

## DISCURSIVIZAÇÃO DA IMAGEM NAS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Enedina Cristine da Silva<sup>8</sup>  
M<sup>a</sup> del Pilar Roca<sup>9</sup>

### RESUMO

Na dimensão educacional o gênero imagético corresponde também às múltiplas linguagens que estimulam uma comunicação interacional, ideológica e intencional. Em virtude disso, é completamente necessária a indicação do seu estudo em componentes curriculares oficiais, como os indicados pelo Governo do Estado de Pernambuco. Portanto, esse artigo teve por objetivo verificar se a imagem compõe os conteúdos do Ensino Médio da disciplina Língua Portuguesa, bem como identificar quais os tipos indicados. Para isso, serviu-se de uma pesquisa empírica qualitativa tendo como base certas observações sobre a linguagem evidenciada em Bronckart (2006) e Machado (2004), assim como uma compreensão de situação autêntica versus situação simulada trazida por Roca (2011), além de uma concepção imagética evidenciada por Abraham Moles (1991) e Will Eisner (2005). O campo de estudo delimitado foram as Orientações Teórico-Metodológicas, documento curricular adotado para as séries do Ensino Médio das escolas estaduais do município de Aliança-PE. O que se percebeu é que o tipo de imagem indicada para estudo é a visual, especificamente a publicitária com ênfase no 2º ano, na primeira e na quarta unidades didáticas, de maneira instrumentalizada, porque essa é monitorada por um Sistema de Monitoramento dos Conteúdos (SMC). Conforme ocorra a presença de questões que exigem a interpretação do gênero imagético em avaliações como o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE) e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), as Orientações Teórico-Metodológicas contemplam o estudo do gênero em questão. O que nos leva a concluir que os conteúdos indicados pelas Orientações Teórico-Metodológicas têm por finalidade explícita o êxito dos alunos em avaliações propostas tanto pelo Governo Estadual quanto pelo Governo Federal. O cerne da questão é que o tipo de imagem mais indicada são as publicitárias, restando para cada educador a vontade e a responsabilidade de trazer para o centro de ensino outros tipos de imagens passíveis de discussão quanto a evidenciada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Documentos oficiais. Gênero imagético. Ensino de língua materna.

### ABSTRACT

Educational dimension in the genre imagery also corresponds to the multiple languages that stimulate communication interational, ideological and intentional. As a result, it is quite necessary to indicate the components in their study curricula, as indicated by the Government of the State of Pernambuco. Therefore, this article aims to verify if the image makes up the content of high school discipline Portuguese, as well as identify the types indicated. For this, poured himself a qualitative empirical research based on certain observations about language, evidenced in Bronckart (2006) and Machado (2004), as well as an understanding of authentic situation versus simulated situation brought by Roca (2011), plus a designing imagery evidenced by Abraham Moles (1991) and Eisner (2005). The field study was delimited Theoretical and Methodological Guidelines, a document adopted curriculum for grades of high school state schools in the city of Alliance-PE. What we realized is that the image type suitable for study is the visual, specifically advertising with emphasis on the 2nd year in the first and fourth teaching units, so manipulated, because that is monitored by a Monitoring System of Contents (SMC). Occurs as the presence of issues that require the interpretation of gender imagery in evaluations as Educational Evaluation System of the State of Pernambuco (SAEPE) and Evaluation System of Basic Education (Saeb), Theoretical and Methodological Guidelines include the study of gender question. What leads us to conclude that the contents indicated by the Theoretical and Methodological Guidelines are intended to express the success of students in both assessments proposed by the State Government by the Federal Government. The point is that the kind of image are the most suitable advertising, leaving to each educator will and responsibility to bring to the center of teaching other types of images subject to discussion as evidenced.

**KEYWORDS:** Official documents. Gender imagery. Teaching native language.

<sup>8</sup> Mestranda do programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING.

<sup>9</sup> Professora associada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

## INTRODUÇÃO

O gênero imagético é um tipo de texto que cada vez mais está ganhando espaço em ambientes que se propõem a tomá-lo enquanto objeto de análise. Dessa forma, o presente artigo presta-se a assumi-lo enquanto objeto de estudo propondo uma discursivização de como a imagem se manifesta no âmbito escolar.

A imagem não se resume apenas ao visual, também pode se manifestar, segundo José Luiz Fiorin, por meio da palavra. Que é o caso da figurativização. Entretanto, quando se fala sobre imagens, é comum ao sujeito um pensamento voltado ao visual, e é nessa que nos deteremos, por ser o tipo indicado pelas Orientações Teórico- Metodológicas<sup>10</sup>, cujo impacto no ensino de Língua Portuguesa em duas escolas no município de Aliança-PE irá ser nosso objeto de análise.

Conforme se percebe cotidianamente, a imagem visual nunca esteve ausente na sociedade, sempre foi manipulada enquanto instrumento no convencer e no informar (muito mais o primeiro do que o segundo). Conforme a escola divulga conhecimentos historicamente acumulados e fomenta a compreensão de outros novos, principalmente quando está sendo exigido por um novo perfil social, o estudo da imagem também deve ocorrer por já ter se tornado uma cultura e ter se consagrado.

A imagem, dependendo do seu produtor e receptor, é tida enquanto instrumento que define posturas, divulga opiniões, critica fatos, determina escolhas de forma visível e também de maneira insuspeitável. Portanto, é coerente o seu estudo com a finalidade de estimular descobertas interpretativas tanto do que está às claras quanto daquilo que está subjacente, do não-dito que espera pacientemente ser descoberto e interpelado por meio de um processo discursivo de falas e escutas.

Sabemos que a imagem no âmbito do ensino/aprendizagem está presente desde as séries iniciais, entretanto, nos deteremos apenas nas séries do Ensino Médio com a justificativa de que, o Estado de Pernambuco, com o objetivo de implantar o ensino integral, está assumindo a responsabilidade de oferecer apenas o Ensino Médio nas escolas estaduais, deixando à esfera municipal a incumbência de ofertar o Ensino Fundamental. Portanto, o tipo de imagem analisado será aquele que corresponde ao Ensino Médio.

A imagem perfila em muitas disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio, podendo ser utilizada para a interpretação de sua própria construção até como instrumento de

---

<sup>10</sup> Conforme estejamos utilizando de forma constante termos chaves como Orientações Teórico- Metodológicas, Sistema de Avaliação do Ensino Básico, Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco e Base Curricular Comum, faremos recorrência, quando necessário, às siglas OTM, SAEB, SAEPE e BCC, respectivamente, por entender que são usuais dessa maneira no Estado de Pernambuco.

realce no entendimento de outros conteúdos como o estudo da fauna, por exemplo. Como se faz perceptível, tomá-la em todas essas nuances demandaria um espaço do qual não dispomos. Portanto, nos limitaremos a uma discursivização da presença do gênero imagético nos documentos oficiais que prescrevem a disciplina Língua Portuguesa tendo por diálogo teórico os próprios documentos e autores como Will Eisner (2005), Abraham Moles (1991), Bronckart (2006), Machado (2004) e Roca (2011).

## 1. AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O governo do Estado de Pernambuco lança em 2008 para toda rede estadual de ensino as OTM que têm por objetivo prescrever os tipos de conteúdos para a Educação Básica.

Seu suporte teórico, acessível a todos os educadores, é a Base Curricular Comum (BCC-PE), documento elaborado nos anos compreendidos entre 2004 a 2006 (atualizado em 2007) por uma comissão de professores especialistas da rede pública de ensino e por professores assessores da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da Secretaria Executiva de Estado da Educação (SEDUC), bem como de Universidades Federais, Estaduais e Particulares. Ambos os documentos visam uma melhor “qualidade do sistema público de ensino” (BCC, 2008, p. 10).

Para ter um controle da efetivação das OTM em sala de aula, o governo cria em 2009, o Sistema de Monitoramento dos Conteúdos (SMC) para as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Esse monitoramento é realizado por um sistema informatizado para um controle coletivo e ao mesmo tempo individual. Cada professor das áreas já citadas tem acesso ao sistema para elencar os conteúdos realizados em cada bimestre ou unidades didáticas. A não realização do monitoramento implica um tipo de punição, tanto para a escola quanto para a Gerência Regional do Estado (GRE), que consiste na diminuição dos 100% destinados ao cumprimento das metas para o recebimento do 14º salário.

O Sistema de Monitoramento dos Conteúdos obriga em tempo determinado o registro dos conteúdos “sugeridos” pelas OTM, ou seja, há um controle do trabalho docente, muito embora na edição de 2008, na apresentação feita pela Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação, Aída Monteiro, haja uma sugestão sobre a possibilidade da inserção de outros conteúdos e aprendizagens.

Pretende-se que o Currículo construído na escola venha a ser enriquecido com outros conteúdos e aprendizagens (...) Este documento elaborado, em versão preliminar, poderá ser reconstruído com a participação dos/as professores/as a partir de sua vivência na prática docente e pedagógica (OTM, 2008).

No documento que foi editado no ano de 2011, essa apresentação é suprimida.

Para contemplar as quatro unidades didáticas do ano letivo, as OTM são organizadas em cinco eixos que correspondem a

**Produção e compreensão de textos orais** – Promover práticas de oralidade, orientando os alunos a identificar as relações entre linguagem oral e linguagem escrita e suas relações de independência, de dependência e de interdependência;

**Leitura e compreensão de textos** – Aprofundar as habilidades de leitura, provendo situações em que os estudantes demonstrem compreensão sobre os textos que leem, refletindo, de forma contextualizada, sobre a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido;

**Produção de textos escritos** – Desenvolver nos estudantes habilidades de produzir textos escritos que exigem maior complexidade em sua elaboração, de gêneros variados e com diferentes funções, adequados aos interlocutores pretendidos, a seus objetivos, à natureza do assunto e às condições gerais de produção;

**Análise linguística e reflexão sobre a língua** – Proporcionar aos estudantes práticas de análise da língua em uso, visando à construção de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, o sistema linguístico, as variedades da língua portuguesa, os diferentes registros, a partir de conhecimentos relevantes para as práticas de produção e recepção de textos;

**Literatura** – propiciar aos estudantes a compreensão, pelo estudo do texto literário, das formas instituídas de construção do imaginário coletivo, do patrimônio representativo da cultura e das classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial, visando o letramento literário daqueles estudantes (OTM, 2011, p. 06).

Cada eixo é composto por procedimentos metodológicos e conteúdos afins.

Tanto as OTM quanto a BCC surgiram para servir de referencial à avaliação dos alunos realizada pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE) e pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) com a justificativa de elevar o índice de desempenho da Educação Básica (IDEB).

Por meio desse procedimento há um gerenciamento sobre o currículo que passa a ser direcionado a atingir as Metas assumidas pelo Governo Estadual diante do Governo Federal. Nesse novo cenário político educacional o professor é o sujeito central responsável por tornar possível o êxito de um ensino-aprendizagem que vai corresponder a um número estatístico de uma Meta estipulada.

Na realidade, os professores são colocados como adjuvantes ou instrumentos de um processo que se apresenta com um caráter inevitável ou quase mecânico, e o seu trabalho principal consiste em aplicar os princípios e, mesmo quando seu agir concreto em relação aos alunos (ativo ou receptivo) é mencionado, eles nunca são dotados das dimensões de uma semântica da ação (BRONCKART, 2006, p. 222).

O professor acaba pressionado por sua condição social e por um sistema informatizado que é supervisionado por uma Gerência Regional de Educação (GRE), pelo educador de apoio e pelo próprio diretor. Em nome de uma modernização de gestão, o trabalho docente é constantemente controlado resultando em um saber fazer instrumentalizado.

O trabalho do educador acaba sendo “guiado” na verdade, não por referências e sim, por modelos que, algumas vezes, acabam gerando conflitos por não corresponderem à experiência dos sujeitos em sala de aula.

Más que aprender con modelos lo que se observa es que se aprende a través de ellos en una suerte de negación que es fruto de una flexibilidad adquirida para ignorarlos cuando la situación concreta así lo hace necesario. Es el desarrollo consciente de nuestra experiencia como usuarios de la lengua, lo que nos lleva necesariamente a la ruptura constante o, si se prefiere, a la reconsideración perpetua de los viejos modelos de partida. (ROCA, 2012, p. 211).

Anos atrás, ministrando um curso de formação de professores para divulgar as *Diretrizes Curriculares do Estado da Paraíba*, uma professora de Ensino Médio participante do curso referiu uma anedota que manifestava como a experiência de um rapaz da turma poderia ser mais forte para a compreensão dos fatos e o desenvolvimento do conhecimento do que o modo como uma lição havia sido apresentada em sala de aula. Com efeito, a professora comentou que tinha passado um filme de um patinho branco. Como parte das atividades na sequência, ela solicitou aos alunos que desenhassem um pato como o do filme. Um dos alunos desenhou e defendeu insistentemente um patinho desfragmentado e vermelho. A professora estranhou muito o desenho, porém ela, ao invés de desautorizá-lo, lhe interrogou sobre a causa de ser seu pato tão diferente do pato desenhado pela turma e até do pato do filme. O rapaz acabou respondendo que para ele esse era o pato, o que seu pai tinha quebrado na cabeça da sua mãe no meio de uma discussão violenta.

O professor precisa compreender que as prescrições estão ao seu serviço na melhoria da aprendizagem e não o contrário. Essa compreensão significa manter uma atitude de escuta do que está acontecendo em cada momento na sala de aula, o que o ensino de língua só instrumental não considera. A escuta e a observação dos fatos na contemporaneidade, muito mais que a preocupação pelo domínio de regras prescritas, permitem enxergar constantes oportunidades nas quais se realizam as palavras das BCC-PE: “As comunidades de prática, nas quais o sujeito se reconhece e elabora sua identidade, são plurais e **não podem ser vistas como previamente dadas** (p.28)”.

## 2. O GÊNERO IMAGÉTICO

A compreensão do que se considera o que seja uma imagem é um tanto complexo e amplo. Ao ouvir ou falar sobre o termo imagem, muitos conceitos e acepções afloram à mente. Entretanto, o mais usual é associarmos o termo em questão apenas àquilo que está visível e perceptível aos olhos.

No momento, nos deteremos ao que concerne à imagem visual, relegando a outro estudo o que concerne à ordem mental e verbal.

Desde a Grécia antiga que a imagem visual é elemento de investigação. Etimologicamente, o termo em estudo é originário do grego *eikon* e era classificada em artificiais e naturais. Atualmente, uma diferenciação da imagem a partir de uma perspectiva helênica não corresponde mais a nossa realidade. Imersa em uma cultura altamente tecnológica, as imagens visuais são múltiplas e variadas, além de serem processadas em tempo real.

Do convencional (como desenhos, fotografias, esculturas, etc.) ao midiático (como cinema, vídeo, televisão, etc.), temos também tipos de imagens produzidas por meio de um universo computacional (como a holografia, a infografia, o 4D), que traduzem bem o infindo da criatividade humana em função de uma sociedade cada vez mais artificial e informatizada. Dessa forma, os sentidos são privilegiados mais pelo olhar do que pelo ouvir.

Abraham Moles em seu livro *La imagen: comunicación funcional* considera a imagem visual enquanto

um suporte de la comunicación visual que materializa un fragmento del entorno óptico (universo perceptivo), susceptible de subsistir a través de la duración y que constituye uno de los componentes principales de los medios masivos de comunicación (fotografía, pintura, ilustraciones, esculturas, cine, televisión) (1991, p. 24).

A imagem visual é produzida e consumida não como um fim em si mesma, mas enquanto um tipo de linguagem com características expressivas, funcionais, ideológicas e interacionais. Assim, é comum sua presença em todos os espaços nos quais estejam os seres humanos, e o ambiente escolar não poderia estar alheio. Porém, a imagem é poderosa porque suscita uma memória pessoal que projeta o aluno sobre ela e vai fazendo com que se reformule seu sentido e sejam criados vínculos entre a história, pessoa e a sociedade a partir do “comum”. Em uma aula de espanhol, estavam sendo analisadas as imagens do livro de maneira não pré-determinada: ela podia ser empregada para realizar uma simples descrição ou como pretexto para uma opinião ou como uma causa para elaborar perguntas por situações ou

objetos desconhecidos que nela apareciam. Em um dado momento, um aluno participante desviou o olhar para a sua esquerda e a professora lhe perguntou em que pensava. Após alguns segundos tentando explicar que não tinha importância no que estava pensando, a professora insistiu argumentando que tudo o que acontecia em sala de aula tinha um sentido e era bom compartilhá-lo, a menos que se sentisse constrangido em fazê-lo. O rapaz disse, finalmente, que ao ver o cachimbo na boca da personagem central da foto tinha lembrado a vovó dele, que também costumava fumar um cachimbo. Depois acrescentou que, quando criança, era ele quem o preparava.

Conforme a sociedade vai fazendo uso da imagem, vê-se cada vez mais sua inserção em contextos de ensino com o objetivo de estudá-la didaticamente para compreendê-la e consumi-la de forma mais inteligível e menos inconsciente, muito embora o estudo nos proporcione a falsa impressão de sermos nós que a dominamos e não o contrário. Para ocorrer níveis de estudo sobre a produção dos diversos tipos de imagens visuais, é mister que o educador a manuseie de forma segura e significativa, considerando toda uma sistematização na qual fora construída.

Segundo Eisner

Como a experiência precede a análise, o processo digestivo intelectual é acelerado pela imagem. As imagens são mais legíveis quando são facilmente reconhecidas...e ao relembrares uma experiência comum, elas evocam a realidade (2005, p. 19).

O que nos permite pensar que relações de sentido baseadas em uma experiência comunitária tendem a favorecer interpretações livres de equívocos e preconceitos, fazendo parte de um mesmo senso comum, de uma mesma convergência de opiniões. No caso da sala de aula, essa experiência pode ser resgatada quando se propõe a existência de um contexto educativo em detrimento de um contexto de ensino. “A diferença entre um contexto de ensino e uma situação educativa será determinada pelo tipo de relacionamentos desenvolvidos com a língua” (ROCA, 2011, p. 146). Ainda segundo a autora, esse relacionamento poderá ser simulado quando baseado no ensino e autêntico quando baseado na educação.

Embora Roca estabeleça uma diferença entre uma ação de ensino (relação simulada) e uma ação educativa (relação autêntica) para estabelecer um conceito de língua, percebemos que a determinação dessa diferença é passível de ser adotada em outras esferas pedagógicas, como por exemplo, a uma ação docente.

Já que estamos lidando com a noção de princípio de relação – simulada e autêntica – poderíamos redimensioná-las considerando que uma ação docente tendo por princípio uma

relação simulada consistiria em um tipo de ação pautada apenas em um convencionalismo institucional no qual tanto educador quanto educando seriam considerados apenas enquanto agentes. Uma ação docente tendo por princípio uma relação autêntica seria aquela na qual tanto educador quanto educando teriam papéis alternados de atores “com o intuito de desenvolver a consciência inata do ser humano” (ROCA, 2011, p. 143).

Podemos depreender que esse tipo de relação visa a uma construção constante do sujeito, por ele mesmo e por outros que se encontram em diferentes ambientes, pois sabemos que uma formação, que se pretende educativa, se realiza também além dos muros de uma instituição escolar e por meio de interações.

Nessa relação autêntica a construção desse sujeito não se limitaria apenas ao educando, mas ao próprio educador quando esse tomasse suas ações de forma reflexiva, partindo de uma realidade comum aos atores essenciais à realização de uma situação educativa.

Em relação ao estudo da imagem, nosso objeto de estudo, quanto mais próximo à realidade do educador e do educando, mais facilmente se depreenderá uma análise interpretativa. Conforme seja, resta saber se os currículos educacionais contemplam um estudo do gênero imagético e, se caso contemplem, quais os tipos de imagens selecionadas, indicadas? No nosso caso, o documento que “orienta” as atividades curriculares das escolas estaduais de Pernambuco, conforme já citado, são as OTM. Portanto, a inquietação que gera toda essa produção é: quais os tipos de imagens indicadas pelas OTM para as séries do Ensino Médio das escolas estaduais para a disciplina de Língua Portuguesa?

### **3. O TRANSPONÍVEL**

Embora toda escola disponha de outros tipos de instrumentos que colaboram no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, sempre esses correspondem ao que é pré-estabelecido didática e politicamente.

O planejamento semestral ou bimestral precisa convergir com os documentos oficiais que determinam o que se espera dos educandos no final do ano letivo. São os resultados esperados apresentados estatisticamente. Cada série segue nas orientações o conteúdo próprio a cada disciplina e a cada unidade didática.

Conforme o que se propõe no presente artigo, que é uma discursivização sobre a verificação do estudo das imagens visuais, percebemos que, dentre outros conteúdos indicados, há a presença de um estudo sobre o gênero imagético apenas no 2º ano, especificamente na primeira e na quarta unidades didáticas. Nessas, há a indicação de textos



publicitários, slogan, anúncio publicitário, linguagem não-verbal, exposição de arte e folder de campanhas sociais.<sup>11</sup> Indubitavelmente, o educador precisa criar um ambiente de discussão e análise sobre a produção e receptividade das imagens ativando itens como atualidade, memória, conhecimentos compartilhados, inferências e outros necessários a uma compreensão total em vez de uma compreensão periférica ou superficial, pois, por ser um texto multimodal, tanto os enunciados quanto a imagem apresentam construções de sentidos.

Na última série do Ensino Médio - 3º ano – o único conteúdo que faz referência de forma explícita ao estudo da imagem é “a exposição de arte” presente no eixo Produção e Compreensão de Textos Orais que compõe as OTM, especificamente na quarta unidade. Entretanto, uma observação interessante é sobre a indicação do conteúdo Humor e Linguagem também nessa unidade. Nesse, o educador poderá incluir tanto os gêneros verbais quanto os icônicos, o que necessariamente incluiria o estudo da imagem.

De acordo com as informações citadas, no Ensino Médio, a disciplina Língua Portuguesa contempla um estudo do gênero imagético, preferencialmente por aqueles que acompanham os textos publicitários. Um estudo voltado para a publicidade de forma enfática é perceptível apenas no 2º ano. Tanto no 1º e 3º anos esse estudo é atenuado sendo citado, dentre outros conteúdos, apenas na quarta unidade didática no eixo Produção e Compreensão de Textos Orais que compõe as OTM.

Conforme o educador faça uso do livro didático enquanto instrumento no ensino-aprendizagem e por ser adotado para ser utilizado durante um período de três anos, suponhamos que os textos publicitários escolhidos para estudo sejam os que estejam presentes nesses manuais. Então, vejamos de forma breve, como é indicado o estudo dos textos publicitários no livro didático adotado pelas três escolas estaduais – Português Linguagens - do 2º ano, já que foi nessa série onde mais ficou evidenciada a abordagem ao texto imagético.

---

<sup>11</sup> Aqui há uma redundância: tanto o slogan, o anúncio publicitário quanto o folder são textos publicitários.

Figura 1

Como se observa, a utilização do anúncio publicitário - um dos conteúdos sugeridos pelas OTM - no livro didático está servindo apenas como mera ilustração para a atividade em referência ao conteúdo sobre verbos. Não há um estudo interpretativo de todo o conjunto do texto multimodal, nem espaço para os alunos incorporarem a experiência que a imagem suscita na memória deles. A única pergunta que faz referência à leitura do texto e da imagem é a alternativa B do 6º quesito e, cabe considerar, de forma bastante superficial. O que poderia se tornar um estudo interessante e crítico se resume apenas a um estudo superficial e idealizado, o que foge ao que entendemos enquanto situação educativa.

A partir desse exemplo, podemos refletir sobre duas questões: a) fica evidente a necessidade de um trabalho pedagógico tendo por princípio uma situação educativa, pois do contrário, podemos duvidar se há de fato uma aprendizagem; b) a quem esse tipo de publicidade é mais comum? Conforme seja o objetivo de desenvolver uma leitura proficiente nos educandos, não seria cabível partir de anúncios comuns à realidade dos alunos para depois recorrer a interpretações de outros anúncios não tão comuns? Pois, já vimos que “a experiência precede a análise”.

Essas questões podem vir a ser tranquilamente desconsideradas se o educador não corresponde a atitudes de agentes reprodutores de manuais e prescrições que, algumas vezes, não condizem com uma relação de autenticidade.

Diante desse contexto, é salutar perceber que em avaliações do SAEPE e do SAEB o número de questões referentes a uma leitura interpretativa do gênero imagético varia entre duas a três questões. Entretanto, em avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), esse número aumenta. As imagens presentes nesse tipo de avaliação, em um período de tempo compreendido entre 2000 a 2011, variam entre Tiras, Charges, Gráficos, Mapas, Pinturas, Fotos, Grafites e Publicidades. Mesmo essa avaliação aferindo competências em diversas áreas, por isso uma recorrência maior ao gênero imagético, fica evidente o emprego satisfatório da imagem em questões que correspondem à disciplina Língua Portuguesa.

Dessa forma, conforme já citado em relação ao fato de que tanto as OTM quanto a BCC surgiram para direcionar o ensino/aprendizagem dos alunos visando êxito nas avaliações do SAEB e SAEPE, aqueles conseguem ultrapassar esse objetivo sendo os conteúdos também favoráveis ao êxito na avaliação do ENEM.

O lado negativo e até pernicioso dos documentos, em especial do Sistema de Monitoramento dos Conteúdos (SMC) é o controle incisivo sobre o que deve ser tratado em sala de aula atribuindo ao educador mais um perfil de executor de tarefas do que propriamente

um profissional que estimula a construção de saberes e de um contexto educativo no qual esteja subjacente um relacionamento de autenticidade. E, como já visto, se o educador apenas fizer uso do livro didático sem recorrer a outros meios discursivos para a aprendizagem, essa estará seriamente comprometida.

Para transpor situações negativas cabe a cada educador fazer opções de quando chega o momento de transgredir as prescrições impostas, de selecionar conteúdos que não apenas sejam os exigidos pelas avaliações institucionais, mas também aqueles que possibilitem aos seus educandos uma liberdade, embora breve, de despertar outros tipos de saberes contrário a uma mercantilização.

Como nos diz René Amigues (citado por Anna Rachel Machado, 2004)

A atividade pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...), com os valores e consigo mesmo ( p. 45).

Essa mudança nunca virá de fora para o universo do educador, mas só acontecerá quando cada um compreender que o processo de trabalho no qual está inserido precisa ser constantemente analisado, para ser ressignificado e, assim, fazer sentido para os atores que compõem o ambiente educativo.

## **CONSIDERAÇÕES**

Todo trabalho educacional precisa ser estabelecido por meio de uma sistematização que fundamente a prática pedagógica. Neste, faz-se necessária a inclusão de conteúdos atualizados compatíveis com o perfil exigido na nossa sociedade pós-moderna. Que os conteúdos sejam prescritos por documentos oficiais visando a esse fim é completamente compreensível e aceitável do ponto de vista de quem elabora pensando em termos de orientação. Só não deveria ser concebível quando o educador se torna cúmplice de sua própria submissão pedagógica e não se permite a liberdade de analisar esses documentos, muito menos compreendê-los em nível de mais uma ferramenta na manutenção de uma sociedade capitalista e neoliberal fadada mais cedo ou mais tarde a um declínio desesperador.

É fato que desvencilhar-se de um poder perscrutador que nos vigia por meio de uma hierarquia institucional não é nada fácil, principalmente quando se está sozinho ou em

minoría, mas isso não impede em um todo quando buscamos um agir mais atuante e transgressor.

Pôr em prática um trabalho prescritivo é inevitável, entretanto, a escolha de determinados conteúdos são passíveis de serem reforçados ou anulados. Alguns, como a imagem, possibilita estratégias de discussão sobre sua historicidade, atualidade, memória e funcionalidade de produção, podendo ser analisada por meio de diálogos com outras disciplinas além da Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, THEREZA COCHAR. *Português Linguagens*: volume 1, 2, 3. 7ª ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2010.
- EISNER, Will. *Narrativas gráficas de Will Eisner*. Trad. Leandro Luigi del Manto. São Paulo: Devir, 2005.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. 14ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- MOLES, Abraham André. *La imagen: comunicación funcional*. México: Trillas, 1991.
- PEREIRA, Regina Celi; ROCA, María del Pilar, (orgs.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. 1ª Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. *Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação. Recife: SE, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Orientações Teórico- Metodológicas Ensino Médio/Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação. Recife: SE, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Orientações Teórico- Metodológicas Ensino Médio/Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação. Recife: SE, 2011.
- ROCA, María del Pilar. Modelo y referencia en la enseñanza y aprendizaje de E/LE. *Abehache*, ano 2, nº 2 – p. 207 a 224. 1º semestre, 2012.