi (2013, p. 64) que

a análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento, para “reger” a relação do analista com seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação.

Cabe ao analista e ao seu dispositivo analítico, portanto, trabalharem o objeto de análise, desde o processo de definição do *corpus*, buscando compreendê-lo em sua relação com a história, procurando em sua materialidade linguística as marcas ideológicas que o constituem e isso só pode ser realizado a partir do atravessamento do efeito de transparência da linguagem, do mergulho mesmo que atravessa sua superfície. Em suma, temos que

de seu lado, o analista encontra, no texto, as pistas dos gestos de interpretação, que se tecem na historicidade. Pelo seu trabalho de análise, pelo dispositivo que constrói, considerando os processos discursivos, ele pode explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção dos sentidos (ORLANDI, 2013, p. 80).

Dedicar-se à análise discursiva consiste num atrevimento, por parte do analista de discurso, acreditamos. Um empreendimento que visa a encontrar nos pormenores da linguagem os indícios que encaminham à compreensão do funcionamento da produção dos sentidos. Um trabalho investigativo, pericial, sob o olhar do paradigma indiciário. A escolha do mergulho, a cantiga da coragem, sob o olhar da poesia.

5 ANÁLISES: OLHANDO PARA ALÉM DAS EVIDÊNCIAS DE SENTIDO

Toda discussão na qual nos debruçamos durante o percurso deste trabalho deu-se no sentido de fundamentar as bases sobre as quais a pesquisa foi realizada. Compreender os aspectos históricos do campo de nosso objeto de investigação, assim como os aspectos teórico-metodológicos que subsidiam nossas reflexões, têm sido ferramentas para que possamos dedicar o nosso olhar às análises de maneira segura e incisiva. Isso não significa, contudo, que os resultados das análises aqui trazidas pretendam configurar uma indubitável verdade a respeito do objeto de estudo. Ao apresentar as análises discursivas dos dizeres dos sujeitos-professores aliadas aos seus fazeres encontrados nas observações, buscando possíveis relações de complementariedade ou distanciamento entre dizeres e fazeres, estamos nos arriscando na busca por alguns resultados para as perguntas que orientaram nossas investigações, porém admitimos a possibilidade de outros tantos sentidos possíveis emergirem a partir do que foi encontrado no campo. Assim, mais do que respostas, as análises ora empreendidas buscam um panorama problematizador dos processos de produção de sentido em sala de aula, no que concerne a leitura de imagens, compreendida a nossa limitação em meio a tantas outras questões que ainda possam surgir a partir do que foi proposto inicialmente e que poderão subsidiar investigações futuras.

É com essa postura que empreendemos, então, as análises seguintes. Os recortes utilizados para as análises discursivas foram retirados das entrevista semiestruturadas e passam a ser compreendidos como “[...] uma unidade discursiva, fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 1996, p. 139), considerando a materialidade linguística como ponto em que se encontram língua, ideologia e inconsciente. Desses recortes, são destacadas algumas sequências discursivas de referência (SDR) (COURTINE, 1982), que subsidiam as análises procedentes. Procuraremos destacar as condições de produção das entrevistas, além de proceder com descrições das práticas observadas, trazendo as condições de produção da prática dos sujeitos-professores participantes, recorrendo, para esse fim, aos registros no caderno de campo. Prossigamos, portanto, às análises.

5.1 O reflexo - sujeito-professor A.

Nossa primeira análise traz o sujeito-professor A., que atualmente atende a uma turma de etapa I, cujos alunos têm quatro anos de idade. Ao longo da semana observada, a frequência de alunos foi por volta de 18 crianças. Formado em Pedagogia e no antigo Magistério, A. atua como docente há dez anos. Nessa turma, de período integral (das 7h às 17h), A. acompanha-os nos dois períodos, manhã e tarde. Por se tratar de uma turma de período integral, diz o sujeito-professor, as atividades realizadas no período da tarde possuem um caráter mais recreativo, enquanto as da manhã são mais direcionadas aos trabalhos manuais ou de escrita. Cumpre notar que os efeitos de sentido provocados pela declaração de A. remetem a uma separação entre o que sejam atividades estritamente “pedagógicas”, daquelas que envolvem a brincadeira, mesmo no cenário da Educação Infantil, no qual as interações e a brincadeira devem configurar o eixo norteador de todo o trabalho.

A. aparenta ser um sujeito-professor bem calmo e tranquilo, que fala pouco, mas interage com as crianças de forma carinhosa e acolhedora. No desenvolvimento de atividades fez algumas intervenções no sentido de organizar e manter o andamento das propostas, ou ainda de intermediar relacionamentos conflituosos dos alunos. A sala é decorada com um alfabeto em E.V.A. (Etil, Vinil e Acetato), padrão nas salas de pré-escola da unidade escolar em questão, e também com um painel com a lista dos nomes das crianças. Além disso, havia um móvel de nichos nos quais ficavam organizados materiais de uso coletivo e brinquedos.

Ao longo das observações ocorreu apenas uma atividade que envolvia artes visuais e desenho. A atividade deu-se em duas etapas: na primeira, A. fixou a reprodução de uma obra do artista plástico Romero Britto no quadro negro e pediu para que os alunos observassem e comentassem o que viam. A obra em questão era “Gato”, que traz o desenho do animal no conhecido estilo do pintor. A partir da devolutiva dos alunos, A. perguntou “e ele foi colorido como? Ele tem só uma cor?”, e assim os alunos passaram a nomear as cores que conheciam.

A segunda etapa consistiu em, logo após esse breve momento de observação e comentários a respeito das cores, propor aos alunos que colorissem uma reprodução xerocopiada da referida obra. Os alunos foram organizados em mesas, formando dois grupos. A interação entre os alunos era possível e eles interagiram bem durante a realização da atividade, que contou com as orientações de A. no sentido de que pintassem com “capricho”. Essa noção de capricho, ligada a questões estéticas de belo e de bem feito, circula amplamente no imaginário dos sujeitos-professores, pois vem sendo historicamente reproduzida no

contexto escolar e encontra-se ligada a efeitos de sentido que prezam pelo cuidado e asseio, principalmente no trabalho direcionado às crianças pequenas.

Essa postura pode ser comparada aos resultados encontrados nos estudos sobre as linguagens artística no contexto escolar apresentados em seção anterior, tal como o trabalho de Pontes (2013) que, ao investigar questões a respeito da relação da formação de professores com o trabalho envolvendo as linguagens artísticas na Educação Infantil, afirma que

[...] as escolhas dos professores acerca dos conteúdos da arte a serem trabalhados com as crianças na escola, não raro, passavam por uma seleção em que os critérios “beleza, harmonia, relação com o real” eram priorizados. As escolhas estéticas eram pouco questionadas e, às vezes, rigidamente defendidas como únicas possíveis. Nesse intento de padronização e homogeneização, a produção das crianças era orientada para responder ao desejo do professor e, embora afirmasse estar atento ao processo criativo das crianças, buscava padrões estéticos em que o belo/bom era desejável como resultado final (PONTES, 2013, p. 48).

Conforme terminavam a atividade, os alunos identificavam seus trabalhos com o recurso da tarja com seu nome e entregavam para A., que os guardava na gaveta de sua mesa. Não houve momento de socialização das produções ou problematização da atividade. Conforme terminavam, os alunos podiam ir brincar no solário da sala, com brinquedos diversos. As produções dos alunos resultantes dessa atividade não foram retomadas em nenhum outro momento ao longo das observações. Nota-se, assim, que o sujeito-professor A. compreende a arte não no âmbito da produção e expressão de seus alunos, mas como mais uma tarefa cumprida.

Dediquemos nossa atenção a partir de agora para a análise discursiva empreendida a partir da entrevista com o sujeito-professor A. A entrevista foi realizada no solário da sala de aula, durante o período de sono dos alunos. O local e horário foram escolhidos pelo sujeito-professor e ocorreu rapidamente, as respostas foram curtas e pontuais. Os efeitos de sentidos que surgiram foram os de que A. evitava falar muito para não “errar” na resposta, como se determinadas respostas “corretas”, legitimadas institucionalmente, fossem esperadas pela pesquisadora. Essa postura se expressa com clareza em determinado momento da entrevista em que A. pergunta “tá (sic) bom?”, em tom de voz baixo, após um período de silêncio ao encerrar a resposta a determinada pergunta.

Essa postura pode ser compreendida, sob as contribuições da AD, a partir do conceito de formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997b). Desenvolvido a partir do conceito lacaniano de imaginário, as formações imaginárias compreendem as relações estabelecidas entre as

diferentes posições assumidas pelos sujeitos no discurso e que “determinam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997b, p. 82). Dessa forma, há um jogo de imagens dos sujeitos em relação aos lugares (falados, imaginados, possíveis) que ocupam nos discursos. Ocorre nesse jogo, portanto, um mecanismo de antecipação, em que os sujeitos projetam-se no lugar (imaginário) de seu interlocutor a fim de estabelecer estratégias discursivas, procurando regular os efeitos de sentido de seu discurso. Nas palavras de Pêcheux (1997b, p. 84), “como se trata, por hipótese, de antecipações, deve-se observar que esses valores precedem as eventuais ‘respostas’ de B, vindo sancionar as decisões antecipadoras de A”. Nesse sentido, concluímos que as respostas de A. à entrevista foram fortemente marcadas pelas formações imaginárias a respeito da posição-pesquisador, uma vez que nesse “jogo imaginário que preside a troca de palavras” (ORLANDI, 2013, p. 40), a maneira como o dizer significa não está relacionada ao sujeitos empíricos, mas à posição que esses sujeitos ocupam no discurso.

O recorte escolhido para subsidiar nossa primeira análise discursiva diz respeito às impressões do sujeito-professor A. sobre a obra “Festival de Pipas”, de Erico Santos, apresentada ao final da entrevista como um convite à leitura (Apêndice A).

Recorte 1

Bom, olhando essa imagem eu... o que me passa mais forte, assim, é que pra mim é um retrato da Educação Infantil mesmo. O colorido da imagem, as crianças brincando com a pipa, o... no ar livre. É... pra mim retrata muito a Educação Infantil. É o que me vem, assim, de mais forte. Ah, eu gostei do colorido, gostei da forma com que as crianças estão se sentindo livres, brincando, se desenvolvendo. Vejo aqui também como se fossem pessoas produzindo, né, orientando as crianças, produzindo as pipas com eles. Acho que retrata bem a Educação Infantil.

Dediquemos nossa atenção primeiramente às SDRs “pra mim é um retrato da Educação Infantil mesmo”, “pra mim retrata muito a Educação Infantil” e “acho que retrata bem a Educação Infantil”. Podemos relacionar as regularidades encontradas nesse recorte ao que foi anteriormente apresentado a respeito da noção de excesso, trazida por Ernest-Pereira (2012), na medida em que há o recurso, mesmo que inconsciente, à repetição. Isso nos permite inferir sobre a necessidade de o sujeito-professor A. afirmar suas impressões, numa tentativa de controle dos sentidos. Tentativa, essa, ilusória, posto tudo que tem sido

comentado a respeito dos processos de produção dos sentidos e a sua intrínseca possibilidade de vir a ser outro.

Ademais, ao relacionar a sua leitura da imagem ao seu trabalho, à sua função profissional, podemos notar com clareza a forma como “o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2013, p. 39), ou seja, o quanto o discurso do sujeito-professor A. é atravessado pelo lugar social que ocupa, demonstrando o efeito da ideologia na produção dos sentidos. Lembrando que, sob a perspectiva discursiva, a

[...] ideologia não é “x”, mas o mecanismo de produzir x. [...] Dessa forma, podemos afirmar que a ideologia não é ocultamento, mas interpretação de sentido em certa direção, direção esta determinada pela história (ORLANDI, 2007, p. 97).

Nesses termos, é possível perceber a inscrição do discurso desse sujeito-professor A. a determinadas formações discursivas que, por sua vez, remetem a formações ideológicas marcadas pelo imaginário profissional docente e que são expressas nos gestos interpretativos de A. ao empreender sua leitura da obra de arte, embora na obra em questão não haja nenhuma menção explícita ao contexto escolar (Apêndice A).

Em segundo lugar, gostaríamos de destacar as SDRs “o colorido da imagem” e “eu gostei do colorido”. Interessante notar que a atenção do sujeito-professor aos aspectos formais da obra, como suas cores, o colorido, são os mesmos aspectos privilegiados no encaminhamento da atividade de apreciação proposta aos seus alunos. Ou seja, ao propor uma atividade de leitura de imagens aos seus alunos, A. mobiliza em sua memória discursiva os instrumentos de que ele próprio se vale para realizar seus gestos de leitura. Faz-se necessário reiterarmos aqui que, ao falarmos em gestos de leitura ou de interpretação, como vimos tratando recorrentemente neste trabalho, nos fundamentamos no princípio de que

Ao utilizarmos a expressão gestos de leitura, como é próprio à análise de discurso, [...] estamos fazendo da leitura e da interpretação um ato simbólico dessa mesma natureza de intervenção no mundo. Uma prática discursiva. Linguístico-histórica. Ideológica. Com suas consequências (ORLANDI, 2012a, p. 84).

Ou seja, ao falar em gestos de leitura ou gestos interpretativos, estamos designando “atos no nível simbólico” (PÊCHEUX, 1975, p. 78, apud FERNANDES, 2015), o que pressupõe uma opção do sujeito, a partir de sua posição, por certa direção dos sentidos.

Notamos, dessa forma, que a maneira que o sujeito-professor A. tem de relacionar-se com a arte possui grande influência em sua prática pedagógica. Ou seja, as representações a respeito do que seja apreciação artística, suas características e seus meios de funcionamento, repercutem na forma como o sujeito-professor A. organiza e encaminha atividades de apreciação propostas em sua turma. Arriscamos dizer que isso pode ser justificado pelo fato de a formação estética dos professores, nos cursos de formação inicial, ser insuficiente, assim, por terem tido poucas experiências de apreciação, falta-lhes repertório para que lidem com essa determinada atividade e também para que a proponham para seus alunos em seus fazeres pedagógicos.

Ademais, gostaríamos também de salientar que, em nossa análise, percebemos que o discurso de A. filia-se a um interdiscurso sobre a Educação Infantil no qual a noção de liberdade no processo de desenvolvimento infantil é bem vinda, uma vez que sua leitura da obra remete à Educação Infantil e, ao realizar a leitura, A. descreve as crianças da pintura como “se sentindo livres, brincando, se desenvolvendo”, ou ainda “brincando no ar livre”. O significante “livre” – em oposição a significantes como “preso”, “fechado”, “limitado”, “cerceado”, entre outros – representa, para nós, um indício de que o sujeito-professor A. possui uma concepção de Educação Infantil que escapa ao discurso pedagógico autoritário.

De acordo com a tipologia apresentada por Orlandi (2013), o discurso autoritário é caracterizado pela polissemia contida, ou seja, pela tentativa de controle dos sentidos, e pela figura do locutor como agente exclusivo, apagando-se as possibilidades de interlocução. Nesse sentido, Assolini (2003, p. 46-47) afirma que o Discurso Pedagógico Escolar (DPE) moderno é essencialmente autoritário e,

em função disso, estabelece uma relação de dominação exacerbada sobre a fala do aluno e da exagerada posse de conteúdo por parte do professor, que, sustentado pela metalinguagem, e pela apropriação do cientista, feita por ele, transmite-reproduz saberes científicos institucionalizados que, muitas vezes, são inacessíveis, incompreensíveis e sem sentido para o aluno. Como consequência disso, ele, o educando, cala-se e recolhe-se ao lugar em que, a nosso ver, a instituição escolar insiste em colocá-lo: o de mero copiador.

Dessa forma, notamos que os dizeres do sujeito-professor A. representa um rompimento com o interdiscurso sobre a escola e sobre a função docente sob formas autoritárias, ao associar suas impressões a respeito da imagem, que evocou sentidos de liberdade, ao seu ambiente de trabalho e à função docente. A figura do professor, segundo

essa leitura, estaria associada a aquele que ajuda a produzir, que faz junto, que orienta o trabalho das crianças, e não de alguém que assume a figura central autoritariamente.

A partir desses apontamentos, que dizem respeito às práticas observadas em sala de aula, colocando-os em relação com as análises discursivas realizadas a partir do recorte 1, podemos inferir que o sujeito-professor A. possui um interdiscurso a respeito das práticas com artes-visuais que está ligado mais à reprodução do que a processos criativos e de apreciação. Ao longo da entrevista, ao ser questionado sobre as diferentes linguagens e, em especial, sobre as linguagens artísticas, A. mencionou algumas vezes a releitura de obras como uma atividade recorrente em suas práticas. Não há como pretender comentar tais práticas, posto que não tivemos a oportunidade de observá-las, contudo tem sido comum que práticas entendidas como “releituras” limitem-se apenas à reprodução de certas obras no contexto escolar, como uma atividade de observação de modelo, e não como uma proposta em que haja de fato processos criativos a partir de uma referência.

Contudo, embora essas práticas observadas estejam ligadas mais à paráfrase e ao mesmo no que diz respeito à tradição escolar, notamos nas práticas do sujeito-professor A. a possibilidade de que outros sentidos possíveis circulem, uma vez que sua relação com os alunos não é marcada pelo DPE autoritário, e vislumbramos, assim, a possibilidade de instauração do novo, do diferente, da multiplicidade de sentidos.

As contribuições de nossa primeira análise serão retomadas a fim de tecermos as considerações na conclusão. Por enquanto, prossigamos à segunda análise.

5.2 Íris polissêmica e nuvens multiformes - sujeito-professor L.

A segunda análise por nós empreendida corresponde ao sujeito-professor L., que é Pedagogo, especialista em Educação Infantil e atua como docente há aproximadamente nove anos. Atualmente trabalha com aulas de enriquecimento curricular (EC) em outra unidade escolar e com uma turma de etapa II, cujos alunos têm cinco anos de idade, na unidade escolar na qual foi realizada a pesquisa. A turma também é de período integral, como a turma anterior, mas L. acompanha essa turma apenas no período da tarde. Sua rotina com as crianças consiste em pegá-las no horário do almoço, acompanhá-las no horário do sono e desenvolver atividades a partir das 13h30, quando os alunos acordam.

As observações realizadas na turma do sujeito-professor L. indicam que este possui uma conduta bastante atenciosa perante os alunos, que não só permite que se coloquem, como problematiza muitas dessas colocações, provocando questionamentos e instigando os alunos a pensarem em outros sentidos possíveis. Foram presenciadas diversas situações em que, nos momentos de roda ou em conversas informais, temas como religião, gênero (quanto à famigerada escolha das cores azul pelos meninos e rosa pelas meninas) e preconceito foram abordados de forma leve e descontraída, como, por exemplo, em uma situação em que um aluno disse ao outro que falar “nois” era coisa de maloqueiro e L. se manifestou dizendo “eu acho que é só um jeito de falar”.

Os alunos, por sua vez, demonstram uma postura autônoma e também de muita segurança para se expressarem, são muito comunicativos e interagem muito bem uns com os outros e também com adultos que porventura frequentem a turma. É comum o intercâmbio com outra turma de alunos mais novos (da mesma unidade escolar, mas da creche, de dois a três anos de idade aproximadamente). Esses momentos são muito proveitosos para ambas as turmas, eles se sentem muito à vontade uns com os outros e há diferentes tipos de troca entre eles.

A sala de aula é decorada com o mesmo alfabeto relatado na turma anterior, posto que se trata da mesma escola. Tarjas com os nomes dos alunos e outros painéis com algumas listas, como os combinados da sala, também constituem o ambiente. Além disso, há um grande painel no qual constam diversas produções, tais como desenhos das crianças, informações sobre os conteúdos que vêm sendo trabalhados por eles, recadinhos, entre outras coisas. Há também uma colmeia (armário de nichos) com os brinquedos e materiais de uso coletivo da turma.

Ao longo das observações foram realizadas atividades envolvendo as artes visuais diariamente. No primeiro dia, foi proposto que os alunos fizessem um desenho como forma de registro de um fato ocorrido em sala de aula envolvendo o tema do projeto que vem sendo desenvolvido pela turma. Tratava-se da chegada do mascote da turma, um peixe. A proposta do desenho, portanto, possuía como finalidade o registro, o qual foi posteriormente socializado com a turma toda, em roda, e guardado no livro de memórias do projeto, que também é composto por registros escritos realizados pelo sujeito-professor na figura de escriba. Durante a retomada das produções, o sujeito-professor L. perguntava aos alunos: “você gostaria de falar algo sobre o seu desenho?”, como um convite àqueles que desejassem, mas não como uma imposição na qual todos devessem prestar seu relato. Grande parte da

turma manifestou-se, explicando e descrevendo suas produções. Nesse sentido, L. mostrava-se paciente e receptivo diante das diferentes expressões.

No segundo dia, diante de um acontecimento inesperado – L. descobriu, por meio de um pai de aluno, que o peixe da turma não era fêmea, como pensavam, mas um macho – que mobilizou toda a turma a repensar o nome que haviam dado ao mascote, L. utilizou o recurso do livro de memórias da turma para que os alunos registrassem os últimos ocorridos. Ao retomar as produções do dia anterior, L. incentivava os alunos a observarem os trabalhos realizados pelos colegas, demonstrando grande valorização pela produção de seus alunos e pelo que estes têm a dizer a respeito delas.

Além disso, L. apresentou à turma uma imagem que continha a figura de um peixe macho e uma fêmea da mesma espécie, para que os alunos observassem e fizessem comparações a fim de que a turma sanasse suas dúvidas a respeito do sexo do mascote. A atividade de observação foi muito rica e proveitosa, pois permitiu que os alunos observassem os elementos presentes na imagem com o animal real em sala de aula, estabelecendo relações e problematizando questões com seus pares. Após a comparação, os alunos realizaram um desenho de observação do peixe no aquário. Todos sentaram-se ao redor do grupo de mesas reunidas, formando um só grupo, que interagiu de forma bem descontraída durante todo o tempo de desenvolvimento da atividade sem, contudo, deixarem de se dedicar com prazer ao que faziam. Suas produções também foram anexadas ao livro de memórias.

Outra atividade que julgamos relevante comentar ocorreu quando a outra turma, com quem eles interagem com frequência, foi visitar o recém chegado peixe. As turmas organizaram-se em roda para que os mais velhos contassem a respeito do mascote aos mais novos. Essa dinâmica teve o livro de memórias como instrumento, o que permitiu que os alunos retomassem mais uma vez suas produções para auxiliar na descrição do que estavam a contar aos colegas. Ao longo desse momento as produções eram valorizadas pelos próprios alunos, retomando a conduta do sujeito-professor de convidar os colegas a comentarem seus trabalhos, emitindo suas opiniões e antecipando os sentidos que já conheciam.

Essas experiências foram, para nós, muito significativas no sentido de que as propostas de atividade envolvendo o desenho e outras imagens possuíam intencionalidade por parte do sujeito-professor L. e tinham sentido para os alunos. Dotar as produções dos alunos de significado social, seja como forma de registro, seja pela sua valorização e socialização com os colegas, traz outro sentido às propostas pedagógicas, que passam a cumprir plenamente o seu potencial educativo.

Os efeitos de sentidos provocados pelas observações dos fazeres pedagógicos do sujeito-professor L. permitem-nos dizer, recorrendo às anotações no caderno de campo, que “o discurso polêmico predomina nessa turma. O sujeito-professor L. não é tão aberto no sentido de permitir que quaisquer sentidos circulem, mas ele problematiza certos sentidos com as crianças, promove trocas e estimula a pensar”. Essa postura foi notada não só diante dos conteúdos tratados durante as atividades, mas mesmo em conversas com os alunos sobre os mais variados assuntos que surgiam, como a questão de gênero, no que respeita a escolha das cores, e quanto a linguagem coloquial, por exemplo, conforme comentado anteriormente.

Além do discurso polêmico, caracterizado por Orlandi (2013, p. 86) como “aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos”, podemos dizer que na turma observada, possui ampla circulação também o discurso lúdico (discurso em que a polissemia encontra-se aberta). Isso pode ser afirmado a partir da observação das relações estabelecidas entre o sujeito-professor e os alunos e, sobretudo, entre os próprios alunos, como, por exemplo, durante a realização da atividade de desenho de observação, em que boa parte dos alunos cantava em coro quase uníssono enquanto desenhava.

A circulação de tais tipos de discurso no contexto escolar se faz de extrema importância ao se pretender viabilizar o rompimento com a tradição da paráfrase, da reprodução, conforme veio sendo discutido ao longo do trabalho a respeito das práticas escolares envolvendo as linguagens artísticas. De acordo com Assolini (1999, p. 240),

É por esse motivo que entendemos que a ruptura do processo parafrástico de linguagem pode concretizar-se a partir de uma proposta pedagógica que considere os discursos lúdico e polêmico. Pelo viés do lúdico, por exemplo, as atividades desenvolvidas, ao longo de situações de ensino-aprendizagem de leitura contemplariam a multiplicidade de sentidos, possibilitando ao aluno ter acesso a inúmeras zonas de sentido. Com o discurso polêmico haveria a recuperação do objeto de reflexão, isto é, dos fatos, dos acontecimentos, encobertas pela fixidez do DPE que, como foi colocado, caracteriza-se pelo autoritarismo.

Nesse sentido, encontramos nos fazeres do sujeito-professor L. indícios do oferecimento de condições para a circulação dos discursos lúdico e polêmico, instaurando práticas que possibilitam que os alunos circulem por diferentes formações discursivas, atrevam-se nos gestos interpretativos, e se sintam seguras para se colocarem, expressarem-se.

A entrevista com o sujeito-professor L., por sua vez, foi realizada na sala de aula após o expediente. O local e horário foram definidos pelo sujeito-professor. Ele parecia estar muito

à vontade e também parecia compreender a entrevista como uma conversa, e não como um questionário. Sentiu-se à vontade para retomar alguma resposta sempre que foi oferecida a possibilidade. Não tinha pressa. A entrevista foi proveitosa e abordou diversos aspectos, dentre os quais destacamos aqui, novamente, um recorte relativo às impressões sobre a imagem apresentada, para iniciarmos nossa análise discursiva.

Recorte 2

Achei legal crianças e adultos brincando juntos, achei fantástico isso, porque eu acho que a Educação Infantil tinha que ter isso, né? Acaba que às vezes eu fico me imag... eu me vejo trabalhando e fico meio angustiada, eu acho que eu fico o tempo todo só, sabe... dando bronca, direcionando. Eu acho que eu devia ter mais tempo pra brincar com eles do que ficar tanto tempo direcionando tudo, querendo controlar tudo. [...] Que mais? Ah... Sei lá, uma imagem de infância, talvez? Uma infância bem livre, solta, num lugar aberto, em contato com a natureza. Uma imagem de infância que eu acho legal, que eu acho bacana. Que eu partilho.

Achamos interessante destacar, nos dizeres de L., as SDRs que dizem respeito ao seu imaginário sobre a Educação Infantil e sobre o conceito de infância. Ao descrever suas impressões sobre a obra, aponta a presença de crianças e adultos brincando juntos e declara seu desejo de que as coisas fossem assim na Educação Infantil, como na SDR “eu acho que a Educação Infantil tinha que ter isso, né?”. Mais uma vez, podemos notar que a leitura empreendida pelo sujeito-professor é marcada pelo seu lugar social, pela função docente, fato que justifica os sentidos suscitados pela leitura da obra que, mesmo sem apresentar em sua materialidade elementos concretos que indiquem a presença de escolas, alunos ou professores na imagem, ainda assim provoca tais efeitos de sentido nos sujeitos-professores ao empreenderem seus gestos interpretativos.

Notemos também a forma como o sujeito-professor L. encontra-se ocupando lugares conflitantes no discurso, que expressam o seu descontentamento diante da função de professor em relação ao ideal de Educação Infantil e de infância que possui. Vejamos a SDR destacada logo em seguida: “acaba que às vezes eu fico me imag... eu me vejo trabalhando e fico meio angustiada”. O sujeito-professor L. diante de seu imaginário do que “tenha que ser” a Educação Infantil, encontra na realidade a impossibilidade de que aquilo de fato ocorra, ou seja, angustia-se diante da impossibilidade de “ter mais tempo pra brincar com eles [os alunos]”, uma vez que a posição-professor implica “ficar tanto tempo direcionando tudo, querendo controlar tudo”.

O discurso do sujeito-professor L. encontra-se, assim, inscrito em formações ideológicas a respeito de infância que não condizem com as formações discursivas nas quais

circula enquanto posição-professor. Nessas, a necessidade de direcionamento e de controle impõem-se, o que provoca no sujeito-professor L. essa angústia ao se ver trabalhando e tendo que confrontar seu imaginário de uma infância “legal” e “bacana”, “livre” e “solta”, com práticas pedagógicas direcionadoras e controladoras requeridas pela função docente.

Dediquemos ainda atenção à SDR “acaba que às vezes eu fico me imag...”, em que o sujeito-professor L. interrompe o seu dizer e o reformula. Estando amparados pela perspectiva discursiva, no entanto, não podemos entender esse silenciamento apenas como uma inocente reformulação do dizer, já que aquilo que não é dito em um discurso também significa. De acordo com Orlandi (2007, p. 97) “se, ao falar, sempre afastamos sentidos não desejados, para compreender um discurso devemos perguntar sistematicamente o que ele ‘cala’”. Assim, ao silenciar o significante “imaginando”, na SDR “acaba que eu fico me imaginando”, L. silencia o seu desejo de que as coisas fossem diferentes, o qual, contudo, não fica latente, pois logo declara explicitamente sua angústia diante da realidade. Essa “falta” instaurada no discurso diz muito mais respeito às determinações históricas de quem a produz, conforme indica Ernest-Pereira (2012), do que a questões de organização do intradiscurso, da materialidade discursiva, ou seja, essa falta “se estabelece em função de determinadas condições históricas e/ou enunciativas, referentes à relação do sujeito com o objeto de que fala, com a língua que fala e com o interlocutor com quem fala” (ERNEST-PEREIRA, 2012, p. 99).

Por fim, destacamos nesse fragmento o significante “talvez” na SDR “sei lá, uma imagem de infância, talvez?”. O significante “talvez”, ao qual podemos relacionar outros como “possivelmente”, “quicá”, “porventura”, entre outros, produz efeito de sentido de dúvida, ceticismo, questionamento. Ao ser apresentado em tom interrogativo, implica uma insegurança ainda maior a respeito da afirmação anterior, arriscamos dizer. Em outros termos, vemos na expressão “talvez” seguida da interrogação a reiteração do conflito vivido pelo sujeito-professor L. quanto a concepção de infância que possui em seu imaginário (livre e solta), em relação àquela encontrada em seu trabalho docente, que recebe direcionamento e controle.

Encontramos nos dizeres do sujeito-professor L. uma aparente frustração diante da impossibilidade (imaginária) de adotar em seu trabalho uma postura que permita relações mais livres e soltas com seus alunos. Constatação, essa, que nos surpreende, uma vez que foram observadas em seus fazeres pedagógicos práticas que permitem, conforme mencionado, a circulação da multiplicidade de sentidos possíveis no trabalho com sua turma. Ou seja, a atitude que o sujeito-professor aponta que lhe provoca angústia, pela necessidade de controle

e direcionamento, não condiz com a conduta encontrada ao longo das observações, marcada pela possibilidade de circulação dos discursos lúdico e polêmico.

Prossigamos a presente análise com a apresentação de outros três fragmentos que comentaremos logo a seguir:

Recorte 3

[...] E as linguagens artísticas, a linguagem artística que também faz parte aí das diferentes linguagens, é uma coisa que eu gosto. Eu gosto de trabalhar bastante releitura. Então, também às vezes eu trago alguma outra releitura, que também tem a ver com o EC, como eu dou o EC aqui e também na outra escola, eu acabo fazendo bastante esse *link*, da pintura, da brincadeira e das releituras. Então, dá pra amarrar, dá pra fazer legal.

Recorte 4

Porque, assim, o que eu entendo como releitura. São imagens que as crianças produzem sobre algo. Então, assim, não é uma cópia. Eu não quero que eles copiem uma coisa que já foi criada, eu quero que eles realmente leiam aquela imagem, e interpretem da forma deles. Então, assim, eu não quero que eles reproduzam.[...] Porque eu acho que não tem que ser igual, é uma interpretação, cada um vai interpretar de uma forma, não é cópia.

Recorte 5

Enfim. Eu sempre trabalho, aí como eu te falei, com EC eu acabo tendo essa possibilidade de trabalhar bastante essa questão das releituras, bastante a questão da arte. É... se bem que arte não é só isso, né? Não é só a releitura, mas enfim! Eu consigo trabalhar um pouco mais essa questão artística na parte do EC.

Os recortes selecionados acima trazem duas questões que gostaríamos de destacar e a primeira delas trata do EC. Embora as aulas de EC não tenham sido o foco de nossas observações ou mesmo de nossos questionamentos iniciais, julgamos relevante propor algumas reflexões sobre essas aulas, que fazem parte do programa da pré-escola e do Ensino Fundamental na rede municipal, uma vez que o EC foi mencionado pelos sujeitos-professores em algumas entrevistas, conforme será retomado em outras oportunidades ao longo das análises. As aulas de EC podem ser oferecidas pelo professor titular da turma ou por outro docente reponsável exclusivamente por essas aulas. No caso aqui exposto, L. dá aulas de EC em outra escola para outras turmas, e também dá as aulas de EC para sua turma regular, a qual foi observada.

As SDRs encontradas nos recortes 3 e 5 a respeito do EC nos chamam a atenção por delegarem a essas aulas uma grande responsabilidade pelo trabalho com as linguagens

artísticas. De fato, a proposta das aulas de EC é de que sejam trabalhadas as diferentes linguagens com recursos diversos, assim, atividades com música, artes visuais, dramatização, exercícios corporais, jogos e brincadeiras caracterizam a proposta dessas aulas e, nesse contexto, as linguagens artísticas têm, sim, um papel fundamental. O que nos inquieta é a forma como os sujeitos-professores têm organizado suas práticas pedagógicas envolvendo as linguagens artísticas de modo a delegarem uma responsabilidade por esse conteúdo sobre o EC maior do que assumida em suas aulas regulares, por assim dizer. Na SRD “eu consigo trabalhar um pouco mais essa questão artística na parte do EC” notamos claramente esse posicionamento do sujeito-professor, como se com as aulas de EC o trabalho com as linguagens artística fosse separado dos demais conteúdos trabalhados com a turma, ficando, em grande parte, aos seus cuidados. Esse imaginário a respeito do EC tem circulado entre os professores, conforme notaremos em outras oportunidades e sobre o qual nos debruçaremos mais atentamente nas considerações.

Cumpramos notar, contudo, o esforço que o sujeito-professor L. apresenta para que essas práticas realizadas no EC não sejam desvinculadas do restante do trabalho realizado nos demais momentos da rotina escolar ao enunciar, no recorte 3, que “dá pra amarrar”, ou seja, dá pra fazer um “*link*” com os demais conteúdos, trabalhando o EC de forma integrada e significativa. Essa preocupação em desenvolver um trabalho significativo, sobretudo a partir de projetos articulados a partir das demandas dos próprios alunos, aparece com frequência na fala de L. ao longo da entrevista. O significante “amarrar”, por esse ângulo, evoca os sentidos de articulação e integração que caracteriza o trabalho realizado pelo sujeito-professor L.

A segunda questão que destacamos diz respeito ao conceito de releitura, levantado também na análise anterior. Nas SDRs em destaque, sobretudo no recorte 4, temos a concepção de releitura que possui o sujeito-professor L., ou “o que ele entende como releitura”. Interessante notar essa colocação em que o sujeito-professor marca sua opção conceitual, o que demonstra o reconhecimento de que outros sentidos a respeito desse conceito circulem no imaginário dos sujeitos a respeito das práticas envolvendo a arte no contexto escolar. O sujeito-professor L. não foi questionado a respeito de sua concepção de releitura, ou seja, essa explicação do que ele entenda como releitura partiu de sua própria necessidade de descrever e qualificar suas práticas envolvendo as linguagens artísticas e as artes visuais.

É possível notar que o conceito de releitura apresentado por L., portanto, inscreve-se em formações discursivas que tomam essa prática a partir da interpretação, ou seja, a partir da admissão da multiplicidade de leituras de uma determinada obra e da (re)criação decorrente

de tal leitura, superando práticas baseadas na simples reprodução da obra de referência. Nesse sentido, lembremos que Neckel (2015a, p. 276) a respeito do discurso artístico, afirma que “ao pensar a respeito das condições de produção do DA, temos na ludicidade sua base de constituição e em seus modos de significar a relação intrínseca entre os processos de paráfrase e polissemia em seu jogo do(s) sentido(s)”. Assim, tendo o discurso lúdico como base dos processos de formulação de sentidos no DA, pensar no conceito de releitura sob essa perspectiva requer reconhecer o jogo que se dá entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia.

Dessa forma, ao afirmar que a releitura “é uma interpretação, cada um vai interpretar de uma forma”, o sujeito-professor L. inscreve suas práticas com as linguagens artísticas em formações discursivas que admitem a heterogeneidade constitutiva da linguagem de forma geral, e do campo da arte especificamente. Recorremos uma vez mais a Neckel (2015a, p. 276) ao reiterar que

é impossível a fixidez de um sentido para a produção artística. Ela, a produção, sempre se abre a sentidos possíveis, sentidos à deriva. É nessa relação sujeito-arte que compreendemos, no sentido forte, o quanto somos sujeitos de linguagem e sujeitos à linguagem.

Assim, confirmamos a noção de que o sujeito-professor L. baseia suas práticas pedagógicas nos discursos lúdico e polêmico, permitindo a circulação da multiplicidade de sentidos em sala de aula, possibilitando aos seus alunos um olhar para além das evidências de sentido, um olhar questionador, investigativo, um olhar que se abre ao horizonte de sentidos possíveis.

5.3 Enigmática pupila: silêncios dilatados - sujeito-professor R.

A terceira análise apresentada trata do material recolhido a partir das observações e entrevista com o sujeito-professor R. Licenciado em Pedagogia e História, R. exerce a profissão docente há 25 anos e atualmente leciona no Ensino Fundamenta, com a disciplina de História, e também na Educação Infantil com uma turma de etapa I, cujos alunos possuem por volta de quatro anos de idade e estudam em período parcial (das 13h às 17h). A frequência de alunos variou bastante ao longo das observações, devido aos preparativos para a festa junina,

que se aproximava. No primeiro dia de observação constavam 22 alunos e no último apenas seis.

A sala de aula da turma observada era decorada com um alfabeto colado próximo ao quadro negro, um calendário (promocional do comércio) e uma lista de “combinados” pouco acessível aos alunos. Não havia muitos sinais de identidade da turma perceptíveis na decoração do ambiente, com exceção de um varal destinado a expor as atividades dos alunos, com espaços identificados com seus nomes, porém não havia nenhum material exposto na ocasião da observação.

O sujeito-professor R. tem uma postura séria, sorri pouco, mas não é grosseiro com os alunos, conversa com calma. Em sua relação com as crianças, demonstra escutar o que elas têm a dizer em poucos momentos, pede silêncio recorrentemente e solicita que fiquem sentadas em suas cadeirinhas, agrupadas a cada quatro em uma mesa adequada ao tamanho delas. Foi comum notar a organização dos alunos em lugares determinados pelo sujeito-professor, de modo a controlar quem sentaria junto na mesma mesa e, mesmo no dia em que poucos alunos estavam presentes, não era possível que as crianças circulassem entre as mesas, interagindo com colegas, pois todos deveriam ficar em seus lugares. Diferentemente das outras turmas observadas, nas quais os alunos só utilizavam as cadeiras na execução das atividades, nessa turma os alunos passam todo o tempo que estão em sala nas cadeirinhas. Não foi presenciada, ao longo das observações, nenhuma proposta de roda, seja de conversa, de histórias, de música, de trabalho com o calendário ou tarjas dos nomes, embora R. tenha mencionado a atividade em roda ao falar sobre a rotina de sua turma durante a entrevista. Também não foram observadas atividades de compartilhamento/socialização das produções dos alunos em momento algum, pois assim que as atividades eram concluídas, eram imediatamente guardadas na gaveta e não foram retomadas ao longo das observações. Podemos dizer que esse sujeito-professor está inserido em formações discursivas que pressupõem que o educando deva ocupar o lugar de simples enunciador de sentidos já ditos, já formulados, inserindo sua prática no DPE autoritário, conforme mencionamos anteriormente, uma vez que há um constante esforço pelo controle de sentidos e dos corpos.

As atividades propostas por R. ao longo das observações consistiram em colorir folhinhas xerocopiadas que apresentavam determinadas figuras, cujos nomes iniciavam com a letra A, em estudo na turma. Julgamos relevante relatar um fato ocorrido no início de um dia letivo em que, ao receber a turma e dar início às atividades, R. notou as anotações do professor do período da manhã que ainda constavam no quadro negro. Tratavam-se de alguns desenhos de figuras iniciadas com a letra D, em estudo na outra turma. O sujeito-professor R.

explicou aos alunos que era uma atividade dos colegas do período da manhã (uma turma de etapa II), que estavam aprendendo sobre a letra D, e solicitou a eles que nomeassem as figuras do quadro. Entre as imagens, encontrava-se a figura de um dedo, a qual os alunos responderam “unha”, e também a figura de uma ducha, a qual os alunos responderam “chuveiro”. Interessante notar que, embora sua primeira reação tenha sido simplesmente responder a palavra “correta” correspondente ao desenho no quadro, o sujeito-professor R. posteriormente retomou as figuras, admitindo as respostas dos alunos, mas observando que as palavras apontadas pelos alunos não eram adequadas ao estudo da letra em questão, embora fizessem sentido.

Em dois dentre os cinco dias de observação (sendo que no último houve a festa junina), após a realização das atividades, o sujeito-professor R. entregou uma folha de papel sulfite tamanho A4 e solicitou que os alunos que haviam terminado a atividade fizessem um desenho “bonito”, a fim de esperar os demais colegas terminarem. Aqui, mais uma vez, se impõe os efeitos de sentido sobre o belo, bem feito, asseado, conforme discutimos em análise anterior. Além disso, podemos notar o esvaziamento de sentido na proposta do desenho, que não cumpre nenhuma outra função senão a de preencher o tempo livre entre as atividades “mais importantes”, conforme notado ao discutirmos sobre as condições do ensino de arte na escola. Vemos, nesse sentido, o quadro de reprodução de práticas tradicionais desvinculadas de qualquer intencionalidade e de saber artístico. Os desenhos, assim como as atividades, eram guardados na gaveta e sequer havia interação entre as crianças durante ou após a produção.

De forma geral, notamos que há, por parte desse sujeito-professor, a constante tentativa de manter o silêncio, o controle dos corpos dos alunos, bem como a interdição de diversos sentidos sem qualquer problematização, como podemos notar na seguinte passagem extraída do caderno de campo:

há pouca ou nenhuma problematização de alguns sentidos que circulam na turma, aparentemente. Quando algum aluno se queixa ou aponta que o colega falou alguma palavra como cocô ou bunda, por exemplo, a reação do sujeito-professor é de se dirigir ao aluno e pedir que pare de falar coisas “feias”.

Esse fato nos inquieta, uma vez que, ao interditar a circulação de certos sentidos em sala de aula, o sujeito-professor procede autoritariamente com a política do silêncio (ORLANDI, 2007), na qual há o movimento explícito de silenciamento de determinados sentidos, tal como ocorre na censura. No entanto, cumpre salientar que “se, como se sabe, o

poder está em tudo, a resistência, como mostramos, também está por toda parte e os sentidos vazam por qualquer espaço simbólico que se apresente. Eles migram” (ORLANDI, 2007, p. 129). O que queremos dizer com isso é que, ao proceder com a política do silenciamento em vez de problematizar a questão dos significantes com seus alunos, o sujeito-professor R. perde a oportunidade de trabalhar no âmbito da interpretação, explicitando o movimento dos sentidos – que derivam – como o princípio primeiro de negação da literalidade. Ou seja, a tentativa de controle da circulação de determinados sentidos – que continuarão a circular independente da ilusória interdição – postula o princípio da literalidade das palavras quando, na verdade, os sentidos não se encontram na palavras elas mesmas, pois estão muito “além e aquém” delas (ORLANDI, 2013).

Dessa forma, uma questão que nos chamou a atenção tanto ao longo das observações quanto na realização da entrevista com o sujeito-professor foi a questão do silêncio, posto que, nessas condições de produção, os sentidos são impedidos de circular, conforme vimos procurando explicitar.

A entrevista com o sujeito-professor R. foi realizada na sala dos professores no horário de seu Trabalho Docente Coletivo (TDC). O local e horário foram sugeridos por R., que não fez questão de ler as perguntas previamente. Enquanto a entrevista era realizada, R. recortava as folhinhas de atividades que daria para os alunos posteriormente. Suas respostas foram incisivas, mesmo quando tentamos avançar um pouco mais, como é possível notar no seguinte excerto da entrevista:

(Pesquisador) - R., qual é a sua formação e há quanto tempo você exerce a profissão docente?

(Sujeito-professor R.) - Olha, eu tenho o nível superior completo, tenho pós-graduações. Eu exerço a minha profissão há 25 anos.

(Pesquisador) - Mais algum detalhe sobre essas perguntas, alguma coisa que você gostaria de comentar?

(Sujeito-professor R.) - Ah... Eu sou professora de Educação Infantil e sou professora do Ensino Fundamental também, de história.

(Pesquisador) - Que interessante! Eu nem imaginava.

(Sujeito-professor R.) - É. Sou.

Observamos certa resistência e impaciência nas ações de R., apesar de tentar mostrar calma e tranquilidade. Parecia que não queria detalhar muito seu relato, mas, entre tantos silenciamentos, disse muito de si.

Realizar a análise discursiva em condições de produção como essas exige do analista, mais do que nunca, que se atente aos indícios oferecidos por aquilo que falta no discurso, pois, conforme indica Orlandi (2007, p. 46) “quando se trata do silêncio, nós não temos

marcas formais, mas pistas, traços. É por fissuras, rupturas, falhas, que ele se mostra, fugazmente”. Nesse sentido, as análises resultam um tanto mais complexas, posto que fazem com que o analista de discurso se depare com o seguinte cenário: “nem um sujeito tão visível, nem um sentido tão certo, eis o que nos fica à mão quando aprofundamos a compreensão do modo de significar do silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 13).

Iniciaremos nossa análise discursiva, uma vez mais, a partir do recorte que contempla a leitura de imagem realizada pelo sujeito-professor.

Recorte 6

Olha, me lembrou muito a de Portinari, né? A dos meninos de Brodowski. Muito bonita. Cheia de imagens. As crianças brincando, colorida, e... Eu lembrei muito do quadro do Portinari. [...] Ah, me remete à minha infância, o sol, o colorido do dia. Muito bonito! Pessoas simples, né? O interior, eu sou do interior também, a gente soltava muita pipa [risos]. Andava descalça... Remete à minha infância. Eu gostei.

Notamos primeiramente que, ao empreender seus gestos de leitura, o sujeito-professor R. procura estabelecer relações intertextuais, mobilizando em sua memória discursiva os elementos para realizar sua leitura, relacionando a imagem apresentada à obra do artista Cândido Portinari. Fato, este, compreensível se pensarmos que “os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto, não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos” (ORLANDI, 2012b, p. 13). Recorrer à memória discursiva, ao seu arquivo de leituras, configura um passo importante no processo de produção da leitura compreendida sob a perspectiva discursiva, pois implica ler o texto admitindo sua historicidade, conforme comentamos em seção anterior.

Outro ponto que vale a pena ser mencionado diz respeito à leitura ligada à questão estética, ao emitir juízos como “muito bonita/muito bonito”, ressaltando também as cores da obra, de forma que as impressões do sujeito-professor a respeito da obra encontram-se ligadas à questão do belo e do agradável. Mas não apenas a isso, uma vez que, para inferir seus gestos de leitura, o sujeito-professor R. mobiliza outros elementos de sua experiência vivida, de sua história particular, como se pode notar na SDR “me remete à minha infância”, presente mais de uma vez no recorte.

Interessante notar que os efeitos de sentido provocados pelo discurso do sujeito-professor R. em relação à concepção de infância não correspondem a um sentido de infância amplo ou mesmo ao cenário da Educação Infantil, como presenciamos nos demais depoimentos, mas sim a uma infância muito particular, a “sua” infância. Ao enunciar “me

remete à minha infância”, R. faz uma escolha que não pode ser compreendida aqui como aleatória. Esses indícios abrem espaço para que nos atrevamos a interpretar os silêncios do sujeito-professor R. e a sua insistência em silenciar seus alunos em sala de aula. Arriscamos dizer que a concepção de infância que R. possui de forma particular e subjetiva não corresponde ao sentido de infância com o qual R., enquanto posição-professor, tem de lidar em seu trabalho docente. Por isso, ao estabelecer relações entre a infância reconhecida na obra de arte e a sua própria infância, ficam excluídas dessa relação o conceito de infância que circula nas instituições escolares, ou a infância vivida por seus alunos.

Dediquemos nosso olhar a outros dois recortes de diferentes momentos da entrevista em que o sujeito-professor é questionado a respeito do trabalho com as diferentes linguagens em sua turma e, em seguida, sobre a importância das linguagens artísticas na Educação Infantil.

Recorte 7

Olha, eu procuro trabalhar sempre com as diferentes linguagens porque a criança gosta, né? [...] Eu acho que é muito importante trabalhar porque a criança aprende muito com isso, né? Não fica aquela coisa chata, fica bem diversificado o trabalho. [...] Não fica uma coisa, assim, monótona, né? Então você tem que diversificar seu trabalho porque a criança gosta quando você diversifica, ela gosta do novo, né? Então é muito importante trabalhar as diferentes linguagens.

Recorte 8

Olha, eu trabalho, mas eles têm a professora de EC, que trabalha com arte. Ela tem três aulas semanais, e nessas três aulas, um dia ela trabalha com movimento, outro dia ela trabalha com arte. Mas mesmo assim eu trabalho com arte, dou bastante, é... Por exemplo, releituras é importante. Igual, ano passado eu trabalhei releitura do Romero Brito, foi muito interessante, porque Romero Brito, ele é... a criança gosta, né? Porque ela é muito colorida, muito viva. E foi muito interessante o trabalho com a releitura das obras do Romero Brito. Saíram trabalhos lindos, tá. E... Acho que é muito importante. Apesar deles terem a professora de arte, que é a P., a gente também trabalha muito em sala de aula.

Os recortes selecionados trazem SRDs que chamaram nossa atenção, primeiramente, sobre o trabalho com as diferentes linguagens sem fazer distinção, ainda, das linguagens artísticas. Ao ser questionado sobre como é o trabalho com as diferentes linguagens em sua turma, o sujeito-professor R. não se dedica a comentar como elas são articuladas em sua prática pedagógica, mas sim em destacar a importância que possuem, sem, contudo, justificar essa importância para o desenvolvimento ou aprendizagem infantis. Seus argumentos sobre a

importância do trabalho com as diferentes linguagens residem no fato de as crianças gostarem e dada a necessidade de diversificar o trabalho, segundo ele.

Podemos inferir que o sujeito-professor R. inscreve-se em uma formação ideológica a respeito do trabalho docente na qual as diferentes linguagens, de maneira indistinta e genérica, possuem um caráter adicional, auxiliar nos fazeres pedagógicos. Causa-nos estranhamento pensar em fazeres pedagógicos em que as diversas formas de linguagem não se encontrem inexoravelmente interligadas e, mais do que isso, que estejam fundamentando todas as relações no âmbito escolar, intencionalmente educativas ou não, posto que “o homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico” (ORLANDI, 2007, p. 29-30) e, dessa forma, não há como escapar a essas relações, estejam elas articuladas intencionalmente ou não pelos educadores. Ademais, a justificativa da importância das diferentes linguagens, associada ao gosto das crianças, provoca-nos efeitos de sentido de um desconhecimento, por parte do sujeito-professor, de características e fundamentos acerca do desenvolvimento infantil que justificariam verdadeiramente a importância dessas linguagens, para além das questões de gostos e preferências, ou ainda, da necessidade de tornar o trabalho menos monótono, conforme colocado por R.. Diversificar o trabalho com o uso das diferentes linguagens em sala de aula é sim possível e desejável. Contudo, há que se organizar essa articulação com intencionalidade e reconhecimento de suas potencialidades educativas.

É possível notar também, no recorte 8, ao falar sobre o trabalho com as linguagens artísticas especificamente, a menção à prática de releitura, sobre a qual comentamos nas análises anteriores. Mas julgamos pertinente ressaltar, uma vez mais, o significado atribuído às aulas de EC na responsabilidade pelos conteúdos de arte. Observemos as SDRs “eu trabalho, mas eles têm a professora de EC, que trabalha com arte”, “mas mesmo assim eu trabalho com arte” e “apesar deles terem a professora de arte”. Elas representam, em nossa análise, as formações imaginárias de R. a respeito do professor incumbido das aulas de EC, como se este detivesse a maior parte da responsabilidade pelo trabalho com as linguagens artísticas e “apesar” disso, “mesmo assim”, o conteúdo concernente ao campo da arte ainda ser abordado em seus fazeres pedagógicos. Oportunamente, esse assunto será retomado.

Por último, gostaríamos de comentar a expressão “né?”, presente diversas vezes no discurso do sujeito-professor R. e destacado em diferentes momentos dos recortes selecionados. Cumpre notar que, embora tais expressões possam ser compreendidas, muitas vezes, como vícios de linguagem ou questões estilísticas dos usuários da língua, sob a perspectiva discursiva essas marcas assumem outro estatuto, podendo ser compreendidas,

nesse caso, como o excesso, conforme descreve Ernest-Pereira (2012, p. 99), expresso pelo uso

[...] de intensificadores ou na repetição de palavras ou expressões e orações. Tais usos, na perspectiva aqui adotada, constituem-se em “acréscimo necessário” ao sujeito que visa garantir a estabilização de determinados efeitos de sentido em vista da iminência (e perigo) de outros a esses se sobreponem.

Encontramos nessas marcas, portanto, a tentativa do sujeito-professor R. de controlar os sentidos de seu discurso, a fim de que seus dizeres signifiquem o que “de fato querem dizer”. Encontramos, assim, indícios da filiação do sujeito-professor R. a determinadas formações discursivas em que aquilo que pode e deve ser dito encontra-se fortemente marcado pela literalidade, fato encontrado inclusive em suas práticas pedagógicas, na forma como tenta insistentemente evitar que certos sentidos, julgados por ele inadequados, circulem em sala de aula. Um arriscado e inócuo compromisso, se pensarmos sob a perspectiva discursiva, para a qual a literalidade significa mesmo a negação do sujeito, ou, em outras palavras, “a ilusão de que ‘seu’ sentido só pode ser aquele é justamente sua negação. Nega-se a historicidade ao sentido e nega-se a história ao sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 89). Notamos que o sujeito-professor R. dá indícios de que precisa “falar de si” e fala! Ou seja, imagina poder controlar os sentidos de seu dizer, imagina controlar sua subjetividade, mas ela lhe escapa.

5.4 Vista embaçada - sujeito-professor L.C.

O sujeito-professor L.C., cuja formação docente deu-se no Magistério, não possui curso de graduação e exerce a função docente há 28 anos, dos quais 24 têm sido dedicados à rede municipal de ensino. Atualmente leciona em duas turmas de etapa I na mesma unidade escolar, que atende em período parcial (manhã e tarde). Em sua turma, os alunos ingressam com 4 anos de idade e completam 5 no meio do ano letivo. A turma teve em média 18 alunos presentes nos dias observados. L.C. é muito comunicativo e expressivo, falou bastante sobre sua trajetória escolar e sobre alguns problemas da rede municipal de ensino durante uma conversa informal que tivemos enquanto sua turma estava na aula de EC.

Ao longo das observações foi possível notar que o sujeito-professor L.C. interage muito bem com seus alunos, possui uma escuta ativa e demonstra interesse na fala das crianças. Enquanto as crianças falam coisas sobre o seu cotidiano, por exemplo, L.C. sempre escuta atentamente e comenta, na medida do possível. Os alunos, de forma geral, interagem bem entre si, com alguns conflitos que são mediados pelo sujeito-professor de forma tranquila, mas um pouco enérgica por vezes, talvez pela própria entonação de L.C.. No desenvolvimento das atividades, os alunos eram organizados em mesinhas de tamanho adequado, agrupadas a cada quatro cadeiras. Os lugares eram escolhidos pelos próprios alunos e não foram observadas interferências por parte do sujeito-professor no sentido de reorganizar os lugares por motivo de indisciplina, rendimento ou qualquer outra justificativa.

Nessa escola, na qual foram realizadas as observações nas turmas dos sujeito-professores L.C. e R., a organização das crianças em fila no trajeto para os diferentes espaços é uma prática comum. As filas são separadas entre meninos e meninas e, na maior parte das vezes, o aluno a tomar a frente é aquele que, de acordo com os critérios do sujeito-professor, “estava de parabéns” naquele dia. Interessante notar que esses critérios não estavam ligados a nenhum outro preceito se não o disciplinar, ou seja, dizia respeito apenas ao fato de o aluno ter ou não se comportado segundo as expectativas do sujeito-professor, o que significa estar quieto, não fazer bagunça. Práticas como essa, por mais que estejam naturalizadas pela tradição escolar, trazem consigo a concepção de aluno que o sujeito-professor possui, e isso é deveras relevante se considerarmos que todo o trabalho pedagógico realizado pelo sujeito-professor organiza-se (ou deveria) a partir do conceito de aluno que este carrega, o que implica, necessariamente, uma concepção de educação. Por isso, por mais corriqueiras que certas práticas pareçam no dia a dia das instituições escolares, elas trazem muitos indícios dos tipos de relação que são ali estabelecidas.

A acolhida das crianças à escola era calorosa e um momento de grande interação. Todos os dias L.C. desejava boa tarde aos alunos, dava alguns recados, como a respeito da entrega dos uniformes, por exemplo, e conversava com as crianças sobre assuntos corriqueiros, geralmente trazidos pelos próprios. Em um desses momentos, L.C. conversou sobre a chegada do inverno, problematizando o assunto quanto às características das diferentes estações do ano, questionando sobre a realidade local, buscando romper alguns estereótipos, como o de que no inverno sempre neva, por exemplo. Ao longo das observações foram presenciados momentos de contação de história e também de atividades de registro. Entre essas atividades, a maior parte consistiu na entrega de folhas xerocopiadas com um

exercício referente à vogal em estudo na turma, como colar palavras iniciadas com a letra E ou passar a canetinha por cima de pontilhados que formavam a letra.

Julgamos interessante descrever uma atividade realizada no caderno de desenho dos alunos, que se tratava de um desenho com interferência. Todos os alunos receberam seus cadernos com uma colagem previamente realizada pelo sujeito-professor. A colagem consistia em figuras de peças de roupa (um vestido, sempre cor de rosa ou roxo, e um conjunto de calça e camiseta), uma ao lado da outra. Todas as propostas eram iguais nos cadernos. Para exemplificar como a atividade deveria ser realizada, L.C. reproduziu as figuras na lousa e completou com as partes do corpo humano, formando a figura de uma menina e de um menino. Cumpre ressaltar que a questão de gênero não foi em nenhum momento problematizada, nem mesmo questões relativas a preferências e estilos de se vestir. Nesse sentido, verificamos nessa prática o reforço a determinados estereótipos, como o uso de determinadas cores para meninas e outras para meninos, além da interdição de sentidos ao não permitir que as crianças desenhassem duas meninas, ou mesmo dois meninos a partir das sugestões coladas nos cadernos, que seguiu uma total padronização. Durante a atividade, L.C. passava pelas mesinhas colando na folha, ao lado das figuras, um papelzinho com a letra da música “capelinha de melão”. Embora fosse época das tradicionais festas juninas, o sujeito-professor não explicitou nenhuma relação daquela atividade com a letra da música e sequer houve a orientação de que os personagens desenhados a partir das figuras coladas no caderno fossem caracterizados conforme a tradição das referidas festas. Isso demonstra o quadro encontrado nas pesquisas a respeito do trabalho com as linguagens artísticas na Educação Infantil, tratado em outra seção de nosso trabalho, em que as atividades relacionadas ao fazer artístico, na maior parte das vezes, encontram-se vinculadas ao marco pontual de certas datas comemorativas, embora nem sempre possuam um sentido, uma intencionalidade bem definida.

No que diz respeito ainda às linguagens artísticas, cabe relatar também um momento de contação de história presenciado nas observações. Nele, o sujeito-professor reuniu as crianças sentadas no chão e contou uma história que falava sobre a origem da galinha d’Angola. Sua narrativa deu-se com entusiasmo e entonação, buscando envolver as crianças na trama. As ilustrações do livro, contudo, eram apresentadas rapidamente como uma forma de complementar a narrativa, ou seja, L.C. descrevia os elementos presentes nas imagens de forma que a narrativa se reforçasse, se explicasse, por assim dizer. As ilustrações, segundo a leitura proposta pelo sujeito-professor, estavam estritamente conectadas aos elementos da narrativa, como auxiliares na compreensão da contação da história. Podemos inferir a partir

dessa prática que não havia espaço para a instauração de diferentes sentidos a partir das imagens do livro, nem mesmo de suposições a respeito do que ainda estaria por vir, ainda que não se pretendesse extrapolar os limites da história contada. Os sentidos da imagem, assim, eram colocados como prontos, dados pelo texto escrito e limitados a ele.

Pontos como esses trazidos acima nos chamam a atenção por se encontrarem em divergência com o discurso apresentado pelo sujeito-professor L.C. ao longo de sua entrevista, como poderemos notar em alguns pontos das análises a seguir. A entrevista foi realizada no horário em que a turma estava em uma aula de EC. Logo após a entrevista, L.C. assumiria a aula. O sujeito-professor parecia estar bastante à vontade para falar, é muito comunicativo, conforme apontamos. Os efeitos de sentido provocados em nós pela entrevista foram os de que em diversos momentos L.C. sentia que deveria abordar assuntos que dizem respeito a questões éticas, pois falou bastante sobre questões de família, étnico-raciais, de respeito ao próximo, etc., perdendo-se em relação ao que havia começado a falar a princípio. Tentava concluir o seu pensamento, nesse sentido, e acabava por estender suas respostas, o que tornou a entrevista longa e deixou pouco tempo dedicado ao empreendimento da leitura da obra de Erico Santos, que era proposta ao final. Daremos início à nossa análise a partir de suas impressões sobre a obra, conforme tem sido feito até agora.

Recorte 9

Ah... Essa imagem me lembra as obras que conheço do Portinari, pelas cores... e o tema de ter crianças brincando e mulheres trabalhando. Não é o tipo de pintura que mais me toca... não sei porque, não, mas não me diz muita coisa. Pra mim, não faz parte do meu contexto ou das coisas da minha infância... Me remete mais aos quadros que vi na escola quando estudava e me lembra muito a excursão que fiz com a escola para o museu do Portinari, lembro dessa excursão com tantos detalhes, foi algo marcante... Olha, faz tanto tempo que não vou lá... É aqui tão pertinho e eu não vou... tenho vontade, direto penso em ir mas nunca me programo... É isso? Não sei se respondi sua pergunta.

Iniciaremos a análise discursiva do recorte 9 a partir da SDR “me lembra as obras que conheço do Portinari”, já que, uma vez mais, notamos a importância das referências intertextuais para o empreendimento dos gestos interpretativos. Contudo, interessa-nos destacar que a leitura empreendida a partir da obra de Portinari não necessariamente contribui para que o sujeito-professor arrisque-se a comentar mais sobre essa relação intertextual, limitando-se a uma breve “comparação” entre os elementos da obra, tais como as crianças que brincam. Assim, os sentidos que a obra apresenta para ele deslizam, buscando outras relações possíveis em sua memória discursiva. Relações essas que digam respeito às formações

discursivas nas quais o sujeito-professor se reconheça, já que essa obra, particularmente, “não diz muita coisa” para ele. Por isso recorremos a Indursky (2015, p. 291), ao afirmar que

Assim, os sentidos de uma obra pictórica podem retomar o que foi posto em outra obra, isto é, podem recuperar determinadas imagens já apresentadas anteriormente. [...] A sustentação dos sentidos que uma imagem evoca é dado por uma memória de dizeres a ela associados. Entretanto, esses sentidos podem deslizar em função da formação social bem como da FD em que se dá sua produção e circulação, de tal modo que sentidos até então não autorizados podem se estabelecer sobre sentidos anteriores, transformando-os.

Dessa maneira, notamos que as relações intertextuais estabelecidas pelo sujeito-professor L.C. em sua leitura o remetem, sim, para além daquela obra, a partir do estabelecimento de relações com outras, mas, por sua vez, a intertextualidade assume o papel de resgate de outras impressões que se encontram ligadas ao funcionamento da memória nos processos discursivos, ao possibilitar que o sujeito-professor fale de suas experiências, no sentido mesmo de experiência estética, ao enunciar “lembro dessa excursão com tantos detalhes, foi algo marcante”. Cumpre destacar o significante “marcante”, que invoca efeitos de sentido tão fortes quanto à memória, dotando a experiência de um significado realmente destacado, acentuado, e que por isso se sobressai entre as impressões de L.C. ao empreender sua leitura.

Retomar o funcionamento da memória configura importante passo ao empreendermos as análises, posto que “o trabalho discursivo com as imagens mobiliza o olhar na busca por relações que nos permitam compreender os sentidos no entrelaçamento do visual em seus trajetos de memória” (LAGAZZI, 2015, p. 51), isso significa que, ao trabalhar com a materialidade discursiva imagética, é fundamental que se reconheça o indispensável papel da memória para os gestos de leitura.

Nesse sentido, gostaríamos de destacar a SDR “Não é o tipo de pintura que mais me toca... não sei porque, não, mas não me diz muita coisa. Pra mim, não faz parte do meu contexto ou das coisas da minha infância...”. Aqui, é clara a indicação do processo de formulação dos sentidos, que implica a constituição concomitante do sentido e do sujeito, ou seja, encontramos nessa SDR a demonstração de um dos pressupostos do processo de produção de sentidos para a AD francesa, qual seja, a de que ao significar, os sujeitos se significam. Por isso, ao falar que a obra não diz muita coisa para ele, o sujeito-professor declara que a obra não diz muita coisa *sobre si*, já que não faz parte de seu contexto ou de

suas lembranças da infância, ou seja, já que ele não se inscreve nas formações discursivas reconhecidas na leitura que empreendeu daquela obra.

Por último, destacamos a SDR “É isso? Não sei se respondi sua pergunta”, que remete-nos mais uma vez a efeitos de sentido de que determinadas respostas são esperadas pelo sujeito-pesquisador, mesmo quando a proposta apresentada por ele é a de que se fale a respeito de uma obra de arte, que se comente as impressões advindas de tal leitura, tendo como pressuposto que a ludicidade e, por extensão, a polissemia, são as características fundantes do discurso artístico (NECKEL, 2015b). Nesse sentido, mais do que nunca, uma resposta considerada “correta” não estaria entre as expectativas do sujeito-pesquisador, contudo, são esses os sentidos que circulam nas formações imaginárias, sobretudo ao pensarmos nos contextos escolares, em que as relações baseadas no DPE autoritário colaboram para que esses sentidos sejam reproduzidos, mesmo que inconscientemente.

O recorte a seguir apresenta um fragmento da resposta do sujeito-professor L.C. à pergunta sobre o trabalho com as diferentes linguagens em sua turma. Cumpre notar que as respostas de L.C. foram bastante difusas e por isso não apresentaram um caráter estanque e pontual. Por outro lado, essa dispersão dos conteúdos abordados demonstrou também certa dificuldade na objetividade da estruturação de seu discurso, fato que será comentado na análise.

Recorte 10

Então quando você trabalha, começa a trabalhar com várias linguagens, ela vai aprendendo porque, por exemplo, quando a gente dava muito, trabalhava muito a parte artística dos quadros, eu acho que a criança tem que vivenciar isso. Ela pode não saber, óbvio que ela não vai ver um Van Gogh, um Picasso, um Portinari, talvez ela não, ela não vai saber... mas alguns quadros ela tem que saber identificar. [...] Então, trabalhar as diferentes linguagens é importante, porque se você não trabalhar... E a artística é uma das que a gente mais trabalha na Educação Infantil, né? Não tem como fugir dela, né. É quase que através dela que a gente permeabiliza todas as outras, viabiliza todas as outras, porque não tem jeito de fugir. Tudo que você faz, quase que tem um pezinho nas linguagens artísticas.

No recorte apresentado acima damos especial atenção aos efeitos de sentido de confusão gerados pela dispersão dos pronomes empregados pelo sujeito-professor L.C., presente não apenas nesse fragmento, como ao longo de todo seu discurso, ao enunciar a partir de diferentes posições, como “eu”, “a gente”, “você”, “nós”. Embora, ao falarmos a partir da perspectiva da AD, admitamos a heterogeneidade como constitutiva do sujeito e da linguagem, é preciso destacar que, no movimento de produção de sentidos, as marcas ou

pistas dessa heterogeneidade configuram indícios da(s) posição(posições) que o sujeito assume em seu discurso. Ocorre que, diferentemente da heterogeneidade constitutiva, que não é explicitamente localizável no intradiscurso, mas que configura as diferentes vozes que constituem todo dizer, a heterogeneidade mostrada “revela a presença de outros discursos ou de outras vozes indicadas na superfície do texto” (MESQUITA; ROSA, 2010, p. 135). Esse tipo de heterogeneidade, que inscreve o outro na sequência do discurso, por sua vez, pode ocorrer de forma marcada ou não-marcada, conforme descrevem Mesquita e Rosa (2010, p. 135),

as formas marcadas de heterogeneidade mostrada são explícitas e podem ser recuperadas no nível enunciativo, a partir das marcas linguísticas, que mostram a presença de outra voz. Dentre as formas marcadas, encontram-se o discurso direto, o discurso indireto, a modalização autonímica, as aspas, a glosa, o itálico e a entonação. As formas não-marcadas, por sua vez, são mais complexas, pois não estão explícitas e a heterogeneidade deve ser reconstruída a partir de diferentes índices – discurso indireto livre, ironia, antífrase, alusão, pastiche, imitação, metáforas, jogos de palavras, reminiscência.

Assim, as marcas explícitas no fio do discurso configuram as formas marcadas, ao passo que nas formas não-marcadas a percepção da presença do outro no fio discursivo se dá de maneira mais sutil, mas que, ainda assim, confirma a presença de um outro discurso. No caso do *corpus* de análise em questão, notamos a presença da heterogeneidade no discurso de L.C. a partir de formas não-marcadas, e essas noções ficam ainda mais claras nos momentos em que o sujeito-professor L.C. em um mesmo enunciado, colocou-se da seguinte forma: “que nós vamos trabalhar, que a gente trabalha, nós estamos trabalhando”, ou “a gente pode observar, nós observamos, eu observo assim”.

Podemos verificar que, ao enunciar a partir dessas diferentes posições, L.C. exprime a tentativa de edificar uma identidade, de se encontrar em seu discurso como posição-sujeito docente. Ou seja, há uma tentativa de controle dos sentidos, realizada a partir da inscrição de L.C. nas formações imaginárias que possui a respeito da função docente e a qual tenta adequar-se em seu discurso, falando a partir de determinados lugares, mas dispersando-se e perdendo esse controle, caracterizando o lugar fugidio que sua identidade ocupa, o que se expressa nos diferentes pronomes empregados ao falar de si.

Essa dispersão, também encontrada na forma como o sujeito-professor L.C. colocou-se em suas respostas na entrevista, conforme foi brevemente comentado anteriormente, também nos chama a atenção por implicar um aspecto muito caro à perspectiva discursiva,

qual seja, a noção de autoria. A noção de autoria para a AD, grosso modo, concebe a capacidade de o sujeito produzir um texto com o efeito discursivo de unidade, ou seja, “o sujeito precisa passar da multiplicidade de representações possíveis para a organização dessa dispersão num todo coerente, apresentando-se como autor, responsável pela unidade e coerência do que diz” (ORLANDI, 2013, p. 76). Dessa forma, embora a dispersão e a deriva de sentidos sejam constitutivas da linguagem em essência, é a unidade (imaginária) de um texto que designa ao sujeito a identidade de autor. Fazer essas considerações a respeito da autoria pareceu-nos oportuno, uma vez que, embora L.C. demonstre uma tentativa de controlar o seu discurso – tanto quanto ao dizer aquilo que se quer dizer, quanto a apresentar-se como a origem desse dizer – os princípios que instituem a autoria parecem estar ausentes em seu dizer.

Em segundo lugar gostaríamos de destacar as SDRs referentes às expectativas do sujeito-professor quanto as relações de seus alunos com o campo da arte, ao enunciar que “ela [a criança] pode não saber, óbvio que ela não vai ver um Van Gogh, um Picasso, um Portinari, talvez ela não, ela não vai saber... mas alguns quadros ela tem que saber identificar”. As SDRs em destaque no fragmento acima ressaltam mais uma vez o lugar de inconstância no discurso do sujeito-professor, ao afirmar que a criança pode não saber, talvez ela não saiba ou ainda que é óbvio que ela não saiba a respeito das obras de arte. De toda forma, as colocações de L.C. não só apresentam uma visão muito delimitadora sobre o que as crianças, seus alunos, são capazes de fazer, como vão de uma suposição (“pode ser que ela não saiba”), até a afirmação intransigente (“é óbvio...”) da incapacidade da criança de (re)conhecer uma obra de arte. Tal postura demonstra, segundo nossas análises, a dificuldade que o próprio sujeito-professor possui para se relaciona com a arte. Ao falar sobre a importância do trabalho com as linguagens artísticas, L.C. afirma que “trabalhar as diferentes linguagens é importante, porque se você não trabalhar...”, mas quem é “você” nesse caso? O sujeito-professor? Os alunos? Sujeitos quaisquer ao se relacionarem com a arte? Nesse jogo entre o “eu”, “você”, “ela”, “a gente”, os sentidos se (con)fundem e os lugares assumidos pelo sujeito-professor misturam-se.

Percebe-se, ainda, a inscrição de L.C. no DPE autoritário na SDR “mas alguns quadros ela tem que saber identificar”, e faz com que nos questionemos a respeito do efeito de sentido de obrigatoriedade contido em “tem que saber”. Há que se saber. É preciso saber. Qual seria, para a criança, o valor de saber identificar alguns quadros simplesmente por identificá-los? Seria essa uma aprendizagem de fato significativa ou ainda, seria uma verdadeira experiência estética, conforme concebido por Dewey e retomado por Barbosa ao postular princípios

norteadores para o ensino de arte na educação escolar? Se as relações do sujeito-professor L.C. com a arte são marcadas por aquilo que é importante saber porque *é preciso saber* e não por configurarem experiências verdadeiramente significativas e prazerosas, podemos compreender o porque do significante “fugir” nas SDRs “não tem como fugir dela, né” e “não tem jeito de fugir”. Conceber as linguagens artísticas sob o âmbito da obrigatoriedade, inscrevendo suas práticas sob o discurso autoritário, cerceando-a em uma relação da qual não é possível fugir, não é possível escapar, vai na contramão do que há de mais substancial no discurso artístico, que é seu caráter lúdico, polissêmico, que apresenta não só abertura para a fuga, mas um convite para ela.

As análises realizadas em torno do sujeito-professor L.C. representaram um verdadeiro desafio para nos encontrarmos, nos situarmos, entre práticas e dizeres que por hora indicavam um caminho, mas em outro já traziam novos elementos que destoavam do que vínhamos concebendo até então. A atmosfera de inconstância que se sobrepôs tanto sobre os dizeres quanto sobre as observações das práticas pedagógicas gerou um desafio para o procedimento analítico. Muitas outras questões ainda poderiam ser abordadas a partir do *corpus* de análise recolhido, por hora, fazemos a opção de encerrá-las por aqui. Prossigamos, porquanto, com nossa última análise.

5.5 Se podes ver, repara⁴ - sujeito-professor V.

Docente na rede municipal de ensino, o sujeito-professor V. possui Magistério e graduação em Pedagogia, atuando há 23 anos como docente na rede municipal de ensino. Atualmente trabalha com duas turmas de etapa I, uma no período da manhã, outra no período da tarde, de crianças entre 4 e 5 anos. A turma observada possui 25 alunos matriculados e teve uma média de 19 alunos presentes ao longo das observações. V. recebe os alunos em uma roda conforme todos chegam, e ali se iniciam as atividades da turma com uma música de boas-vindas, com a contagem do número de crianças, escolha do ajudante do dia, calendário e uma oração ao papai do céu, que é dita pelo sujeito-professor e repetida pelos alunos. Malgrado as instituições de educação pública devessem adequar-se ao princípio da laicidade,

⁴ José Saramago em *Ensaio sobre a cegueira*, 1995.

a fim de garantir a preservação do Estado laico⁵, esse é ainda um assunto polêmico, posto que o artigo 210 da Constituição Federal prevê que o ensino religioso seja oferecido em caráter facultativo nas escolas públicas, e ao mesmo tempo o artigo 33 da LDB 9394/96 prevê que seu oferecimento assegure o “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1996). O que se pode notar ao frequentar as instituições de educação pública, contudo, é que práticas como essa de oração pra iniciar o dia ou antes das refeições realizadas na escola, ou ainda a presença de objetos de cunho religioso nos prédios escolares são bastante comuns.

A sala de aula é ampla e bem decorada. Há dois armários fechados com os materiais do sujeito-professor V. e uma grande estante com brinquedos e os materiais de uso coletivo dos alunos. Esses materiais ficam ao alcance das crianças e normalmente é o ajudante do dia que pega os materiais que serão utilizados nas atividades. As mesinhas, adequadas ao tamanho das crianças, acomodam 4 alunos e os lugares eram, na maior parte das vezes, definidos pelo sujeito-professor. Há um alfabeto e os numerais fixados nas paredes, além de varais com envelopes identificados com os nomes dos alunos, para a organização de seus trabalhos. Na porta de um dos armários encontravam-se as tarjas com os nomes dos alunos. Cumpre notar que nos chamou a atenção o fato de que as tarjas com os nomes das meninas eram decoradas com uma flor e as dos meninos com a figura de animais diversos. Julgamos relevante destacar detalhes como esses, pois foi verificado que as práticas do sujeito-professor V. amparam-se com frequência na separação entre meninos e meninas como, por exemplo, ao proceder com a contagem de alunos presentes, V. conta separadamente meninos e meninas e depois realiza a soma do total de alunos; no momento de ida ao banheiro, saem separados os grupos de meninas e meninos; há filas separadas para os trajetos, e por fim, houve uma atividade de passagem em que essa separação ficou bem evidente. Entre terem terminado uma atividade e aguardarem o momento do lanche, os alunos foram divididos em dois grupos, de meninas e meninos, cada um em uma metade da sala. Nas mesas foram colocados brinquedos diversos, mas que foram significativamente separados por gênero: nas mesas dos meninos havia carrinhos, dinossauros, diferentes personagens de desenho animado etc. Nas mesas das meninas predominava a cor de rosa em brinquedos como itens de casinha, bonecas *Polly*, *Barbie* e *My Little Pony*. Não era possível que os alunos transitassem entre as mesas, ou seja,

⁵ "O Brasil é uma república laica, surgindo absolutamente neutro quanto às religiões." (ADPF 54, rel. min. Marco Aurélio, julgamento em 12-4-2012, Plenário, DJE de 30-4-2013).

não havia a possibilidade de que, mesmo que os alunos se interessassem por outros tipos de brinquedo, fosse realizada uma troca.

As atividades observadas envolveram estudo das vogais em folhas xerocopiadas. Essas atividades faziam parte de um encadernado e foram guardadas nas pastas das crianças, junto às demais atividades. Houve uma atividade de desenho decorrente da contação da história “o rato da cidade e o rato do campo”. Ao iniciar a história, V. perguntou aos alunos sobre o significado de “campo”, ao que um dos alunos respondeu interrogativamente “de futebol?”. Nesse momento, V. acolheu a hipótese do aluno e explicou os diferentes sentidos, definindo aquele que se aplicava à história que seria contada. Ao longo da contação não houve interpretação dos personagens nem grandes entonações. V. utilizava as ilustrações do livro, mostrando-as às crianças enquanto lia sem tecer comentários sobre as imagens, apenas lia o conteúdo da página e mostrava as ilustrações. O único momento em que as ilustrações foram problematizadas foi ao final, após o término da contação, em que o sujeito-professor mostrou a capa aos alunos e perguntou qual era a diferença entre aqueles dois ratos, evidenciando suas vestimentas. Enquanto as crianças comentavam sobre as cores das roupas, a atenção do sujeito-professor estava voltada para a questão da diferença entre simples/sofisticado (chique) e era isso que ele tentava salientar, embora as crianças não demonstrassem estar apegadas a esses elementos. Os efeitos de sentidos produzidos a partir dessa prática foram os de que o sujeito-professor V. tentava reforçar estereótipos, agregando valores pejorativos como o de desleixo ao que seria considerado simples, sem *glamour*.

Na atividade de desenho que decorreu da contação de história os alunos puderam se sentar conforme suas preferências, sem a interferência do sujeito-professor. Realizaram o desenho com giz de cera em uma folha de sulfite A4. O livro foi posicionado na lousa para que os alunos pudessem utilizá-lo como exemplo. Era possível que os alunos conversassem durante a atividade, não foi observada nenhuma insistência por parte de V. para que os alunos ficassem em silêncio. Algumas crianças manifestaram-se dizendo que não sabiam desenhar o rato, ao que o sujeito-professor respondeu que o desenho fosse feito à sua maneira. Notamos que algumas crianças da turma ainda não figuravam em seus desenhos. Ao fim da atividade, as produções dos alunos foram guardadas nos envelopes pendurados no varal, onde ficam expostos de certa maneira, mas não houve um momento de compartilhamento coletivo com os colegas.

Em sua relação com os alunos, o sujeito-professor V. é atencioso e escuta sempre que é solicitado por alguma criança. Nos momentos de roda sempre dá atenção individual, valorizando a fala de cada um. Em um dado momento da roda, por exemplo, um aluno

mostrou o tênis novo e recebeu elogios de V., o que fez com que muitos alunos se animassem para mostrar seus calçados. V. demonstra ser calmo e sereno, um pouco introvertido algumas vezes. Para a realização da entrevista, solicitou que levasse o roteiro para casa para que pudesse pensar a respeito do que seria dito. A entrevista ocorreu na própria sala de aula no último dia de observação enquanto a turma estava na aula de EC. As respostas de V. foram bem objetivas e pontuais. As análises discursivas que serão apresentadas a seguir constituem as últimas empreendidas no presente trabalho. Após isso, serão retomados assuntos que apresentaram certa regularidade ao longo de nossas reflexões, no oportuno momento de nossas considerações.

Recorte 11

Ah, é uma obra muito bonita, né. Com cores vibrantes. E passa uma certa paz, uma harmonia, um momento de descontração, parece, entre mães e filhos. Passa um momento assim, de... feliz. Gosto muito dessas casinhas no fundo, que parece uma vila. Gostei da obra. [...] Achei um pouquinho, é... Achei essa imagem um pouquinho destorcida, mas que, assim, pro meu entendimento, eu gostaria que fosse uma coisa mais nítida. Acho que transmite uma coisa, assim, meio distante. Não sei, acho que é isso.

O primeiro fragmento destacado, “entre mães e filhos”, nos chama a atenção justamente por se contrapor às leituras de outros sujeitos-professores que relacionaram suas leituras às suas posições docentes, relacionando-as à Educação Infantil. Nesse caso, a leitura do sujeito-professor V. não parece remetê-lo a nenhum lugar específico, seja de sua posição profissional, seja de sua infância, isto é, por não se identificar subjetivamente com o interdiscurso da obra, sua leitura limita-se a comentários sobre os detalhes que lhe chamam atenção. cremos que seja importante nos colocarmos, nesse momento, quanto às condições de produção das leituras propostas aos sujeitos-professores no ato da entrevista. Posto que vimos até aqui nos posicionando contra quaisquer noções imediatistas nas relações com a arte, devemos assumir que a proposta de leitura aos sujeitos-professores objetivava alguns comentários sobre suas impressões a respeito da obra, a fim de que pudéssemos compreender os mecanismos de leitura por eles empreendidos. Por isso, ao observarmos suas impressões a respeito da obra, temos em mente que essas leituras não terão, necessariamente, uma qualidade estética, pois, conforme afirma Barbosa (1998, p. 22),

qualidade estética não é apenas o reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, mas uma condição receptiva interna, que é a válvula propulsora de futuras experiências. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminância de um processo.

Nesse sentido, para que a contemplação de objetos artísticos ultrapasse as sensações e impressões imediatas, é preciso que essa experiência seja elaborada, ou seja, o resultado de um processo. Nas palavras de Dewey (2010, p. 137),

em um sentido simples, os objetos podem ser ‘vistos’. Podem ser olhados, possivelmente reconhecidos, e ter os nomes corretos ligados a eles. Mas, por falta de uma interação contínua entre o organismo total e os objetos, estes não são percebidos, decerto não esteticamente [...] Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência.

Por isso ressaltamos que não há a pretensão de emitirmos quaisquer juízos de valor a respeito das leituras empreendidas pelos sujeitos-professores quanto à sua qualidade, mas sim de buscar compreender o movimento de produção de sentidos nos processos de leitura de imagem.

Já a SDR “achei um pouquinho, é... Achei essa imagem um pouquinho distorcida, mas que, assim, pro meu entendimento, eu gostaria que fosse uma coisa mais nítida” ocorreu após termos perguntado se o sujeito-professor não gostaria de comentar um pouco mais sobre a obra. É possível notar que ele avança um pouco mais em sua leitura, expondo suas expectativas a respeito do objeto artístico, e isso pode ser compreendido pela própria oportunidade de dedicar um pouco mais de tempo à apreciação. De acordo com Manguel (2001, p. 30-32) “cada obra de arte se expande mediante incontáveis camadas de leituras, e cada leitor remove essas camadas a fim de ter acesso à obra nos termos do próprio leitor”. Assim, dada a polissemia dos objetos artísticos, arriscamos dizer que conforme fossem dadas oportunidades para que o sujeito-professor V. pudesse se atrever à leitura com mais vagar, outros sentidos poderiam emergir, pois, conforme afirma Neckel (2015a, p. 271) “o dizer artístico se estabelece a partir do jogo entre interlocutores e o(s) seu (s) sentido(s) não se fecha(m), estabelece sempre significações provisórias, dada a sua licença poética”.

Recorte 12

Eu acho muito importante porque a linguagem artística, porque ela oferece uma oportunidade de o professor ver a sensibilidade e a criatividade da criança. Mas desde que teve essa mudança com os horários, que foram incluídas aulas de enriquecimento curricular, também ficou a critério do professor trabalhar movimento e artes, então até diminuiu um pouco na sala de aula o enfoque sobre a linguagem artística, mas mesmo assim a gente tenta trabalhar o máximo que a gente pode, porque eu acho muito importante. [...] de uma forma bem superficial porque a gente não tem aquela formação específica pra trabalhar, mas a gente procura, na medida do possível, contemplar todas as áreas aí da linguagem artística, tanto música, quanto desenho, quanto modelagem... A gente procura utilizar disso na sala de aula.

Nas SDRs destacadas no recorte 12 é possível observar o valor atribuído pelo sujeito-professor V. às linguagens artísticas como promotores do desenvolvimento infantil em aspectos como a criatividade e a sensibilidade e, assim, ao que parece, o trabalho com essas linguagens adquire um outro estatuto que não apenas o de tarefa no âmbito escolar. Contudo, ao retomarmos as práticas pedagógicas do sujeito-professor presenciadas nas observações em campo, não é possível notar momentos em que a sensibilidade e a criatividade dos alunos tenham sido valorizadas e incentivadas, como no exemplo da atividade de desenho realizada após a contação de história, o que, para nós, provoca o efeito de sentido de contraposição entre dizeres e fazeres do sujeito-professor V.

É possível notar também no depoimento de V. a questão referente às aulas de EC e a maneira como, novamente, o trabalho com as linguagens artísticas parece perder um pouco o seu lugar em sala de aula, ficando “a critério do professor” abordar ou não esses conteúdos na organização de seu trabalho pedagógico. Insistimos nessa questão da delegação da responsabilidade pelo trabalho com as linguagens artísticas para as aulas de EC porque acreditamos que na Educação Infantil, etapa de ensino em que o professor encontra-se tão fortemente envolvido em todos os aspectos relativos à vida escolar de seus alunos (desde cuidados com higiene e alimentação, a questão afetiva, o desenvolvimento da autonomia, entre tantas outras coisas), que nos causa estranhamento os efeitos de sentido provocados pelos depoimentos dos sujeitos-professores, em que o trabalho com as linguagens artísticas tenha se afastado da sala de aula na medida em que as aulas de EC foram inseridas. Por isso, persistimos na ideia de que as aulas de EC sejam entendidas conforme sua proposta: a de enriquecimento curricular. Sem que isso acarrete na desreponsabilização do professor de sala pelo trabalho com as diferentes linguagens, por mais que seus discursos sempre venham carregados da ideia de que “apesar” das aulas de EC, as linguagens artísticas “ainda” sejam trabalhadas em sala, já que esse discurso, ao nosso ver, apenas reitera essa transposição. Defendemos que esse trabalho seja pensado e realizado em conjunto, portanto, entre professor de sala e professor de EC, já que ambos têm o compromisso de acompanhar as relações entre os processos e os produtos de seus alunos, e apenas um trabalho conjunto resultaria na (co)responsabilidade pela avaliação das relações de ensino e aprendizagem dentro da escola e na busca contínua pela qualidade desse trabalho.

Por fim, gostaríamos de destacar as SDRs “a gente tenta trabalhar o máximo que a gente pode” e “mas a gente procura, na medida do possível”. Destacamos esses fragmentos em função dos efeitos de sentido provocados pelos significantes “tenta”, “procura”, “o

máximo que a gente pode” e “na medida do possível”, que nos remetem a um pesar por parte do sujeito-professor, como se seus dizeres carregassem já uma culpa por algo que não se fez, ou pela incompetência para fazê-lo. Arriscamos dizer que essa tentativa e esse máximo esforço estejam relacionados ao fato desse sujeito-professor não se enxergar como capaz de realizar um bom trabalho com as linguagens artísticas, devido à falta de uma formação específica, conforme ele mesmo coloca, o que acarreta, por sua vez, que esse trabalho se dê “de uma forma bem superficial”. Notamos que o imaginário de V. a respeito do campo da arte coloca grandes expectativas sobre quais habilidades e competências ele deveria possuir para realizar um trabalho de qualidade, expectativas às quais o sujeito-professor esforça-se para corresponder “na medida do possível”.

6 OLHOS-D'ÁGUA, MANANCIAIS DE SENTIDOS - ALGUMAS PALAVRAS PARA EFEITO DE CONCLUSÃO

A realização do percurso deste trabalho possibilitou que questões a respeito do campo teórico no qual empreendemos nossa investigação pudessem ser aprofundadas, amparando as análises apresentadas e promovendo novos questionamentos. Ao dedicar o olhar para nosso objeto de estudo, notamos que,

[...] desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. Além disso, com o surgimento dos grandes centros urbanos e a explosão da publicidade, a escrita, inextricavelmente unida à imagem veio crescentemente se colocar diante de nossos olhos na vida cotidiana. Isso está presente nas embalagens dos produtos que compramos, nos cartazes, nos pontos de ônibus, nas estações de metrô, enfim, em um grande número de situações em que praticamos o ato de ler de modo tão automático que nem chegamos a nos dar conta disso (SANTAELLA, 2012, p. 11).

Essa constatação trazida por Santaella (2012) nos inquieta ao afirmar que estamos tão habituados à presença das imagens no dia a dia a ponto de não lhes dedicarmos leituras atentas. Nesse sentido, julgamos que vale a pena a citação do escritor Otto Lara Resende (1992), que em seu texto “Vista cansada” conclui: “Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença”. Preocupados com a abertura para que o monstro da indiferença instaure-se, afetando os olhares, nossa investigação buscou compreender como os processos de leitura de imagens têm sido realizados desde o princípio da escolarização, já que temos, no contexto escolar, o campo de nossa investigação.

O recurso ao aporte teórico da AD trouxe luz para nossas reflexões, no sentido de possibilitar a compreensão da imagem enquanto discurso e de todo o movimento histórico e ideológico, que decorre dessa constatação, na constituição de seus processos interpretativos. Essa fundamentação teórica, aliada aos dados obtidos em pesquisa, permitem que concordemos com Dias (2015, p. 167), ao afirmar que

sujeito e sentido se constituem, na sociedade contemporânea, fortemente afetados pelos efeitos produzidos pela circulação de imagens e, aliado a isso,

pelo modo dessa circulação. Dessa forma, considero que, mais do que uma sociedade da imagem, estamos numa sociedade da visibilidade onde as invisibilidades jogam o jogo da produção dos sentidos.

Isso posto, ao pensarmos nos processos de leitura das imagens, podemos nos colocar menos ingenuamente diante delas, procurando encontrar nesse jogo de visibilidade e invisibilidade, quais são os processos de constituição dos sentidos.

As análises discursivas foram realizadas a partir de diferentes recortes nos depoimentos dos sujeitos-professores, mas, sobretudo, nos fragmentos sobre a leitura da obra de arte apresentada na ocasião da entrevista por acreditarmos que, ao empreenderem os gestos interpretativos na leitura da imagem, os sujeitos-professores sentir-se-iam mais à vontade para se colocarem quanto a suas impressões e sentimentos. Ademais, a partir da investigação dos procedimentos de leitura empreendidos pelos sujeitos-professores, teríamos mais condições de estabelecer relações entre suas próprias formas de realizar a leitura e as condições de produção de leitura oferecidas por eles aos seus alunos em suas práticas pedagógicas com as artes visuais.

Considerar as observações realizadas em sala, buscando compreender as relações que são estabelecidas entre os sujeitos-professores e seus alunos, entre os segundos com seus pares, bem como, as condições de produção em que são realizadas as atividades, foram de extrema importância para a compreensão de que tipos de discurso predominam nas práticas dos sujeitos-professores – se marcados pelo discurso autoritário, polêmico ou lúdico – informações sem as quais nossas análises não fariam o mesmo sentido. Cumpre salientar que o trabalho em campo contou com a disponibilidade de sujeitos-professores que aceitaram contribuir com a pesquisa, dentre outros que se recusaram a receber o sujeito-pesquisador sob a justificativa de se sentirem pouco à vontade perante avaliações. Notamos, nesse ponto, que a resistência por parte de alguns sujeitos-professores à participação na pesquisa estava relacionada ao seu imaginário sobre a posição do pesquisador, como alguém que estaria ali para avaliar e emitir julgamentos. Acreditamos que essa noção tenha sido amenizada naqueles sujeitos que aceitaram participar da pesquisa pelo fato de que o sujeito-pesquisador também ocupa a posição-docente e que, por isso, compartilha de condições de trabalho muito similares dentro do sistema de ensino.

Nossa preocupação, ao assumir o compromisso com a investigação de como se dão práticas pedagógicas envolvendo as linguagens artísticas de forma geral, e as artes visuais e a leitura de imagens, especificamente, reside na constatação de que, de acordo com Assolini (1999, p. 45),

o processo parafrástico de linguagem encontra na instituição escolar um espaço fértil para concretizar-se e perpetuar-se. Queremos dizer com isso que a instituição escolar dificilmente consegue ouvir sentidos estranhos aos seus.

Nesse sentido, ao tratarmos especificamente sobre as linguagens artísticas, esse cenário parece ainda mais grave, dado o que vimos discutindo ao longo do trabalho e que é corroborado nas palavras de Marques e Brazil (2014, p. 43), ao indicarem que

o ensino de arte nas escolas vive sobre um terreno perigoso e movediço. O que caracteriza a escola formal tradicional não diz respeito ao universo da arte; o que caracteriza o fazer/pensar da arte é muitas vezes estranho ao mundo escolar. Regra e criação, tradição e invenção, burocracia e transformação, resultados numéricos e possibilidade de sentido podem conviver num mesmo espaço?

O questionamento proposto pelos autores é o que engendra nossas reflexões finais: afinal, há espaço para que o novo e o diferente instaurem-se num contexto em que ainda predominam práticas escolares que vêm sendo tradicionalmente reproduzidas?

Os resultados encontrados apontam para a presença do discurso autoritário que pode ser notado em algumas de nossas análises, em diferentes momentos em que há a interdição de certos sentidos, ou em que a circulação de sentidos é determinada/limitada pela figura do sujeito-professor de maneira arbitrária, o que pode ser observado em situações que envolveram o impedimento da circulação de determinados conteúdos em sala de aula (como palavras “feias”), e em relação a temas como a questão de gênero e a religião, por exemplo. Contudo, outras práticas pedagógicas demonstraram a possibilidade de que a multiplicidade de sentidos encontre, sim, lugar no interior das instituições escolares, por ofertarem a possibilidade de que os alunos se colocassem, por permitirem a circulação dos diversos sentidos possíveis e por dotarem as atividades de sentido para os alunos, superando a mera reprodução de tarefas padronizadas. Quanto aos depoimentos dos sujeitos-professores, constatamos que todos eles demonstraram o reconhecimento do potencial educativo das linguagens artísticas para a Educação Infantil, além de terem afirmado que trabalham com os conteúdos das diferentes linguagens no dia a dia de suas turmas, muito embora tenham sido encontradas dissidências entre discurso e prática, com a constatação da delegação de responsabilidade pelo conteúdo de arte às aulas de EC, ou mesmo o desencontro entre o que foi descrito nos depoimentos em relação ao que foi observado em sala de aula.

No que respeita as artes visuais e a leitura de imagens propriamente dita, foram presenciadas poucas atividades que envolveram diretamente processos em que a leitura imagética tenha sido tratada com prioridade, como aquelas que se prestaram a cumprir o papel de registro nas atividades realizadas pelo sujeito-professor L., assumindo um papel social na turma, o que dotava as atividades de sentido para os alunos. Nas demais atividades envolvendo imagens, foi possível notar duas situações: a primeira delas, com atividades de desenho, na qual as produções dos alunos – quer tenham sido resultado de atividades planejadas pelos sujeitos-professores, quer tenham sido resultado de um momento entre-atividades, para passar o tempo – foram imediatamente arquivadas, não foram compartilhadas nem retomadas para outros fins. Na segunda delas, que diz respeito as contações de história com o recurso do livro, encontramos as ilustrações frequentemente apresentadas em função da narrativa, como uma representação fidedigna, sem quaisquer problematizações quanto ao seu conteúdo. Outro fato que merece ser destacado é o de que não foi observada, em nenhuma contação de história, a apresentação do ilustrador dos livros utilizados. Com frequência, ao iniciarem uma roda de histórias, os sujeitos-professores apresentam o título e o autor da trama, mas não houve, em nenhuma das observações, a apresentação do responsável pelas ilustrações. Acreditamos que isso possa ser considerado uma desvalorização do trabalho do desenhista, o que atestaria o caráter subalterno da imagem em relação ao texto verbal no imaginário dos sujeitos-professores.

Contudo, mesmo que por vezes tenhamos encontrado atividades que se inscrevem na tradição parafrástica, da repetição, da reprodução, é preciso admitir que é possível encontrar fissuras por meio das quais a novidade pode instaurar-se e, por esse ângulo, não podemos perder de vista que os sentidos sempre escapam, estão sempre à deriva. Concordamos com Ghiraldelo (2010) que, ao falar sobre a constituição das identidades profissionais docentes, afirma que

[...] a cada momento, vivemos novas experiências, ouvimos ou lemos algo, ensinamos e nos modificamos. Somos sempre os mesmos e sempre outros, diferentes; por isso, ao repetir, sempre algo se modifica, ao dizer, sempre outros sentidos emergem; ao escrever, outros efeitos de sentido se atualizam: é sempre o mesmo e o diferente, jamais o mesmo ou o diferente (GHIRALDELO, 2010, p. 37).

Se na constituição das identidades individuais os sujeitos-professores encontram-se entre o mesmo e o diferente, podemos pensar que também as suas práticas pedagógicas podem encontrar-se no jogo entre paráfrase e polissemia, permitindo, assim, que o diferente

possa instaurar-se a partir do mesmo, atualizando-o. E é por isso que arriscamos afirmar a possibilidade de que a escola cumpra efetivamente seu papel na contribuição para a formação de sujeitos-leitores verdadeiramente, possibilitando a alunos e professores que assumam a posição de intérpretes-historicizados (ASSOLINI, 2003), permitindo-lhes que se desvinculem dos processos parafrásticos e da filiação a formações discursivas dominadas pela cristalização e legitimação dos sentidos reproduzidos pela tradição escolar, embora muito ainda se tenha a avançar quanto à possibilidade de que o discurso lúdico se estabeleça no contexto escolar, mesmo tendo como plano de fundo a Educação Infantil.

Ademais, gostaríamos de destacar também, como resultado das investigações realizadas, o quanto as práticas pedagógicas com as linguagens artísticas dos sujeitos-professores refletem as representações que estes possuem a respeito do campo da arte, ou seja, o quanto a forma como os próprios sujeitos relacionam-se com a arte repercute na organização e encaminhamento de suas práticas em sala de aula, como foi possível perceber nitidamente na análise do sujeito-professor A. Esse fato nos remete novamente à necessidade de que essas relações sejam cuidadas, sobretudo na formação inicial do professor, conforme vimos discutindo na seção a esse respeito, a fim de que os sujeitos-professores tenham experiências significativas no campo da arte, experiências estéticas, pois, conforme orienta Andrade (2015, p. 259),

[...] a experiência verdadeiramente educativa – e, portanto, humanizadora – é aquela que se apresenta enriquecida em possibilidades de significação, habilitando as pessoas para novas experiências, e também a que se reveste de um componente estético, favorecendo a melhoria e aproveitamento das vivências.

Assim, as palavras finais deste trabalho não poderiam deixar de manifestar o desejo de que a leitura encontre na escola as chaves para as muitas portas oferecidas pelas imagens, concluindo com sucesso a lição de pintura proposta por João Cabral de Melo Neto. Para isso, é preciso que os olhares estejam cada vez mais amplos e atentos, a fim de contemplar a infinidade de sentidos possíveis, de modo que encontremos nos olhares de nossos alunos não o reflexo opaco em um falso espelho, mas a fluidez dos olhos d'água, como nascentes de sentidos.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 249f. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

_____. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 283f. 2003. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

_____. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. **Alfa**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 123-147, 2008.

ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.) **O ensino das artes- construindo caminhos**. 6ª edição. Campinas: Papirus Editora, 2008. p. 11-38.

ANDRADE, E. N. F. Marcos do discurso deweyano sobre a arte: uma contribuição para problematizar o ensino das linguagens artísticas. **Anais do II SIERRE**, Rio de Janeiro, 2015. p. 257-269.

ARROYO, M. G. O significado da infância. In: I Simpósio Nacional de Educação infantil. **Anais...** Brasília: MEC, 1994. p. 88-94.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA, A. M. A arte e a experiência segundo John Dewey. In: BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 21-29.

_____. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (Org.), **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-25.

_____. **Arte-educação no Brasil**. 6a ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. **Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 05 jan. 2016.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília, DF: MEC, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.05. Resolução da Câmara de Educação Básica, aprovada em 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Rouanet. 8ª ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea: uma introdução**. Trad. Rejane Janowitz. São Paulo: Martins, 2005.

COLI, J. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense. Primeiros Passos, 1988.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Escrita de si, assinatura e criatividade. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: 2009. p. 393-404.

COURTINE, J. J. **Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours**. Philosophiques, Québec, v. 9, n. 2, oct. 1982.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, C. A imagem fotográfica digital como protagonista de uma visibilidade do sujeito. In: TASSO, I.; CAMPOS, J. (Orgs.). **Imagem e(m) discurso - a formação das modalidades enunciativas**. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 167-180.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. 3a. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

ERNEST-PEREIRA, A. “Escovando” palavras: movimentos possíveis de interpretação. In: FANTI, M. da G. di; BARBISAN, L. B. **Enunciação e discurso** – tramas de sentidos. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-104.

ERNST-PEREIRA, A.; MUTTI, R. M. V. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educ. Real.**, v. 36, n. 03, p. 817-833, PortoAlegre, 2011.

FERNANDES, C. Entre o ver e o ler: gestos de leitura da materialidade visual: implicando outros gestos de ensino. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MILTMANN, S. (Orgs.). **AD: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Pêcheux)**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2015. p. 183-194.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R.; **Arte na educação escolar**. 4a. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

FERREIRA, S.; SILVA, S. M. C. “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula. In: FERREIRA, S. (Org.) **O ensino das artes** - Construindo caminhos. 6a. ed. Campinas: Papirus Editora, 2008. p. 139-179.

FERREIRA, M. C. L. Pensando a arte como discurso. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MILTMANN, S. (Orgs.). **AD: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Pêcheux)**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2015. p. 263-274.

FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 35-47.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 9a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GINZBURG, C. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-180.

GHIRALDELO, C. Escritas de si e identidades profissionais de professores. In: ECKERTT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço**: papel-tela. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. 280 p.

GREGOLIN, M. do R. et al. **Análise do discurso**: entornos do sentido. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos & duelos. 2a. ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

GODOY, A. C. de. **As imagens na sala de aula**: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2013.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INDURSKY, L. Da produção à criação da obra de arte como gesto político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MILTMANN, S. (Orgs.). **AD**: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Pêcheux). Campinas, SP: Mercado das letras, 2015. p. 289-304.

KEHRWALD, I. P. Ler e escrever em artes visuais. in: NEVES, I. et al. (Orgs.). 4a. ed. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001. p. 22-33.

LAGAZZI, S. A imagem em curso. A memória em pauta. In: TASSO, I; CAMPOS, J. (Orgs.). **Imagem e(m) discurso** - a formação das modalidades enunciativas. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 51-65.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da análise de discurso na França. In: ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura**: na história do discurso. 4a. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 17-30.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichmberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

MARQUES, I.; BRAZIL, F. **Arte em questões**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, A dos R. As entrelinhas do ensino das artes na educação básica. In: **Teatro: criação e construção de conhecimento [online]**. Palmas, TO, v. 2, n. 2, jan-jun., 2014. Disponível em <revista.uft.edu.br/index.php/teatro3c/article/download/1094/8012>. Acesso em jul. 2016.

MELO, R. A., PENNA, M. Pintando o 7? As artes visuais na educação infantil. **Contexturas: o ensino da arte em diferentes espaços**. Ed. Universitária/UFPB: João Pessoa, 2005. p. 13-48.

MESQUITA, D. P. C.; ROSA, I. F. As heterogeneidades enunciativas como aporte teórico-metodológico para a Análise do Discurso de linha francesa. **Veredas - análise do discurso**, Juíz de Fora, n. 2, p. 130-141, 2010.

NARDIN, H. O., FERRARO, M. R. Artes visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). **O ensino das artes - construindo caminhos**. 6a. ed. Campinas: Papirus Editora, 2008. p. 181-224.

NECKEL, N. R. M. Análise de discurso e o discurso artístico. SEAD – **Anais eletrônicos do Seminário de Análise do Discurso**, n. 2, 2005, Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005. s/p.

_____. Das discursividades da imagem e suas projeções sensíveis do/no discurso artístico: um percurso em AD. In: TASSO, I.; CAMPOS, J. (Orgs.). **Imagem e(m) discurso - a formação das modalidades enunciativas**. Campinas, SP: Pontes, 2015a. p. 275-287.

_____. (Com)texturas de corpos na vídeo-performance contemporânea. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MILTMANN, S. (Orgs.). **AD: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Pêcheux)**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2015b.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3a. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

ORLANDI, E. P. (Org.) **Discurso fundador**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6a. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012a.

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

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11a. ed. Campinas: Pontes Editoras, 2013.

OSTETTO, L. E. “Mas as crianças gostam” ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores** - autoria e transgressão. 7a. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 41-60.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica á afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Análise de Discurso: três épocas. (1983) In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bathânia S. Mariani et al. 3a. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a. p. 311-319.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bathânia S. Mariani et al. 3a. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997b. p. 61-162.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi. 6a. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura**: na história do discurso. 4a. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 57-67.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bathânia S. Mariani et al. 3a. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 162-252.

PILLAR, A. D. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Leitura e releitura. In: PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 8a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 7-17.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PONTES, G. M. D. de. **A presença da arte na educação infantil**: olhares e intenções. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

_____. **Arte na educação da infância**: saberes e práticas da dimensão estética. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PORCHER, L. (Org.). **Educação artística**: luxo ou necessidade. Summus, 1982.

QUEVEDO, M. Q. **Do gesto de reparar a(à) gestão dos sentidos** – um exercício de análise da imagem com base na Análise de Discurso. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

RESENDE, O. L. **Vista cansada**. Texto publicado no jornal “Folha de S. Paulo”, edição de 23 de fevereiro de 1992. Disponível em: <http://www.releituras.com/olresende_vista.asp>. Acesso em 15 de agosto de 2016.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, mai-ago, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006.

SCHROEDER, S. C. N. **A arte como linguagem**: um olhar sobre as práticas na educação infantil. Universidade de São Paulo, 2011.

SOUSA, A. **Mergulho**. Blog. Disponível em: <<http://frasquinhosdepoesia.blogspot.com.br/2011/11/mergulho.html>>. Acesso em 20 de set. de 2015.

STRAZZACAPPA, M.; SCHROEDER, S. N.; SCHROEDER, J. A construção do conhecimento em arte. In: OLIVEIRA Jr., W. M.; BITTENCOURT, A. B. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas: Graf. FE, 2005. p. 75-82.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOURINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas reflexões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, A. M. (Org), **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 27-34.

WOLFF, J. **A produção social da arte**. Rio de janeiro: Zahar Editores, 1982.

ANEXOS

Anexo A

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
Estado de São Paulo
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Ribeirão Preto, 29 de outubro de 2014.

Ofício nº 234/2014 - GS
Assunto: **Autorização para pesquisa**

Prezada Senhora,

A Secretaria Municipal da Educação autoriza a aluna, Caroline da Cunha Moreno, a realizar a pesquisa intitulada "Leitura de Imagens na Educação Infantil: Uma Análise Discursiva", a partir de 2015, nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Ribeirão Preto.

EMEI Adriana Coutinho Brandani Camilo, EMEI Albert Einstein e EMEI Nicolau Dinamarco Spinelli.

Cordialmente,

Maria Débora Vendramini Durlo
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO – MUNICIPAL

Profª. Dra.
Filomena Elaine Paiva Assolini
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Praça Alto de São Bento, nº 11 – Jd. Mosteiro – CEP 14.085-459 – Ribeirão Preto – SP
Telefone: (16) 3977-9123 e Fax: 3977-9121 gabinete@educacao.pmrp.com.br

Anexo B

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/036/-dgfs

Ribeirão Preto, 17 de abril de 2015

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **"Leitura de Imagens na Educação Infantil: Uma Análise Discursiva"** foi reanalisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 142ª Reunião Ordinária, realizada em 16.04.2015, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 41715614.5.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que, ao término do estudo, um relatório final seja entregue, via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANDRÉIA SCHMIDT
Coordenadora

À Senhora
Caroline Moreno
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP-USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3315-9101
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Anexo C

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
Estado de São Paulo
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Ribeirão Preto, 30 de abril de 2015.

Ofício nº 089/2015 - GS
Assunto: **Autorização para pesquisa**

Prezada Senhora,

A Secretaria Municipal da Educação autoriza a aluna, Caroline da Cunha Moreno, a realizar a pesquisa intitulada "Leitura de imagens na Educação Infantil: Uma análise discursiva".

EMEI Adriana Coutinho Brandani Camilo
EMEI Albert Einstein
EMEI Nicolau Dinamarco Spinelli

Cordialmente,

Ângelo Invernizzi Lopes
SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO - MUNICIPAL

Profª. Dra.
Filomena Elaine Paiva Assolini
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo - USP

Praça Alto de São Bento, nº 11 - Jd. Mosteiro - CEP 14.085-459 - Ribeirão Preto - SP
Telefone: (16) 3977-9123 e Fax: 3977-9121 gabinete@educacao.pmrp.com.br

AnexoD

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Leitura de imagens na Educação Infantil: uma análise discursiva”, desenvolvido pela mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, **Caroline da Cunha Moreno**, sob a orientação e supervisão da **Prof.a Dr.a Filomena Elaine Paiva Assolini**, docente e pesquisadora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- Universidade de São Paulo .

O que orienta a nossa pesquisa é a importância de refletirmos acerca do trabalho docente, buscando compreender concepções e práticas de professores, bem como as condições de produção de seus fazeres pedagógicos. Visamos, assim, contribuir para a atualização da produção de conhecimento na área da educação escolar de maneira geral, e da educação infantil, especificamente. O objetivo desse trabalho é investigar de que maneira ocorrem as práticas com leituras de imagens, no campo das artes visuais, em salas de educação infantil de escolas de um município do interior de São Paulo.

Este estudo tem a duração prevista de dois anos e, durante esse tempo, pretendemos colher e analisar os dados que constituirão os resultados de nossa pesquisa. Para isso, serão realizadas observações com a previsão de cinco dias de duração (uma semana) com cada um dos sujeitos professores envolvidos na pesquisa, aproximadamente. Essas observações serão realizadas em sala de aula no período da tarde, acompanhando a jornada das crianças na escola nesse período, afim de coletar dados a respeito das práticas de cada professor(a) no que diz respeito à leitura de imagens. A observação não implicará em participação da pesquisadora nas atividades desenvolvidas pelos docentes e não haverá nenhuma forma de registro ao longo das observações. Além disso, os dados para análise também são compostos por uma entrevista individual com os sujeitos professores que será gravada pela pesquisadora para posterior transcrição. A duração da entrevista poderá variar entre 30 e 45 minutos e o local de sua realização poderá ser indicado pelo entrevistado segundo sua preferência. Esclarecemos ainda que as entrevistas serão audio-gravadas a fim de garantir a exata

transcrição do conteúdo e evitar a possível perda de informações importantes. Este material será arquivado apenas ao longo da realização da pesquisa, tendo seu descarte garantido após a conclusão desta.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e a qualquer momento. A sua participação é voluntária, por isso sinta-se à vontade para recusar-se a participar, retirar seu consentimento, ou interromper a participação a qualquer momento, sem penalização alguma. Ressaltamos que a participação na pesquisa não implica riscos previsíveis e que não haverá prejuízos nem gastos para aqueles que aceitarem participar, contudo, asseguramos o reembolso em caso de eventuais despesas.

Esclarecemos, ainda, que os dados da pesquisa têm finalidade acadêmico-científica e que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas diretamente com as pesquisadoras responsáveis por telefone ou e-mail (abaixo indicados). As pesquisadoras garantirão o sigilo absoluto das informações, assim como a preservação total da identidade dos participantes. Ao concluir este trabalho, os participantes serão avisados sobre os resultados da pesquisa através de carta que enviaremos às escolas.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir como um suporte para novos conhecimentos e estudos futuros no campo da Educação escolar e áreas afins.

Esse trabalho foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP, situado no bloco 23, casa 37 do Campus da USP- RP, bem como à Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto, situada à Praça Alto de São Bento, número 11, no bairro Jardim Mosteiro.

O (a) Sr.(a) receberá uma via deste termo de consentimento.

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assine no espaço abaixo.

Declaro que concordo em participar desse estudo, que recebi uma via deste termos de consentimento livre e esclarecido e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do (a) professor (a) participante

Para quaisquer esclarecimentos:

Orientadora: Prof.a Dr.a Filomena Elaine Paiva Assolini (elainefdoc@ffclrp.usp.br)
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Av. Bandeirantes, 3900- Campus Universitário
Ribeirão Preto- SP/ CEP: 14040-902
Aluna Pesquisadora: Caroline da Cunha Moreno (carol_moreno@usp.br)
Telefone: (16)988273358/ 37973358

Para esclarecimentos dos aspectos éticos da pesquisa:

Comitê de ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP
Av. Bandeirantes, 3900- Bloco 23- Casa 37
Ribeirão Preto- SP/ CEP: 14040-901
Telefone: (16)33154811/ FAX: (16) 36332660
E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

APÊNDICE

Apêndice A

Roteiro de entrevista

- Qual é a sua formação? Há quanto tempo você exerce a profissão docente?
- Com que turma você trabalha atualmente? Fale um pouco sobre sua rotina de trabalho/a rotina da sua turma.
- Há algum projeto sendo desenvolvido atualmente?
- Como é o trabalho com as diferentes linguagens na sua turma?
- Na sua opinião, qual é a importância das linguagens artísticas na educação infantil? Você trabalha com essas linguagens?
- Você conhece algum projeto ou trabalho com as linguagens artísticas na Educação Infantil?
- Quais são as suas impressões a respeito desta imagem?

Figura 2 - Santos, Erico - Festival de Pipas, 2006. Óleo sobre tela (140 x 180cm).