

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

ANA PAULA DA SILVA GOMES

**LEITURA DIALÓGICA DE IMAGENS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
MOVIMENTOS MEDIADOS PELA IMAGEM SOB A ÓTICA BAKHTINIANA**

Vitória
2020

ANA PAULA DA SILVA GOMES

**LEITURA DIALÓGICA DE IMAGENS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
MOVIMENTOS MEDIADOS PELA IMAGEM SOB A ÓTICA BAKHTINIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Vanildo Stieg

Vitória

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

G633L Gomes, Ana Paula da Silva.

Leitura dialógica de imagens nas salas de língua portuguesa : movimentos mediados pela imagem sob a ótica Bakhtiniana / Ana Paula da Silva Gomes. – 2020.

95 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2020.

1. Bakhtin, M. M. \$q (Mikhail Mikhailovitch), 1895-1975 – Crítica e interpretação. 2. Leitura -- Estudo e ensino. 3. Escrita – Estudo e ensino. 4. Educação – Imagem – Leitura. 5. Imagens na educação – Estudo e ensino. 6. Língua portuguesa -- Estudo e ensino. I. Stieg, Vanildo. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 372.4

ANA PAULA DA SILVA GOMES

**LEITURA DIALÓGICA DE IMAGENS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
MOVIMENTOS MEDIADOS PELA IMAGEM SOB A ÓTICA BAKHTINIANA.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 16 de setembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutor Vanildo Steg
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutora Regina Godinho de Alcântara
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutor Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

ANA PAULA DA SILVA GOMES

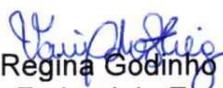
GOMES, Ana Paula da Silva; STIEG, Vanildo. **Ampliando práticas em aula de língua portuguesa**: orientações pedagógicas para leitura dialógica de imagens a partir da perspectiva bakhtiniana. Vitória: Ifes, 2020. 43 p. (E-book)

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 16 de setembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria N° 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutora Regina Godinho de Alcântara
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria N° 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutor Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria N° 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

AGRADECIMENTOS

Gratidão por toda contribuição para meu crescimento

Ao professor Dr. Vanildo Stieg

Aos professores da banca

Aos professores do IFES

Aos meus alunos

Amigos e família

A Deus por toda honra e glória

Ao Governo Federal, por disponibilizar bolsa de mestrado concedida pela CAPES, possibilitando-me arcar com os custos de locomoção e estadia.

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco discutir e/ou compreender os diálogos mediados pela imagem nas aulas de língua portuguesa de uma escola da rede pública estadual de um município do Estado do Rio de Janeiro, a partir da seguinte questão problema: como pensar, elaborar e desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a leitura dialógica de imagem em aulas de língua portuguesa? Para tratarmos tal questão, lançamos mão da perspectiva teórico-metodológica histórico-cultural sob a ótica bakhtiniana. Procuramos aprofundar estudos em tentos de Bakhtin e de autores brasileiros que discutem essa perspectiva e, desse modo, passamos a reconhecer a complexidade e organicidade dos conceitos da teoria bakhtiniana. No entanto, para efeito da pesquisa tomamos como foco a categoria de enunciado concreto, pois essa nos forneceu elementos para compreender uma concepção de práticas de leitura numa dimensão dialógica. A metodologia da investigação se pautou na abordagem qualitativa de pesquisa tendo seu desenho metodológico a pesquisa ação/interventiva e colaborativa. Os movimentos encontrados ao longo da investigação assinalaram, por exemplo, que o trabalho com leitura de imagens desenvolvido a partir da instauração dialógica em sala de aula, estudantes e professores, mutuamente, partilham de processos de ensino e de aprendizagem autoral. O processo vivenciado ao longo da pesquisa – professora e estudantes – possibilitou a elaboração de um produto educacional. Tal produto pretende inspirar e fortalecer práticas de professores de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Leitura de imagem. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research focused on discussing and / or understanding the dialogues mediated by image in Portuguese language classes, based on the following guiding question: how to think, elaborate and develop pedagogical practices aimed at dialogical image reading in Portuguese language classes? To address this issue, we used the Historical-cultural theoretical-methodological perspective from the Bakhtinian perspective. We tried to deepen studies in this matrix, focusing on the category of concrete statement, as this provided us with elements to understand a conception of reading practices in a dialogical dimension. The research methodology was based on the qualitative research approach, with its methodological design being the intervention-collaborative research. The movements found for this investigation pointed out elements that enabled an educational product that could strengthen our own practices, as well as collaborated and will collaborate in the work of other native language teachers, who may have access to our work.

Keyword: Reading and writing. Image reading. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Anúncio publicitário.....	39
Figura 02 - Prédio central escolar.....	45
Figura 03 - Interior da sala de aula pesquisada.....	45
Figura 04 - Reprodução da atividade de pré-leitura do capítulo 1 do livro didático.....	49
Figura 05 - Desenho dos alunos de cunho político.....	51
Figura 06 - Fotografia da realização dos trabalhos.....	53
Figura 07 - <i>Print</i> do <i>what's app</i> da turma.....	54
Figura 08 - Entrega dos cadernos para os diálogos entre o professor e aluno	56
Figura 09 - Registro dos alunos sobre a pintura.....	56
Figura 10 - Relato dos alunos sobre a primeira exposição.....	58
Figura 11 - Relato da experiência fora da escola.....	59
Figura 12 - Relato da experiência fora da escola.....	59
Figura 13 - Relato da experiência fora da escola.....	60
Figura 14 - Relato da experiência fora da escola.....	60
Figura 15 - Momento de confecção dos trabalhos.....	61
Figura 16 - Momento da apresentação da primeira exposição.....	63
Figura 17 - Textos projetados no Datashow.....	64
Figura 18 - Memes criados pelos alunos a partir da leitura dialógica do texto <i>Eu etiqueta</i>	65
Figura 19 - Memes que os alunos escolheram da internet.....	66
Figura 20 - Imagens que dialogavam como texto.....	68
Figura 21 - Apresentação do texto <i>Eros e Psique</i> e confecção das pinturas.....	72
Figura 22 - Momento da segunda exposição ocorrida fora da escola.....	72
Figura 23 - Trabalho feito pelo aluno.....	73
Figura 24 - Exposição dos trabalhos dos alunos.....	73
Figura 25 - Exposição de Artes sobre a Lei Maria da Penha.....	78
Figura 26 - Exposição de Inglês com a sala temática sobre lendas americanas.....	78
Figura 27 - Exposição de história com tema: <i>Das cavernas ao 3º milênio...</i>	79

LISTA DE SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNDE – Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação

PNLD – Programa Nacional de Livro Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básico

SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	20
3	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLOGICO.....	33
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	42
5	MOVIMENTOS DE LEITURA DIALOGICA DE IMAGEM EM SALA DE AULA.....	48
6	CONSIDERAÇÕES “FINAIS”	80
	REFERENCIAS.....	82
	BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS.....	86
	APÊNDICES.....	87
	ANEXOS.....	91

1 INTRODUÇÃO

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê) BAKHTIN (2006).

Aprender a ler imagens e interpretá-las em sua visualidade, visibilidade e legibilidade é ainda uma questão tênue na escola (NUNES, 2012).

A minha trajetória até a escolha do tema deste *trabalho* “*Leitura dialógica de imagens nas aulas de língua portuguesa: movimentos mediados pela imagem sob a ótica bakhtiniana*” não se iniciou à problemática evidenciada quando entrei no curso de mestrado, mas constituiu-se também pelas experiências pessoais e profissionais construídas ao longo do meu percurso.

Portanto, cabe começar relatando um acontecimento de infância que mostra, através da minha própria história, como a leitura de imagem foi fundamental para meu desenvolvimento durante a vida escolar e profissional.

Aos quatro anos ganhei meu primeiro quadro-negro de brinquedo. Nele eu ensinava minhas bonecas por meio de desenhos e exercitava toda minha criatividade em garatujas.

Ao entrar no primário já era conhecedora dos sons e das letras por ser muito curiosa. Tinha o costume de folhear a bíblia da minha avó. Como nela havia muitas gravuras, eu sempre a questionava a respeito delas. Então, vovó dizia que eu deveria ler o que estava escrito embaixo das gravuras. Assim, fui juntando as letrinhas até chegar aos cinco anos já sabendo ler. A vontade de entender o que se passava naquelas imagens foi fundamental para despertar meu interesse em conhecer as letras.

Já sabendo ler, custou-me adiantar uma série e pular a fase da alfabetização. Não me recordo de ter tido algum problema escolar por ter sido “adiantada”, a não ser um comportamento bem hiperativo por aprender com mais “facilidade” que os colegas. Por gostar de ler, aos sete ou oito anos ganhei livros e a minha preferência sempre foi por livros com muitas gravuras. Tinha o costume de ilustrar as histórias também.

Com o passar dos anos, fui definindo o que gostaria de ser, não fui uma criança que dizia querer ser várias coisas, a não ser “paqueta” ou modelo, mas sempre dizia que gostaria de ser professora. Sempre foi muito claro para mim que eu seria professora e quase toda minha trajetória foi se voltando para a educação, embora não tivesse pais envolvidos nessa área. Mas alguns fatores foram determinantes para minha escolha, e parte deles vinham de observação. Sempre observava meus professores e como eles ministravam suas aulas, suas práticas e tudo aquilo ia criando uma espécie de fascinação.

Sempre gostei de escrever, ler livros, interpretar texto, então cursei Letras, e foi algo muito prazeroso.

Comecei a lecionar aulas em turmas de pré-vestibular comunitário e aulas de reforço em casa para crianças em series iniciais do ensino fundamental. As aulas de reforço para crianças me angustiavam, porque eu pensava muito nas dificuldades que aquelas crianças tinham, e no que a escola poderia fazer para que a criança não arrastasse a dificuldade de aprendizagem ao longo da vida acadêmica.

Lembro-me da primeira vez que ouvi falar sobre *disortografia* (incapacidade específica de aprendizagem em escrever sem erros ortográficos), ocorrência bem freqüente em alunos com dislexia (dificuldade para compreender a leitura). O diagnóstico foi dado pela fonoaudióloga a uma aluna que indiquei para fazer uma avaliação fonoaudiológica. Sem muito conhecimento sobre o assunto, eu sabia que havia ali mais que uma dificuldade de aprendizagem, era algo que esbarrava na minha incapacidade de ajudar meu aluno a compreender.

Não sei como, mas o meu trabalho com aulas de reforço foi criando uma proporção grande e todos os alunos tidos com “problemas de aprendizagem” nas escolas perto da minha casa me procuravam. Resolvi abrir uma escola de jardim de infância na tentativa de buscar uma forma para que os alunos pudessem aprender e não fossem para o ensino fundamental com tantas dificuldades.

Pesquisei tudo sobre “dificuldades de aprendizagem”, estratégias de aprendizagem, além de entrar num curso de pós-graduação na área de gestão pedagógica. Estava no caminho certo, trabalhava muita leitura, projetos, teatro, jogos, o lúdico fazia parte de todo planejamento das aulas, mas a escola não pode continuar por questões burocráticas.

Continuei lecionando nas escolas públicas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Porém, com meu coração partido porque os alunos chegavam ao sexto ano com tantos problemas que poderiam já ter sido resolvidos nas séries iniciais (ou seja, o quanto antes).

Quando tive oportunidade, pedi reingresso numa universidade particular para o curso de Fonoaudiologia para estudar mais sobre os problemas voltados para área da linguagem e comunicação. Confesso que mudou muito minha prática em sala de aula após todo o conhecimento adquirido nas aulas e estágios.

Tive a oportunidade de estagiar numa clínica-escola na área de aprendizagem e ficava encantada como as crianças, que chegavam com o diagnóstico de dislexia, transtorno de déficit de atenção, rebaixamento intelectual e algumas dificuldades de aprendizagem, até as que não conseguiam ser alfabetizadas, aprendiam em tão pouco tempo.

Uma das estratégias que eu observava nos estágios foi o trabalho com figuras. Então pensei em utilizar nas aulas de língua portuguesa tudo o que fazia no estágio. Fazia jogo da memória com textos para interpretar e outras práticas pedagógicas.

Não estava nos meus planos fazer mestrado, mas como uma amiga convidou-me para participar do processo seletivo com ela, resolvi fazer para ver como me sairia. Ingressei no Profletras/Ifes/Vitória em 2018.

Na primeira aula do Profletras tive que falar sobre o que me angustiava nas aulas de língua portuguesa. Lembrei-me do Projeto Autonomia do Governo do Estado do Rio de Janeiro em parceria com a Fundação Roberto Marinho para turmas com

distorção de série/idade (turmas que apresentavam “dificuldade” de leitura, interpretação e compreensão e, por isso, não eram promovidas para série posterior). O termo “leitura de imagem” surgiu, para mim, nesse projeto por ter uma metodologia diferenciada.

Conforme acenamos na epígrafe “Aprender a ler imagens e interpretá-las em sua visualidade, visibilidade e legibilidade é ainda uma questão tênue na escola”. A leitura de imagem não tem sido muito privilegiada no âmbito das práticas escolares nas aulas de língua portuguesa, com finalidade de ampliar as possibilidades de leitura de mundo dos aprendizes.

Nas buscas sobre meu tema de pesquisa percebi que o enfoque maior era a leitura de imagem nas aulas de artes, história, geografia e ciências e alguns achados na educação infantil e maior parte nos livros didáticos no ensino médio e poucos achados voltados para as aulas de língua portuguesa no ensino fundamental.

Então, vi no mestrado a oportunidade de pesquisar mais sobre a leitura de imagens e como ela poderia ser usada para desenvolver a compreensão em leitura nas aulas de língua portuguesa, num primeiro momento, a partir do livro didático no qual o professor é convidado a aderir em suas práticas. Porém, essa busca inicial foi se distanciando de uma visão de leitura para fortalecer meramente a interpretação de texto à medida que seguia aprofundando estudos sobre concepções de linguagem, texto, leitura, sobretudo, em textos de Bakhtin e de seu Círculo.

Percebemos que leitura de imagem é usada como pretexto ou pista para o entendimento do texto, e aparece muito nas questões das avaliações externas, como a Prova Brasil¹, sendo tratada de forma superficial nessas avaliações.

¹ Prova Brasil é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. Os dados apresentados visam servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. Em 2005 o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

O descritor 5² refere-se aos procedimentos de leitura na interpretação de textual com auxílio de material gráfico através de foto, propaganda e outros, conforme descrito na matriz referencial do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB³, por exemplo, é muito utilizado nas avaliações externas ou numa perspectiva mais cognitivista.

Em uma prova/avaliação que presenciei, trazia uma figura de uma mulher em pé, com uma tábua de passar roupa e um ferro, passando roupa, a proposta era que o aluno marcasse a opção que descrevesse a ação da cena (que era passar roupa). Este foi um exemplo que utilizou o descritor 5, conforme veremos no quadro abaixo:

Quadro 01 - Questão da prova de Avaliação diagnóstica do Sistema de avaliação do Rio de Janeiro (SAERJ)

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://static.minilua.com/wp-content/uploads/2010/10/passar.jpg>>. Acesso em: 14 mar. 2013. (P051397RJ_SUP)

A frase que mostra o que acontece nessa cena é:

A) A mulher está costurando a roupa.
 B) A mulher está guardando a roupa.
 C) A mulher está lavando a roupa.
 D) A mulher está passando a roupa.

11

Fonte: Rio de Janeiro (2014)

A figura foi utilizada para que o aluno apenas observasse e respondesse o que era óbvio (e dentro até da realidade dele). Mas qual o sentido dessa questão? O que agregou de valor e até conhecimento, porque este conhecimento ele já tinha antes de chegar à escola. Talvez se explorasse a questão verbal (ação) fosse até válido.

² O descritor 5 apareceu em uma Prova de Língua Portuguesa da Prova Brasil aplicada no ano de 2011.

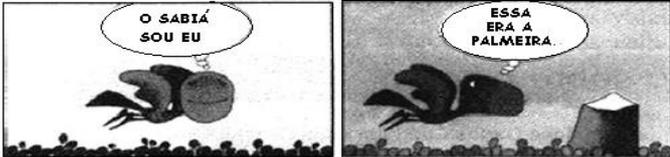
³ Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

Lembro-me bem, ao aplicar essa avaliação, um aluno comentar que estava muito fácil. Será que ele pensou o que pensei?

Pesquisando mais uma questão para exemplificar como têm sido abordados os procedimentos de leitura com auxílio de imagens, observamos mais uma vez a superficialidade do texto. Veja quadro 2:

Quadro 02 - Questão da Prova Brasil

(Prova Brasil). Leia o texto abaixo.



O autor desses quadrinhos pretendeu chamar a atenção para a:

- (A) **necessidade de preservar as árvores.**
- (B) poesia “Canção do exílio”, que fala da terra.
- (C) vida de passarinho solitário.
- (D) volta o sabiá para sua casa.

Fonte: Brasil (2011)

A questão apresentada nessa figura nos fez perceber que a concepção de linguagem que sustenta tal atividade está ligada a uma perspectiva cognitivista, portanto, não dialógica. Será que o aluno teria o conhecimento da relação entre o animal se apresentar como sabiá e uma árvore cortada com um poema de Gonçalves Dias, *Canção do Exílio*? Como que uma questão, que descrevi antes dessa (veja o quadro 1), levou em conta um conhecimento voltado para realidade do aluno - bem óbvia - agora num outro momento desconsidera o conhecimento de mundo? Ou a questão apresentada é uma “pegadinha” para saber se o aluno: a) reconhece a intertextualidade da questão, na qual é necessário saber quem é Gonçalves Dias, b) tem acesso ao poema *Canção de Exílio* e, c) tenha discutido a realidade que está a sua volta - a questão do desmatamento...

Para responder a questão apresentada no quadro 2 (e escolher a alternativa certa), faz-se necessário ler as falas do pássaro e ainda observar a imagem do último quadrinho para compreender o texto.

De acordo com o resultado do item dessa questão indicado no caderno pedagógico do PNDE, apenas menos da metade dos alunos marcaram a opção correta - a letra A, concluindo que outra metade dos alunos teve a habilidade de integrar texto escrito e imagem no processamento textual. Com isso visou constatar que a maioria dos alunos considerava o texto escrito, não sendo capazes de integrá-los às imagens de acordo com a análise dos resultados obtidos nessa avaliação.

Diante desse dado, questionava-se apenas como auxiliar os discentes a desenvolverem a compreensão e interpretação. Este questionamento nos permite pensar que a escola buscava uma resposta para preparar bem os seus estudantes, para serem bem-sucedidos quando fossem avaliados pelas avaliações em larga escala (numa perspectiva cognitivista – construção individual, com foco de atenção em um único dado/resposta). Esta atitude da escola nos fez pensar: **a escola deve ensinar os aprendizes a ler, apenas para que possam ser bem-sucedidos nas avaliações em larga escala?**

A partir dos aprofundamentos teóricos sobre linguagem tal como entendida pela perspectiva dialógica bakhtiniana me convenci que as expectativas de leitura anunciada nas questões da Prova Brasil não deveriam se limitar para preparar os estudantes apenas para atender às demandas avaliativas oficiais, que tentam apenas quantificar um conteúdo sem levar em consideração o conhecimento de mundo dos alunos, suas experiências e vivências, sem colaborar, portanto, na formação de leitores que se reconheçam como leitores do mundo, de seus contextos socioculturais, leitores críticos, dialógicos.

Em decorrência do que a Prova Brasil exige em suas questões avaliativas, a escola, onde exercia a docência na época, passou a ter uma grande preocupação em relação aos índices de leitura no país, pois estes se revelaram muito baixos (conforme os resultados da Prova Brasil 2013). A porcentagem de alunos na rede

pública de ensino que demonstraram possuir competência de leitura foi de 40% até o 5º ano.

Nos estudos visei ampliar minha compreensão teórico-metodológica do processo de leitura para, então, fortalecer minhas práticas em sala de aula. Foi neste momento que emergiu a pergunta problema desta investigação: **como pensar, elaborar e desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a leitura dialógica de imagem nas aulas de língua portuguesa?**

Como professora, do ensino de língua materna, não me contentou a ideia de que a aula de leitura escolar se limitasse a preparar apenas para atender às demandas avaliativas oficiais, como já ditas. Desejo colaborar na formação de leitores que se reconheçam como leitores do mundo, de seus contextos histórico-culturais, leitores críticos, dialógicos.

Tais estudos me levaram a conhecer ainda mais a perspectiva bakhtiniana de linguagem (tal perspectiva é discutida no capítulo 3 deste texto). E, considerando minha inclinação para leitura de imagem (e esse tipo de leitura - como observamos ao longo da revisão de literatura deste texto - não tem sido explorado pela escola da forma como deveria), consideramos significativo trazer como tema nesta investigação **a leitura dialógica de imagem nas aulas de língua portuguesa.**

Nossa hipótese nesta direção foi: **acreditamos que à medida que colaborarmos, em nossas aulas de língua portuguesa, para que os estudantes realizem leitura dialógica de imagens seja no livro didático ou em outros gêneros textuais (a partir da compreensão de leitura bakhtiniana) poderemos fortalecê-los no processo de leitura (como processo de efeitos de sentidos) e de produção de textos.**

Lembramos de Geraldi (2013) que ler é, também, produzir textos uma vez que o sujeito é ativo responsivo nos processos de interações verbais. Ler é então um processo de compreensão num movimento alteritário e exotópico.

Considerando, a formulação da pergunta-problema e de nossa hipótese, a metodologia de pesquisa pautou-se numa investigação de abordagem qualitativa cujo desenho foi uma pesquisa ação/interventiva e colaborativa. Desse modo, elaboramos os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo geral para o movimento da pesquisa:

- Elaborar e compreender movimentos de práticas de leitura dialógica com alunos de uma turma de 8º ano de uma escola pública estadual a partir de um processo de pesquisa ação/interventiva e colaborativa.

Objetivos específicos para o movimento da pesquisa:

- Realizar revisão de literatura sobre pesquisas que já discutiram a leitura de imagem no ensino de língua portuguesa;
- Aprofundar estudos acerca da perspectiva bakhtiniana (em textos de Bakhtin e de seu Círculo, bem como em textos de autores brasileiros que discutem tal perspectiva);
- Pensar e elaborar propostas didáticas interventivas a serem desenvolvidas em uma turma do 8º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública de ensino;
- Organizar e desenvolver com os alunos uma proposta que toma a leitura dialógica de imagem;
- Compreender e discutir os movimentos e a produção de dados da pesquisa;

Objetivo geral para o movimento posterior à pesquisa:

- Criar um produto educacional com orientações para que professores de língua portuguesa possam fortalecer suas práticas de leitura sob a ótica bakhtiniana.

- Compreender o processo de leitura e produção de texto numa perspectiva bakhtiniana.

As próximas partes deste projeto estão organizadas do seguinte modo: No capítulo 2, apresentamos o resultado de uma investigação que trata da revisão de literatura em torno de nosso tema de estudo. Ela foi desenvolvida a partir de investigações desenvolvidas, nos últimos 10 anos, no âmbito das práticas escolares que trataram da leitura de imagem tendo como suporte o livro didático. O capítulo 3 fundamenta a nossa perspectiva teórica de pesquisa. Buscamos, nesta parte, evidenciar elementos da perspectiva bakhtiniana que puderam colaborar neste trabalho. Já no capítulo 4 acenamos a metodologia da investigação em suas etapas. No capítulo 5 (evidentemente inconcluso) informamos e discutimos as possibilidades interventivas realizadas na sala de aula com os alunos. No capítulo 6, tecemos as Considerações “finais” com relação ao percurso da investigação acentuando alguns apontamentos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para a revisão de literatura consultamos o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES na seção de catálogo de teses e dissertações na Plataforma Sucupira.

Encontramos 10.872,58⁴ trabalhos para o descritor: leitura de imagem entre os anos 2007 e 2017, período este que mais se discutiu sobre as avaliações externas no que tange a compreensão textual. Esse fato justificou a busca por pesquisas nesse período.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) as avaliações em larga escala vêm sendo produzidas a partir de 1990.

Criou-se em 2005 uma avaliação censitária das escolas públicas municipais, estaduais e federal com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino.

A Provinha Brasil⁵ é um instrumento pedagógico sem finalidade classificatória que fornece informações sobre o processo de alfabetização aos professores alfabetizadores (não é socializado além dos muros da escola).

Em 2005 o Sistema de Avaliação da Educação básica (Saeb) era composto por duas avaliações Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)⁶ e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)⁷ chamada de Prova Brasil.

⁴Nas 10 87258 encontradas com o descritor selecionamos as 30 de 23 páginas na plataforma sucupira no site da capes, a partir da 23ª página a mensagem de erro aparecia.

⁵ A Provinha Brasil é uma avaliação é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.

⁶ Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) é uma avaliação que utiliza os mesmos instrumentos que a Prova Brasil, aplicada periodicamente, diferenciada por abranger de forma amostral as escolas e alunos das redes públicas e privadas do país que não atendem aos critérios básicos em áreas urbanas e rurais, avaliando a qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira.

⁷ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) chamada também de Prova Brasil é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados.

No ano de 2007 foi divulgado o censo Escolar da Educação Básica mapeando o quantitativo de alunos. E em 2008 aplicada a primeira edição da Provinha Brasil (INEP, *on line*).

Também achamos 11.221,82⁸ com o descritor: leitura de imagem e livro didático nos últimos cinco anos (2013 a 2017)⁹ para sabermos quantas pesquisas voltadas para aula de língua portuguesa faziam leitura dialógica de imagem nos livros didáticos do ensino fundamental tendo por embasamento Bakhtin e qual seria a proposta que esses livros traziam.

Outras buscas, como os mesmos descritores, foram feitas para “esgotar” o tema, no *Google Academic* e *Scielo*. Muitas pesquisas constavam na plataforma *sucupira*. Então consideramos significativo elaborar um quadro com as trinta pesquisas sobre o descritor leitura de imagem voltada para educação, com ano, autor e título. E outro quadro com os achados sobre o descritor a leitura de imagem no livro didático para ver como as imagens eram tratadas por ele. Trazemos, também, um quadro-síntese de pesquisas no que concerne a leitura de imagem somente dos doze anos voltados para o ensino em diferentes disciplinas na área de educação (APÊNDICE A).

Além das sínteses descritivas dos trabalhos de mestrados e doutorados elencados no quadro, destacamos, também, algumas pesquisas que buscaram refletir a leitura de imagem no contexto de livros didáticos de várias disciplinas (APÊNDICE B). Percebeu-se que o tema leitura de imagem é bastante relevante a ser pesquisado, pois observamos que ainda há poucas disciplinas, segundo as pesquisas, que exploram o texto imagético mediando-o de modo dialógico.

A seguir iremos discorrer sobre quais foram os objetivos de se trabalhar a leitura de imagem a partir do livro didático em outras disciplinas e em que contribuíram para o

⁸ Descritor leitura de imagem e livro didático foi exibido 81 -100 de 1122182 aparecendo mensagem de erro após.

⁹ Refinando as buscas somente entre 2014 a 2017 foram encontradas 276208 com descritores leitura de imagem e livro didático exibindo somente 221-240. Também com mensagem de erro a partir de 240

ensino em cada disciplina específica e se esses trabalhos abordavam numa perspectiva mais dialógica.

No primeiro trabalho, Soares (2008) traz como contribuição estudar imagens de livros didáticos de Biologia do ensino médio, para identificar as dificuldades que os alunos possuem ao interpretar imagens, relatando a compreensão que o aluno obteve a partir da imagem dada pelo livro.

O autor oferece estratégias para auxiliar o uso de ilustração através de uma oficina com leitura de imagens didáticas. Seu trabalho foi fundamentado pela semiótica cognitiva de Lúcia Santaella.

O autor chega à conclusão que a oficina permitiu auxiliar na compreensão das ilustrações e melhorou significativamente a habilidade de interpretação dos participantes.

O que se percebe é que esse trabalho contribuiu para mostrar que o conhecimento prévio do aluno exerceu, segundo o autor, influência nas interpretações das imagens e na assimilação do conteúdo.

No segundo trabalho, Santos (2011) tem como objetivo verificar se os livros didáticos de Língua Portuguesa, especialmente os do 5º ano, vêm atendendo à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que preveem a valorização da leitura de diferentes linguagens.

Buscou-se observar a maneira como as imagens estão disponibilizadas nos livros didáticos atuais e se respeitam a proposta pedagógica que compreende a imagem como material exploratório, para uma leitura científica e crítica.

A autora também averiguou o tipo de relação entre a imagem e o texto apresentando conceitos da semiótica Peirciana para fundamentar seu trabalho. Como instrumento metodológico para analisar os livros didáticos a classificação das matrizes de linguagem e o pensamento de Lúcia Santaella.

A intenção era de desenvolver a competência leitora de alunos do Ensino Fundamental de 5º ano e a conclusão foi que trazia resultados efetivos perceptíveis nos livros didáticos no que se referia a inclusão da imagem e na relação que ela estabelece com a linguagem verbal.

No terceiro trabalho, Passos (2013) observou que em sala de aula os alunos tanto do fundamental e quanto do ensino médio tinham dificuldade de leitura diante dos textos imagéticos nos livros didáticos de língua portuguesa.

Então investigou a presença da imagem como forma de linguagem compósita de signos ideológicos sob a perspectiva das políticas públicas em educação no Brasil, sua importância e as formas de aplicação e o uso da imagem no ensino de língua portuguesa no livro didático. Ele trouxe como contribuição entender como as imagens nos livros didáticos contribuem ou não para consolidar a legislação normatizada através da LDB/PCNs/PNLD.

Teve como objetivos específicos analisar as imagens escolhidas nos livros didáticos pelos autores, principalmente, buscando apreender: a transmissão ideológica e a relação de poder, no sentido de conduzir o educando a uma visão de mundo prefixada que impede o desenvolvimento do espírito crítico; Investigar o poder da imagem da mídia retratada nos livros didáticos como elemento de alienação dos educandos; Compreender como as imagens nos livros didáticos estão intrinsecamente ligadas aos aspectos capitalistas e mercadológicos atuais, nesse sentido, quais imagens estamos oferecendo aos nossos alunos, que valores estamos construindo; Examinar a não apropriação da escola pelo mundo das imagens.

No quarto trabalho, Salles (2014) verifica em dois livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental (aprovados pelo PNLD 2014) quais atividades contribuíram para a formação do sujeito letrado. Trabalho fundamentado pela lingüística textual de Bente e Marcuschi.

Concluiu que os gêneros multimodais são trabalhos como pretexto para os conhecimentos gramaticais, apresenta propostas pertinentes às demandas atuais do cenário educacional nos enunciados das questões propostas conduzindo a compreensão das linguagens verbal e visual, integrando-as, e buscando promovê-las no sentido global, além da função social do gênero multimodal abordado.

Considera que os usos da língua se dão em contextos reais de comunicação e orienta para que o ensino se direcione nessa perspectiva. Sugere-se que trabalhe os textos multimodais para preparar o aluno para atuar na sociedade de forma efetiva por meio das práticas de leitura e escrita e apela para urgência em se investir em propostas didáticas eficientes que conduzam à compreensão dos textos multimodais para o desenvolvimento do sujeito letrado.

No quinto trabalho, Souza (2014) propõe um diálogo interdisciplinar entre a educação e o desenho. Ela compreende o desenho como linguagem e conhecimento buscando subsidiar educadores na compreensão e no manejo do conteúdo imagético de livros didáticos de história do 5º ano do ensino fundamental, pois trazem os mesmos princípios da construção social e cultural da nação.

A autora acredita na importância pedagógica da imagem e na contribuição para trabalhar o imaginário, a memória e a identificação de elementos sociais e culturais, e na sua capacidade de transmissão de conteúdos, códigos, signos e significados, convertidos em discursos que dissimulam relações de poder, estereótipos e preconceitos, em uma relação de não alteridade e de desrespeito às diferenças.

O estudo objetivou identificar e analisar as concepções ideológicas que denotam racismo, estereótipos, preconceitos, e discriminação em relação ao povo negro, nas imagens de livros de história do 5º ano do ensino fundamental, utilizados na rede pública de ensino.

Ela selecionou três livros didáticos referentes ao período da Colonização e da Regência, quatro imagens, dos autores Debret, Spix e Martius, Rugendas e Guillobel e adotou a metodologia qualitativa associada ao método iconográfico de Análise de

Imagens, de Erwin Panofsky, e ao método de Análise de Discurso, da linha fundada por Michael Pêcheux de modo a refletir sobre a composição dessas imagens e a multiplicidade de sentidos que elas desvelam.

Este estudo contribuiu para a reflexão sobre a importância do diálogo interdisciplinar na compreensão das representações visuais impressas no livro didático, que podem exteriorizar concepções discriminatórias e que precisam ser desvendadas e desconstruídas.

No sexto trabalho, Carlos (2015) diz que a imagem era um meio de comunicação antes da escrita e que contribuiu para expressar as relações sociais, culturais e ideológicas da época. Ao longo da história, a imagem perdeu seu caráter natural e configurou novos sistemas de símbolos desde o ideograma até o surgimento do alfabeto o que acarretou romper com as comunicações de natureza imagética. Com o advento da pós-modernidade e o avanço da cultura midiática estabeleceram um novo conceito de sociedade marcada pelo simbólico e pela proliferação da imagem. O trabalho da pesquisadora deu-se em analisar em torno do imaginário religioso nas imagens contidas nos livros didáticos de ensino religioso (LDER), a partir da hermenêutica simbólica de Gilberto Durand.

A pesquisa concentrou-se em explicitar alguns pressupostos teóricos que norteiam e dão sustentação à análise empreendida, fortalecer sua relevância sobre a tríade “imaginário religioso, imagem visual e livro didático” e consolidar e colaborar com o desenvolvimento de pesquisas sobre as representações simbólicas religiosas, tendo em vista refletir sobre a problemática da imagem visual no LDER, a fim de utilizá-la crítica e criativamente nos espaços educativos escolares e não escolares.

No sétimo trabalho, Xavier (2015) apresentou a análise de ilustrações que compõem a coleção didática de Inglês com o objetivo de identificar como as representações da diversidade étnica, cultural e social brasileira são feitas por meio imagético e são propiciadas ao professor e aluno oportunidade de debate crítico e construções de sentido que ultrapassem estereótipos.

Utilizou os conceitos de letramento crítico (LUKE e FREEBODY, 1997; CERVETTI, 2001), de multiletramentos (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000; GEE, 2006) e de letramento visual (BROWETT, 2002; BRAMFORD, 2009). O método misto e a adoção da estratégia sequencial exploratória (CRESWELL, 2003; DÖRNYEI, 2007) são utilizados, pois permitem coadunar dados quantitativos coletados e triangulá-los durante a fase de análise e interpretação.

Como resultado obtido, revelou a necessidade do desenvolvimento de atividades e conteúdos que complementem o trabalho desenvolvido na coleção para representar a diversidade brasileira por através de imagens.

O autor ressalta que na coleção analisada, diversos contextos locais brasileiros não são apresentados e há carência de orientações e informações extras para o professor sobre as imagens utilizadas e que como consequência não são sugeridos debates que possam aumentar o capital cultural e a criticidade dos alunos e levá-los a refletir sobre possíveis estereótipos.

Sugeri que haja um novo olhar sobre as imagens do livro didático e o desenvolvimento de um instrumental teórico capaz de auxiliar os professores e alunos a analisar, interpretar e se apropriar do conteúdo imagético, conduzindo a partir dele discussões críticas cujo objetivo seja a prática de um letramento visual crítico e amplie as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

No oitavo trabalho, Colaço (2016) questionava se os textos verbo-visuais apresentados na seção de leitura dos livros didáticos eram adequados para a alfabetização em relação a palavras e imagem e se as imagens trazidas nessa mesma seção não funcionavam como mero acessório.

Objetivaram-se examinar os significados advindos da relação entre a linguagem verbal e visual em vários gêneros textuais presentes no livro didático de alfabetização. Sua fundamentação teórica baseou-se na fundamentação dos gêneros, concepções retóricas e sociológicas. O conceito de língua, texto, discurso e suporte foram pautados na Linguística Textual. A discussão da linguagem visual foi

baseada no referencial da Semiótica peirceana na perspectiva de Santaella (2012) e a contextualização do livro didático foram respaldadas em Rojo (2009).

Os resultados a que a autora chegou eram que os livros analisados atendem ao requisito de diversidade dos gêneros textuais aos aspectos multissemióticos. E ainda que a combinação de linguagem verbo-visual é predominantemente complementar. Para favorecer o letramento verbal e imagético defendeu que o ensino de língua portuguesa deve se basear em textos e enfatizar outras linguagens além da verbal.

Concluiu-se, também, que na contemporaneidade, urge a continuidade de investigação em relação à linguagem verbal com a imagética em diversos gêneros textuais para contribuir com o ensino da língua materna no ciclo de alfabetização e nos próximos anos.

No nono trabalho, Lira (2016) caracteriza o livro ilustrado pela carga significativa que vem de uma relação entre a interação de duas linguagens e a produção de sentido e a necessidade de dar mais visibilidade a esse tipo específico de obra tendo por objetivo verificar como ocorrem as interações estabelecidas entre palavras e imagens no contexto de livro ilustrado, propor estratégias de leitura para o trabalho com as obras *A Árvore Generosa*, de Shel Silverstein, *Meu Vizinho é um Cão*, de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso, e *A Festa no céu*, de Angela Lago.

A pesquisadora fez um panorama histórico que abrange a literatura infantil desde seu “surgimento” até a contemporaneidade, percebendo as mudanças pelas quais as ilustrações vêm passando, trazendo elementos delimitadores do livro ilustrado, com foco na nomenclatura, na comparação do livro ilustrado com os demais livros compostos por imagens, e ainda nas características acerca da materialidade do livro ilustrado, bem como nos determinados tipos de relação imagem-texto contidos nas obras.

Utilizando uma diversidade de ferramentas e instrumentos teóricos direcionados à leitura do texto verbal de modo geral, as estratégias de leitura elaboradas tiveram

como ponto em comum a ideia de que a função das imagens seria meramente a de suporte que auxiliaria as crianças durante o processo de autonomia de leitura. Conseqüentemente, as perguntas e atividades formuladas no trabalho com estratégias de leitura buscam precisamente realçar aspectos como a narratividade e os simbolismos das ilustrações.

No décimo trabalho, Pousa (2016) analisou como a linguagem verbo-visual do gênero propaganda era apresentada nos livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental na rede de ensino em uma determinada escola, e como esta rede previa o ensino desta linguagem no currículo de LP.

O objetivo foi realizar uma análise sobre o ensino de linguagem verbo-visual para alunos do ensino fundamental. A pesquisadora usou as diretrizes estabelecidas na Matriz Curricular da rede, destacou as expectativas de aprendizagem que trabalham a verbo-visualidade dos gêneros que contemplaram o livro didático de LP.

Chegou ao resultado de que necessita de conscientizar os professores que utilizassem diferentes estratégias de ensino para que não seja somente utilizado o livro didático na explanação dos conteúdos propostos, mas possibilitasse um maior aprofundamento dos conceitos relativos ao ensino de leitura da linguagem verbo-visual.

No décimo primeiro trabalho, Araujo (2016) pretendeu investigar processos de interlocução entre artistas e produtores de livro de imagem e criança no processo de fruição, leitura e interpretação de produção de narrativas visuais em interlocução com um grupo de crianças pré-escolares.

Buscou-se compreender as estratégias que as crianças empregam na leitura de imagens narrativas, investigar como os artistas respondem aos esforços de significação das crianças convidadas a interpretar segmentos narrativos de livros de imagem durante as suas etapas de criação.

A pesquisa teve como abordagem sob a perspectiva sociocultural; sobre a linguagem visual, valeu-se principalmente das contribuições de Ostrower (1987, 1997 e 1998), Gombrich (1993, 2007 e 2012) e Dondis (1999).

Concluiu o papel no processo de construção de significados durante a leitura coletiva, na negociação de sentido entre os leitores e permitiu instigar.

No décimo segundo trabalho, Santana (2017) visou analisar propostas para a leitura de imagens em atividades de pré-leitura de livros didáticos de língua portuguesa para o 9º ano, a fim de verificar quais contribuições a leitura de imagem que antecede textos diversos, na pré-leitura, pode dar à compreensão leitora dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Foram analisados dois livros didáticos de coleções aprovadas pelo PNLD 2014, a saber, *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*, e *Jornada. port – Língua Portuguesa, 9º ano*. Análise da pesquisa foi de acordo com a GDV (Gramática do Design Visual), enfocando os aspectos que dizem respeito à metafunção Textual/Composicional.

A autora defendeu que se faz necessário que a escola prepare seus alunos não só para ler as informações que se veiculam linguisticamente, mas também àquelas que se expressam por meio de outras linguagens em que existem nos gêneros discursivos, múltiplas linguagens – alguns dos quais com alto grau de inserção de imagens sugerindo que a escola ultrapasse os limites do código linguístico e trazer para a sala de aula um trabalho efetivo com a multimodalidade textual para encontrar meios para cativar o leitor, aproximando-o das diversas leituras.

A autora alega, também, que os gêneros textuais que circulam em nossa sociedade letrada não são diferentes dos que estão registrados em livros didáticos e que estão cada vez mais impregnados por características de mídias imagéticas e das tecnologias digitais que contemplam textos intersemióticos.

A pesquisa foi fundamentada no que concerne ao tema leitura, consultados os trabalhos de Kleiman (2002), Koch (2014) e Solé (1998), entre outros. Sobre a leitura de imagens e de textos multimodais, consultou trabalhos de Kress; van Leeuwen (2006), Dionísio (2005), Marcuschi (2008), Rojo (2012, 2015, 2016) Santaella (2012,2014) e sobre livro didático em Soares(2003) Saviani(1996), Barzotto; Aragute(2008), Lajolo (1996), Bezerra (2002) dentre outros.

Os resultados da análise indicaram que as atividades de pré-leitura, dos respectivos livros, dão algumas contribuições para motivar os alunos para lerem o texto da seção, entretanto contribuem pouco para uma visão dialógica de imagens. Foi elaborado um livro sobre os fundamentos e o ensino de leitura de imagens para contribuir com os docentes, para ter mais autonomia ao lidar com atividades apresentadas por livros didáticos adotados nas escolas.

No décimo terceiro trabalho, Ferrarezi (2017) traz o livro didático como um recurso determinante com a disciplina, para, então, discutir a função pedagógica e a natureza complexa do livro que atende a interesse de mercado e visto como uma organização de conteúdos educacionais para manter presente a memória da sociedade, pode ser utilizado como recurso pedagógico, defender tradições e propagar sistema de valores socioideológicos.

O autor toma como base o livro didático *Português – Linguagens do Cereja e Magalhães* (2013) para evidenciar a relação indicial que há entre a literatura e a imagem nos desenhos artísticos e pinturas, buscando mostrar como as imagens se apresentam no livro, analisando-as e fazendo associações entre o texto verbal e a imagem. Para isso usou vários autores: Carvalhal (1986), Nitrini (2010), Coutinho (2006), Oliveira (1999), Calvino (1990), Barthes (1987 e 2007), Munakata (1997, 2012 e 2016), Lajolo (1996), Eagleton (2006) e Perrone-Moisés (2016).

Através da análise do material que a pesquisa analisou, e trouxe como conclusão que o livro didático é somente um dos recursos de organização para o professor valer do seu trabalho e por isso o livro não pode ser valorado como objeto autônomo.

O autor ainda afirma que o livro didático possibilita caminhos, sugestões e faz-se necessária uma análise crítica por parte dos professores, quando forem selecionar e adotar um livro, afirmando que o livro didático é apenas uma ferramenta e não um substituto das práticas docentes.

Além de o livro didático, na sua seleção conteudística, levar ao engessamento e a calcificação de autores e obras. Sugeriu-se que houvesse um planejamento, criatividade e estratégia para que não restrinja a visão do professor numa única perspectiva. Um investimento por parte do professor em uma pedagogia da imaginação em que se concilia ciência e fantasia, texto verbal e imagem, intertextualidade e interdisciplinaridade.

O que dizer do panorama em torno das pesquisas até aqui traçado?

Observamos que todas as pesquisas trouxeram diversos vieses bastante significativos, pois se preocuparam em discutir práticas de leitura, ensino de leitura, teorizações sobre leitura, reflexões importantes para a ampliação dos saberes em torno desta temática. As pesquisas evidenciaram que as imagens são muitas vezes utilizadas como comunicação, recepção de informação pelos alunos mostrando as dificuldades que os alunos enfrentam ao exercitarem a sua leitura.

Outro viés traz a imagem não como percepção, mas conhecimento que aciona o processo interpretativo e que o leitor atento a pluralidade de sentidos traz a imagem de natureza polissêmica e não apresenta para o leitor um conteúdo fechado (SANTOS, 2011). Os autores discutidos até aqui concordam que desafia o leitor e traz como motivador da aprendizagem, transmitem mensagem e na visão de Santos faz o aluno compreender o mundo apresentado ou representado pela imagem e essas não são neutras.

No entanto, percebe-se que os estudos ainda deixaram de tratar a leitura de imagem numa perspectiva dialógica bakhtiniana. Desse modo, deixaram de levar em consideração os sujeitos do discurso, suas vozes, seu conhecimento de mundo e, portanto, subtraíram uma visão voltada para uma perspectiva dialógica. Nessa direção é que percebemos a contribuição de nossa pesquisa.

Essa investigação se pautando numa pesquisa ação/interventiva e colaborativa foi consolidando-se a partir dos diálogos firmados entre professora-pesquisadora com (e não sobre) os estudantes. Assumi a noção Bakhtiniana de linguagem e de texto. Desse modo, como veremos no capítulo que a seguir, texto verbal ou imagético foi entendido como enunciado: elo vivo, concreto, datado na corrente discursiva entre falantes (produtores de discurso) (BAKHTIN, 2003a).

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção, como já dito, destacaremos acerca da abordagem teórica-metodológica que orientou nosso olhar ao logo da investigação. Tal estudo teve como foco a leitura dialógica de imagem ofertada aos estudantes a partir de diferentes fontes (como poderá ser visto no capítulo que trata da nossa atuação em campo: – sala de aula de língua portuguesa).

Utilizamos a matriz Histórico-cultural discursiva bakhtiniana, tendo como base obras de Bakhtin e o Círculo Bakhtiano, bem como, de autores brasileiros que muito têm se debruçado em estudar tal perspectiva no campo da linguagem, educação e ensino da língua materna.

Tentar aproximar a teoria bakhtiniana ao contexto pedagógico do professor de língua portuguesa e sua prática didática é, primeiramente, tentar entender que o pensamento bakhtiniano envolve muitos intelectuais, cientistas e artistas entre as décadas de 20 e 30 dialogando em diversos espaços políticos, culturais e sociais.

Mikhail Bakhtin (1885-1975), nascido em Oriol, Rússia, é um dos autores mais expressivos pensadores na contemporaneidade, haja vista a recente penetração de sua obra no Ocidente, a partir da década de 1970.

Filósofo literário, Professor e Linguísta, Bakhtin é um dos mais importantes pesquisadores da linguagem humana do século XX, sendo referenciadas nas investigações sobre Literatura, História, Antropologia, Artes, Linguística, Arquitetura, Psicologia e Educação.

Embora tenha sido uma figura participante nos debates sobre estética e literatura ocorridos na união Soviética na década de 1920, seu pensamento será retomado naquele contexto, na década de 1960. Seus estudos foram desenvolvidos junto a um grupo de importantes estudiosos russos, conhecido como Círculo de Bakhtin.

No Brasil, a partir da década de 1980 suas obras e as obras do Círculo têm sido investigadas por diferentes grupos de pesquisa ligados a diferentes universidades, como a Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal do Espírito Santo e Instituto Federal do Espírito Santo onde se encontram importantes núcleos que congregam profissionais de diversas áreas, refletindo o caráter interdisciplinar da obra bakhtiniana.

O aprofundamento teórico, nesta pesquisa, pautou-se nessa base conceitual, pois acreditamos que o pensamento bakhtiniano colabora no percurso de compreensão e realização de leitura de imagem como um processo de interação.

Tal perspectiva se distancia daquelas orientações teóricas centradas na compreensão superficial de leitura, que trazem enfoque apenas nos elementos que compõe o código lingüístico, e desse modo chamando a atenção apenas para informações explícitas na materialidade textual verbal ou imagética.

Desse modo, é importante explorar aqui as colocações de Koch (2003) quando esta autora explicita a existência de três postulados de leitura. Para a autora, uma concepção de leitura está ligada a uma concepção de texto que por sua vez se imbrica com uma concepção de linguagem.

Primeiramente Koch (2003) traz como definição de sujeito de linguagem variando sua concepção de língua. Para tal sujeito, a autora denomina três posições, que ela chama de clássica, em relação ao sujeito: O sujeito da enunciação, que é responsável pelo sentido; o indivíduo que não é dono de seu discurso e vontade (assujeitamento); e sujeito de caráter ativo e responsivo.

O sujeito da linguagem que adota a concepção de **língua como representação do pensamento** corresponde a um sujeito pautado no ego, que ela chama de “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”.

Esse sujeito constrói uma representação mental que seja captada pelo interlocutor da mesma forma que foi mentalizada. Visto que esse sujeito é construído em sociedade e vai adquirindo habilidades de interação ao longo do processo histórico-social e não vive isolado, a partir disso constrói-se a visão de um sujeito social, interativo e que tem domínio de suas ações.

Nessa concepção, o emissor é ativo e o receptor não. O texto é apenas um produto (lógico do pensamento) representando a mentalidade do autor e o leitor somente capta essa representação mental do produtor, atuando de forma passiva.

Já na concepção de linguagem da **língua como código**, “[...] o texto é um mero instrumento de comunicação e o sujeito é (pre)determinado pelo sistema”, Koch (2003, p.13) atribui-se ao sujeito uma denominação de assujeitado ao sistema devido a não consciência, tendo um comportamento individual e de inércia pelo sistema, seja lingüístico ou social.

Nesse sentido, coloca a autora, se a pessoa tiver conhecimento do código irá decodificar o texto, ou seja, um mero decodificador passivo. O texto é um simples produto de codificação do emissor que será decodificado pelo destinatário que tem o conhecimento do código, assumindo, também, um papel passivo.

A última concepção de Koch (2003), vista como uma **atividade interativa** entre texto e sujeito contribuindo para produção de texto com sentido, a concepção de língua, como forma interativa, representa o sujeito chamado de psicossocial, que corresponde à interação ativa de uma dinâmica social.

Nessa visão **dialógica de língua**, os sujeitos são como “atores/construtores”, ou seja, ativos visto que, dialogicamente, vão se construindo. Assim, a compreensão e a produção de sentido não são nem captação de representação mental e nem decodificador de mensagem, mas “[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...] que requer um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (KOCH, p. 17, 2006).

A partir dessa última concepção em que o texto é uma construção, há interação entre texto e sujeito (co-enunciadores), Koch defende a sociointeração da linguagem, com sujeitos sociais, ativos e aplicado numa atividade sociocomunicativa. O texto passa a ser levado em consideração na interação entre os interlocutores (sujeitos ativos) que irão se construindo dialogicamente e o contexto passa a ter lugar sociocognitivo entre os participantes da interação.

Koch e Elias (2006) admitem a concepção de linguagem como processo de interação entre as pessoas, alegando que a linguagem pode ser oral e escrita e ir além da palavra escrita, em que é possível compreender o não dito, as entrelinhas, o implícito do texto.

As autoras dizem que saber ler, é entender/compreender o significado do texto. A leitura é um processo no qual o sujeito produz efeitos de sentidos sobre o texto em questão. Nessa direção procuramos trabalhar a leitura de imagem nas práticas de salas de aula em uma perspectiva dialógica.

Ainda, conforme em Koch, o conceito de Linguagem pode variar de acordo com cada concepção teórica. Podendo ser na forma ou estrutura na visão de Saussure, a língua como instrumento, apenas transmissora de informações, ou como atividade cognitiva voltada para expressão de pensamento e, também, como atividade enunciativa na visão Bakhtiniana (SOUZA, 2017).

O pensamento bakhtiniano foca no entendimento do homem de uma maneira ampla, nas suas relações sociais. As reflexões de Bakhtin e de seu Círculo contribuem para um trabalho com a linguagem, porque ele coloca a interação como foco através de seu uso concreto, da interlocução e não de um trabalho meramente sobre a linguagem (SOUZA, 2017).

Bakhtin (2003a) informa que qualquer enunciado que for analisado isoladamente é individual. Porém cada utilização da língua tem seus tipos estáveis de enunciados denominados de gêneros de discurso.

Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional (BAKHTIN, 1992).

Geraldi (2012, p.24) informa que “[...] a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. Geraldi (2012) traz a linguagem como processo de interlocução, ou seja, pensando na língua em relação a sua historicidade (a história do fazer contínuo), o sujeito e suas ações linguísticas (relação com outro sujeito) e o contexto social das interações.

Para este autor é no “[...] texto que a língua se revela em sua totalidade, quer enquanto forma e de seu aparecimento, quer enquanto discurso que remete a relação intersubjetiva” (GERALDI, 2012, p.26) tomando por base o texto não verbal e a linguagem visual como possibilidade de leitura no que concerne Paulo Freire (1992) à possibilidade da leitura a partir da leitura de mundo, a visão que a pessoa tem da realidade, no sentido amplo, ler com práxis humana.

Segundo Freire (1992,11-12) a “[...] compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” e suas relações com experiências anteriores. Entendemos o livro didático de língua portuguesa como um gênero discursivo.

Para Bakhtin (2003a), o interlocutor está presente quando falamos ou escrevemos com a intenção de querer dizer, o enunciado está voltado não só para o discurso do outro, “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não são ouvintes passivos, mas participantes ativos”. O interlocutor determina a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e dos meios lingüísticos, do estilo do enunciado. A partir desse argumento, os livros didáticos e os agentes envolvidos em sua produção (editores, autores, professores etc.) produzem enunciados num gênero discursivo.

No livro *A Estética da criação verbal*, Bakhtin, para se referir a ideia de enunciado inicia informando:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humanas, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de **enunciados** (orais e escritos) **concretos** e **únicos**, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2003b, p. 262).

Assim, para este autor esses **enunciados** refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu **conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem**, ou seja, pela seleção dos **recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua**, mas, acima de tudo, por sua **construção composicional** (BAKHTIN, 2003b, p. 262).

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada **enunciado** particular é individual, mas cada **campo de utilização da língua** elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2006, p. 263).

As colocações desse autor nos informam que os enunciados são **unidades vivas, reais, concretas da comunicação discursiva**. Comunicação discursiva: porque são estabelecidas (no mínimo entre dois falantes de língua nativa) concretamente situadas em certo campo de atividade humana. O discurso é a língua em sua integridade concreta e viva.

A partir desse entendimento, exposto até aqui, questionamos: **como promover a leitura dialógica de imagem em sala de aula de língua portuguesa?**

Para tratar essa questão, nos inspiramos no texto de Brait (2013) *Enunciado, enunciado concreto e enunciação*. Neste texto a autora, após tematizar acerca da categoria enunciado, apresenta um significativo exemplo (não receita) no qual conseguimos responder ao questionamento à pergunta feita, colaborando assim para a realização dos movimentos de pesquisa em sala de aula. Para não correr o

risco de danificar o teor analítico da autora, iremos apresentar a sua análise dialógica verbo-visual na íntegra.

Para Brait (2013, p. 44) tanto a linguagem verbal como visual desempenham “[...] papel constitutivo na produção de sentido, de efeitos de sentido [...]”. A autora afirma que neste processo de leitura as dimensões verbo-visual de um enunciado não se separam, mas coadunam. Tais colocações da autora foram fundamentais para criarmos uma postura junto aos alunos, ao levarmos e/ou criarmos imagens em sala de aula.

Brait demonstra **como pode ser realizada uma leitura dialógica de imagem** a partir de um anúncio publicado na *Revista Veja* (vê a seguir, figura 01)¹⁰, conforme apresentamos a seguir:

Figura 01- Anúncio Publicitário



Fonte: Cereja e Magalhães (2012)

¹⁰ A mesma foto utilizada por Brait no texto citado, também foi utilizada no livro didático de língua portuguesa, de Cereja (2012), com proposta de análise diferente da de Brait. Esse anúncio publicitário foi veiculado nacionalmente pela *Revista Veja*.

Brait informa que a primeira coisa que se deve considerar é que se trata de um enunciado verbo visual e, portanto, imagens (cores, figuras, lugar que ocupam no espaço enunciativo etc) e sequências verbais estão inteiramente articuladas interagentes, a partir de um projeto gráfico, de um projeto discursivo.

Para Beth Brait o efeito de sentido e de análise não pode ser feito separadamente. Ela exemplifica dizendo que esse anúncio irá circular em uma revista semanal importante e não em outro tipo de veículo informativo, isso significa que terá um público específico e que se deve observar a relação intertextual e interdiscursiva entre esse texto e outros da mesma revista. Como é feita análise da imagem do anúncio levando em conta tudo isso, questiona a autora?

Ao observar o anúncio, o que se destaca é a imagem do Cristo Redentor, um momento importante na cidade do Rio de Janeiro considerado um ponto turístico, inaugurado na década de 30, além de situar o contexto histórico, a autora diz que o monumento é situado no mesmo estado foi sede do governo federal, sendo uma capital bastante visitada entre 1783 e 1931. Um ponto a se observar além da imagem do Cristo, é a posição que a imagem se encontra, centralizada em meio a cor azul que foi utilizada para compor o cenário para deixá-lo mais poético imitando um céu azul ao entardecer. A posição em que a foto foi tirada nos permite ver que há um série de informações a fim de articular com a imagem do Cristo Redentor. De cima para baixo há duas sequências verbais em *itálico* parecido com verso com métrica semelhante e jogando com frases “Abençoada por Deus e Iluminada por nós”.

A autora destaca que as frases citadas referem-se à canção País tropical do cantor Jorge Bem, assim a análise não remete apenas ao monumento, mas ao Brasil, um país tropical, cheio de belezas. Essa intertextualidade evoca o discurso do colonizador presente na carta de Pero Vaz de Caminha sobre a terra descoberta, paradisíaca, iluminada, retomando ao discurso de nacionalidade e de identidade presentes na mente dos brasileiros.

A imagem e o texto verbal estabelecem no anúncio uma relação sintática, semântica e discursiva, tudo para ressaltar a iluminação que também coincide com a cor das sequências verbais escritas em branco, estabelecendo uma identificação direta entre a imagem e o que a empresa fez por ela, ou seja, vários discursos que sustentam o texto. Brait e Magalhães (2014, p.74) finaliza essa abordagem sobre o anúncio da revista dizendo:

[...] a abordagem desse enunciado concreto, no sentido bakhtiniano, [...] só pode ser assim compreendido se considerada a interação em que se deram, com todas as suas implicações, e contexto mais amplo que os abriga. Assim, como enunciado concreto ele permite considerar a forma como a enunciação se dá, formada por discursos que circulam socialmente.

Portanto a abordagem de enunciado concreto entendida como uma atividade criativa e realizada a partir de situações sócio-interacionais, não poderia ser compreendido sem a presença do outro, porque é o interlocutor que através da interação, tem o contato e guia o discurso do enunciadador. No sentido bakhtiniano é compreendida a partir das interações que se deram suas implicações e contexto mais amplo, permitindo que os discursos circulem socialmente, integrando de forma constitutiva entre o plano verbal.

O enunciado, compreendido como uma fração corrente da comunicação verbal é responsável pela organização do discurso. Além disso, os enunciadador que os falantes fazem uso em situação de interação, se adequam e surgem, a partir das esferas da atividade humana, uma vez que os sujeitos em situação real de comunicação são capazes de organizar seus discursos diante do contexto em que estão inseridos, fazendo uso de diversos gêneros textuais correspondentes a comunicação verbal produzida no momento (VITER, 2009).

As colocações de Brait nos ajudaram a entender que a leitura de imagem promovida junto aos alunos poderia articular aprofundamentos de compreensão histórico-cultural.

Tal compreensão produzindo efeitos de sentidos, inevitavelmente proporcionaria a produção de textos orais e escritos à medida ocorressem as interlocuções professora-alunos/alunos-alunos. Sujeitos ativos responsivos dialogando conjuntamente.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Conforme vimos acenando, a pesquisa aqui proposta se pautou numa investigação de abordagem qualitativa cujo desenho metodológico consistiu em uma pesquisa ação/interventiva e colaborativa.

Na concepção de Barros e Lehfeld (1986, p. 90-97), a classificação da pesquisa, segundo as formas de estudo do seu objeto, pode ser classificada de três modos: **pesquisa descritiva, pesquisa experimental e pesquisa ação/interventiva e colaborativa.**

Para as pesquisadoras, a **pesquisa descritiva** seria aquela em que o pesquisador observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis sem manipulá-los). Neste tipo de pesquisa não há interferência do pesquisador, isto é, ele não manipula o objeto de pesquisa. A pesquisa descritiva engloba dois subtipos: a pesquisa documental e/ou bibliografia e a pesquisa de campo.

Ainda discorrem Barros e Lehfeld (1986, p. 90-97) sobre a segunda forma de estudo: a **pesquisa experimental**. Este modo investigativo, conhecido também por experimentação, adota o critério de manipulação de uma ou mais variáveis independentes (causas), sob adequado controle, a fim de se observar e interpretar as modificações e reações ocorridas no objeto de pesquisa (efeito-variável dependente). Assim sendo, na pesquisa experimental o investigador interfere na realidade, fato ou situação estudada através da manipulação direta das variáveis, afirmam Barros e Lehfeld (1986, p. 94).

A terceira forma de investigação, a **pesquisa ação/interventiva e colaborativa**, de acordo com Thiollent (1985, p. 10-14)¹¹ citado por Barros e Lehfeld (1986, p. 95), é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

¹¹ THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

Neste tipo de pesquisa os pesquisadores desempenham um papel ativo na busca por compreender e intervir nos problemas encontrados ao longo da investigação. O pesquisador não permanece só ao nível de levantamentos de problemas, mas procura desencadear ações e avaliá-las em conjunto com a população envolvida. Este tipo de pesquisa não pode ser confundido com a pesquisa descritiva, em que se utiliza a técnica da observação participante. Neste tipo de pesquisa, a participação dos pesquisadores é explícita dentro da situação de investigação com os cuidados necessários para que a ação seja conjunta com os grupos implicados nesta situação.

Barros e Lehfel'd (1986, p. 96) apresentam alguns aspectos importantes que servem para identificarmos a estratégia metodológica da pesquisa ação interventivo-colaborativa:

- a) Há uma interação efetiva e ampla entre pesquisadores e pesquisados.
- b) O objeto de estudo é constituído pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação.
- c) A pesquisa-ação volta-se para a resolução e/ou esclarecimento da problemática observada.
- d) A pesquisa não fica ao nível de um simples ativismo, mas há o objetivo de se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e aumentar o nível de consciência das pessoas e grupos considerados.

Não concebemos, nesta classificação aqui apresentada, a pesquisa ação/interventiva e colaborativa como um subitem da pesquisa descritiva, porque ela vai além de uma simples constatação e configuração do problema, ou seja, a pesquisa ação interventivo-colaborativa atinge o nível de descrição dos fenômenos, porém, não se restringe aos passos declinados pelo modelo clássico da pesquisa descritiva. Neste tipo de pesquisa, a maior preocupação está em estabelecer um sentido de horizontalidade no processo de conhecimento e ação entre pesquisador e realidade, pesquisador e pesquisados.

Em decorrência das objetivações de nossa proposta de investigação, nos interessou esse terceiro desenho de pesquisa – pesquisa ação/interventiva e colaborativa - pois

utilizamos das estratégias metodológicas, “a”, “b”, “c” e “d” expressas na citação anterior ao realizarmos intervenções pedagógicas no tocante a leitura dialógica de imagens no contexto de aulas de língua portuguesa.

A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas de 8ª ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, localizada em uma cidade do Rio de Janeiro/RJ. A produção de dados ocorreu por meio de observação participante, fotografias dos cadernos e dos trabalhos realizados pelos alunos, filmagens. O percurso da pesquisa, bem como as discussões, apresentaremos no capítulo a seguir. No entanto, para melhor caracterizar esta escola, quanto ao desenvolvimento da pesquisa produzimos alguns dados que a identifiquem melhor.

A escola é chamada de CIEP, de acordo com o dicionário interativo da educação brasileira - Educabrasil:

Os CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme (CIEPs, 2001).

As salas são grandes, com uma acústica difícil por ter uma abertura na parede para o corredor, há janelas voltadas para fora da escola e janelas voltadas para o corredor, ou seja, aberturas nas laterais da sala. A região é muito quente, como o ar condicionado não funciona, há quatro ventiladores barulhentos, e ainda escuta-se o professor da sala ao lado ministrando aula. O horário das aulas é na parte da tarde, muitos alunos são da zona rural, a cidade não possui lazer, shopping, teatro, cinema.

Figura 02 - Prédio central escolar



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Figura 03- Interior da sala de aula pesquisada.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Por já acompanhar as duas turmas desde 6º ano, percebíamos grande dificuldade de leitura, interpretação e compreensão. Esses alunos foram alunos de uma mesma professora de português no 6º e 7º anos e sua aula era predominantemente voltada para o ensino de gramática. As aulas eram ministradas da seguinte forma: dois tempos de produção textual e dois tempos de Inglês. Para realizarmos a pesquisa, optamos por ministrar língua portuguesa e produção textual (6 tempos) nas duas turmas.

Inicialmente fizemos uma seleção de imagens e textos para interpretar e as perguntas/intervenções foram pensadas a partir da matriz teórica histórico-cultural de Bakhtin e de seu Círculo, como vimos dizendo nessa dissertação.

Os textos utilizados não foram somente os sugeridos pelo livro didático adotado pela escola (no ano de 2019). Utilizamos, para início do trabalho, um texto do livro e a partir dele foram surgindo novas ideias junto aos estudantes e a necessidade de construir caminhos e possibilidades. Além de poder observar a fluência de leitura dos alunos, queríamos perceber os modos em que manifestariam os efeitos de sentido promovidos pelas leituras dialógicas de imagens quando se colocavam em contato com os textos.

A proposta foi dinamizar a leitura e interpretação dos textos através de atividades que extrapolasse os muros da escola. As imagens, textos e questões abordadas nas aulas estarão disponíveis em um e-book: Caderno Pedagógico (APÊNDICE C) acenando possibilidades da realização de práticas em aulas de língua portuguesa de leitura dialógica da imagem. O ponto alto da pesquisa foi trazer para essa dissertação discussão sobre como ocorreu o processo interventivo sob a ótica bakhtiniana.

Com o objetivo de apresentar nosso olhar para os textos do livro didático de língua portuguesa adotado pela escola para as turmas em questão, ressaltamos que o livro foi apenas um suporte no primeiro momento, porque foram surgindo, como dito, novas demandas a partir dos alunos e de tudo o que ocorreu em sala na qual iremos falar no próximo capítulo.

O quadro apresentado a seguir, informa, em linhas gerais, as atividades e objetivos traçados no tocante ao trabalho interventivo-colaborativo com os alunos. Tal trabalho foi desenvolvido de junho a novembro de 2019.

Quadro 03 - planejamento das ações interventivas

Atividades	Objetivo
1. Tentativa de trabalhar com a leitura de imagem utilizando livro didático num trabalho interdisciplinar com a Professora de Artes.	Incentivar a compreensão textual a partir da análise de imagem que introdução a unidade do livro atrelada ao gênero Contos de terror.
2. Diálogo com o orientador sobre como ocorreu na atividade 1	Discutir os limites e possibilidades dos resultados obtidos com a aplicação da atividade 1
3. Conversa com os alunos sobre os trabalhos com pinturas, exposições e memes.	Organizar com os alunos os trabalhos a serem realizados durante os meses de agosto a outubro.
4. Exposição dos trabalhos sobre Salvador Dali para alunos da escola.	Fortalecer os estudantes nos seguintes aspectos, no tocante a leitura de textos imagéticos ou verbo-visuais.
5. Aula sobre memes a partir da situação ocorrida na atividade 1.	Discutir e entender o que é um meme e sua finalidade no contexto de sua formação leitora.
6. Aula sobre o texto Eros e Psique para confecção das pinturas.	Discutir e entender o que é narrativa mitológica e sua finalidade no contexto de sua formação leitora; Dialogar com outros textos e gêneros com a mesma temática
7. Exposição dos trabalhos fora da escola.	Fazer uma exposição com pinturas fora da sala de aula

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019)

5 MOVIMENTOS DE LEITURA DIALÓGICA DE IMAGEM EM SALA DE AULA

Levando em consideração os aspectos que apresentamos até aqui, nesse capítulo apresentamos os movimentos de leitura dialógica de imagens que se concretizaram com duas turmas do 8º ano (chamaremos de turma A e turma B).

Quanto a Turma A com 36 alunos, admitimos que até o momento do início dessa investigação ela era rotulada por nós e pela escola como bagunceira e desinteressada. Porém, à medida que fomos desenvolvendo as intervenções, contraditoriamente, demonstrou-se, participativa e bastante falante. A inferência que fizemos ao longo da investigação é que a voz da turma – seu mundo vivido – era desprezada. Metade dessa turma era oriunda de escolas particulares, sendo bons em leitura (processo de decodificação) e com algumas dificuldades de escrita. Metade da turma assídua a biblioteca.

Já a turma B com 28 alunos com convivência mais difícil, rebelde, apática e demonstrando difícil compreensão com relação às atividades tanto de leitura quanto de escrita ofertadas. A maioria sempre estudou em escola pública.

Quando propusemos a realizar a proposta interventiva desta pesquisa, pensamos que não iríamos conseguir, pois sair do tradicional era nosso maior desafio, porque era o que funcionava nessas turmas (aos olhos dos pais e da equipe pedagógica também).

No modelo tradicional as turmas ficavam sentadas copiando, mas “produzindo” mecanicamente, o que agradava a todos. Cópias no quadro, muitas atividades de gramática (por ser mais fácil), já que o domínio dos conteúdos era evidente devido às mesmas aulas durante vários anos.

Para trabalharmos de modo diferenciado seria necessário pedir ajuda a alguns professores e a equipe pedagógica. Logo no início do desenvolvimento da proposta de pesquisa, entramos em contato com professores e equipe pedagógica da escola, mas percebemos que ninguém estava muito solícito, ficaram apreensivos por conta

do comportamento dos alunos e do andamento das aulas (perder o controle, o rumo conteudista). Explicamos a proposta, mas não sabíamos ao certo o que iria acontecer, como iria começar, porém sabíamos que sairia totalmente do habitual.

Como dito, a proposta inicial era usar o livro didático, o currículo mínimo¹², e imagens que pudessem dialogar com o plano de aula e contemplar os conteúdos prescritos na ementa. As imagens seriam selecionadas junto com uma professora de artes. Conversando com essa professora, ela disse que seria impossível ajudar-nos com as duas turmas, mas que se escolhêssemos apenas alguns alunos para aplicar as atividades de pintura nos ajudaria. Não quisemos segregar os alunos. Pegamos algumas orientações sobre pintura apenas, e resolvemos fazer por conta própria todas as intervenções nas duas turmas com todos os alunos.

Em junho, antes das férias escolares, começamos fazendo análise da pintura de Salvador Dali que estava na primeira unidade do livro didático de Língua Portuguesa – LP - introduzindo o primeiro capítulo sobre o gênero textual Contos de terror e enigma. Esta atividade foi proposta para as duas turmas.

Figura 04 - Reprodução da atividade pré-leitura capítulo 1 do livro didático



Fonte: MARCHETTI; STRECKER; CLETO (2015)

¹² Currículo mínimo nome dado a um documento proposto pela secretaria de educação como forma de padronizar os conteúdos básicos em todas as escolas do estado do Rio de Janeiro.

A seção de pré-leitura do capítulo 1 deste livro didático constitui-se de um exemplar do gênero imagético pintura. A obra *A face da guerra* foi pintada em 1940 por Salvador Dali depois de ter passado pela Guerra Civil Espanhola (1936 – 1939) e durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

De acordo com as orientações didáticas do livro a obra relata de modo não figurativo, o que não se diz nos traumas e horrores dos tempos da guerra. A caveira dentro de outras caveiras, as serpentes e o ambiente rude aproximam o leitor do universo dos contos de terror e dos contos de enigmas que serão estudados no capítulo do livro.

O livro sugere que o professor faça uma atividade interdisciplinar sobre o momento histórico vivenciado por Dalí na época em que pintou o quadro, fale sobre a Guerra Espanhola e Segunda Guerra Mundial para vivenciar com os alunos os efeitos da guerra na sociedade e na vida das pessoas para ajudar os alunos a compreender melhor a obra apresentada na abertura do capítulo (MANUAL DO PROFESSOR, p. 314).

Em slides, projetamos a imagem, perguntamos aos alunos das duas turmas se eles conheciam Salvador Dali, apresentamos sua biografia, fizemos perguntas a respeito da pintura *A face da Guerra*. Gravamos a aula para podermos relatar as falas dos alunos, mas foi um caos, todos falaram ao mesmo tempo. Algumas falas nós conseguimos relatar:

Estudante 1 (Turma A): Salvador Dali iria pintar sobre uma causa que vem afetando o mundo de várias formas como a poluição, o desmatamento e as queimadas.”

Estudante 2 (Turma B): Salvador Dali iria pintar sobre a mulher para mostrar que as mulheres podem ser quem elas quiserem.

Estudante 3 (Turma B): Salvador Dali pintaria algo sobre o Brasil que é comandado atualmente por Jair Bolsonaro, certeza..rs

Estudante 4 (Turma A): Ele representaria nos desenho os problemas da sociedade brasileira, como a violência, a diferença dos iguais e a poluição.

Estudante 5 (Turma B): Salvador Dali iria desenhar as nossas florestas diminuindo por causa do desmatamento.

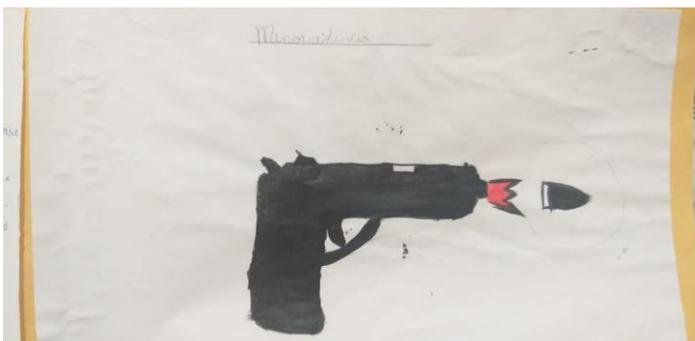
Estudante 6 (Turma A): Salvador Dali iria pintar só coisas sobre violência, é só que tem aqui. Não se pode sair de casa sem medo.

Então, decidimos fazer o seguinte: Colocamos uma pergunta no quadro e pedimos que eles a respondessem através de um desenho. A pergunta era: O que Salvador Dali pintaria se fosse hoje em dia?

Entregamos uma folha, pinceis e tinta guache. Alguns pintaram de qualquer jeito somente para cumprir a tarefa, outros foram bastante reflexivos. A direção escola nos chamou atenção questionando o comportamento e a sujeira que os alunos haviam feito, e com um olhar questionador: “o que essa atividade tem haver com a aula de língua portuguesa?”, apenas nos desculpamos, explicamos a proposta e prosseguimos.

Após terminar as pinturas, expomos no mural com uma breve explicação do que havia feito. Ninguém nos perguntou nada. Os trabalhos ficaram expostos na parede exposto. Percebemos que algumas figuras foram retiradas, de fato podem ter pensado no teor político e na apologia a armas (havíamos dito aos alunos que na escola não poderíamos fazer nenhum tipo de apologia, nem defender nenhum partido político para evitar futuros problemas). Foi difícil fazer esse pedido para as turmas, porém, o Brasil vivia, fortemente, naquele momento da pesquisa (2019) vozes oficiais, a exemplo da imposição de um modelo de escola sem partido. Alguns dos trabalhos nesse viés mostrando o quanto eles tem o que dizer sobre:

Figura 05 - Desenhos dos alunos de cunho político



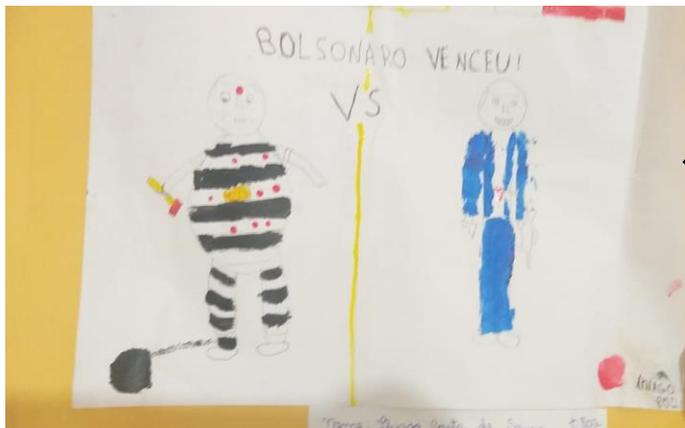
A explicação da minha pintura é que mostrasse a violência do mundo porque tem muita gente sendo morta.



A explicação da minha pintura é os países estão cada vez mais próximos.



Este desenho representa um presidente atirando numa árvore robótica indicando que o novo presidente ia botar para correr os outros partidos visualmente corruptos. Usava MGO, a arma que me inspirei, meu rifle favorito, pois ele iria liberar porte de arma.



O desenho baseou-se na vitória do atual presidente sobre o partido vermelho. As balas e marcas simbolizam a proposta do porte de arma. O animal marinho que possui tentáculos está vestido de presidiário porque é a sua atual situação.

Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Os alunos pintaram muitas coisas sem saber dizer acerca do sentido daquilo que desenhavam e pintavam. Fizeram a atividade, naquele momento por fazer. Vivência muito difícil, as duas turmas muito indispostas.

Ao final da aula, vimos uma aluna com o celular na mão, na hora que realizávamos a explicação da atividade. Pedimos que ela trocasse de lugar. Ela resmungou e trocou de lugar, sem levar o material. Perguntamos “cadê seu material?” e ela disse: “eu sou meu material!”. Então resolvemos deixar tudo como estava e voltamos para as atividades do livro didático sobre contos e sua estrutura. Encerrado o segundo bimestre de 2019, recolhemos os trabalhos das turmas.

Figura 06 - Fotografias da realização dos trabalhos



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Marcamos uma conversa para falarmos de toda frustração vivida, porque nada “funcionava”, falamos sobre as fotos dos trabalhos, e o que a aluna do celular havia feito na aula.

No encontro de orientação em julho de 2019, foi relatado o que cada turma tinha feito em um grupo no *What's app*, um aplicativo de celular, que era usado para interação entre alunos e professores. Ao conversamos sobre a fala “pirracenta” e/ou “abusada” da aluna havia virado um meme no grupo (Veja o *print* do meme na figura a seguir).

Figura 07 - *Print* do *What's app* da turma “Eu sou o material”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

O professor-orientador olhou todos os desenhos produzidos pelos estudantes e achou todos lindos/significativos. Decidimos perguntar aos alunos o que cada um queria dizer por meio dos desenhos nos cartazes, já que não havíamos perguntado-lhes antes.

Ao olharmos atentos para os memes produzidos no celular enquanto os alunos zombavam da situação da menina, percebemos o quanto aquilo sentido se olhássemos sobre a ótica de Bakhtin e sua concepção de texto e enunciado. Nesse momento tudo passou a fazer sentido e modificamos os objetivos e até nossa busca por palavra-chave que no início havia sido leitura de palavra e passamos a buscar pesquisas que falassem das imagens nos livros didáticos e em outras disciplinas e percebemos que muitas pesquisas tinham um viés cognitivista, estruturalista e outros.

No aspecto da perspectiva bakhtiniana: que os sujeitos (os alunos) em uma situação real de comunicação são capazes de organizar seus discursos a partir de um contexto e que a palavra está sempre carregada de sentido, conteúdo ou de um

“sentido dialógico ou vivencial”, quando um ouvinte recebe e compreende um discurso está realizando uma atitude responsiva concordando ou não (BAKHTIN, 2000, p. 294).

A visão de mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. E isso que constitui o discurso do outro (de uma forma, pessoal, impessoal e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado. O enunciado não está só voltado para o discurso do outro acerca desse objeto (VITTE, 2009).

Foi nesse momento que a perspectiva bakhtiniana nos provocou. Ali houve um “divisor de águas” entre a professora Ana Paula de antes da provocação e de depois dessa provocação. A diferença marcante provocada e, portanto, modificadora: o modo de como deveria dar importância para compreender a voz alheia – a voz, as ações dos alunos.

Na perspectiva bakhtiniana (até então ainda compreendida teoricamente) começava a surtir efeitos em nós, a germinar outros modos de pensar/fazer docência bem como de nos relacionar com o conhecimento de modo geral e com as turmas.

A partir dessa compreensão elaboramos práticas que viessem a produzir efeitos discursivos na sala e no *what's app*.

Entendemos que a prática dialógica necessita considerar a palavra alheia como base para que, como professor, nós pudéssemos lançar a palavra que povoava para qualificar as aprendizagens dos estudantes: porque é pela interação do locutor, interlocutor e respostas apresentadas que o discurso se organiza, produzindo uma diversidade de enunciados. Compreendemos que entre a teoria e a prática se encontra o humano, “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003a).

De acordo com Bakhtin (2003) viver é dialogar, somos dialógicos, sujeito ativo. Refletindo sobre isso, ao retorno do recesso escolar em agosto de 2019, resolvemos dizer aos alunos o quanto os trabalhos/cartazes haviam ficado lindos. Eles estranharam, confirmaram que haviam feito de qualquer jeito, mas mesmo assim nossa intenção era fazer com que eles pudessem enxergar de outra forma.

Dissemos que iríamos fazer uma exposição com os trabalhos, alguns não sabiam o que era uma exposição de artes e nem como fariam.

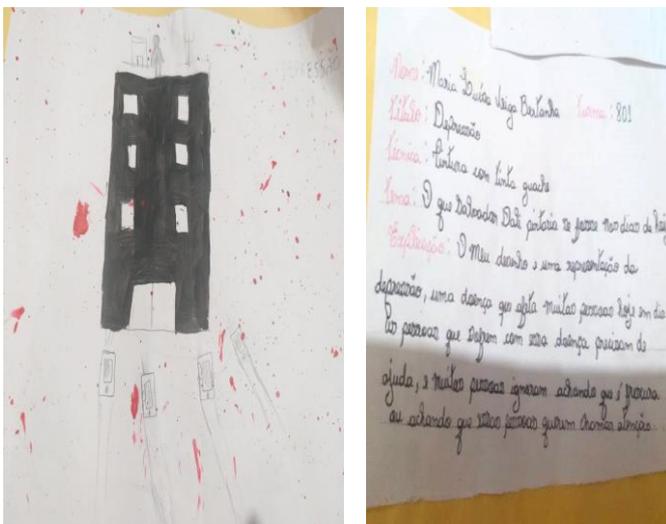
Distribuímos cadernos para as duas turmas e combinamos que aquele caderno seria nossa comunicação e que faríamos os trabalhos nele. Primeiramente, os alunos deveriam escrever o que cada um quis dizer com a pintura referente a pergunta provocadora sobre o quadro de Salvador Dali.

Figura 08 – Entrega dos cadernos para os diálogos entre o professor e aluno



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Figura 09 – Registros dos alunos sobre as pinturas do Quadro do Salvador Dali



“O meu desenho é uma representação da depressão, uma doença que afeta muitas pessoas hoje em dia. As pessoas que sofrem com essa doença precisam de ajuda, e muitas pessoas ignoram achando que é frescura”



Fiz este desenho para representar dois motivos mais fortes relativamente, o primeiro deles é a necessidade extrema de tecnologia que temos hoje em dia, esse vício está acabando com vidas e destruindo famílias, por isso temos que lutar contra ele. O segundo é o preconceito racial ou racismo, as cores intercaladas representam as diferentes cores com as mesmas bases, que tempos que respeitar.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Passamos a perceber que os alunos queriam ser ouvidos e partir das experiências deles. Foi quando que além da exposição das pinturas, fizessem memes como “*eu sou o material*” para apresentarem na aula e postassem no grupo, combinamos uma data para depois da primeira exposição.

Ao longo do 3º bimestre no mês de agosto, os alunos ficaram empenhados a organizar a primeira exposição. Pedimos para pesquisarem sobre como expor obras de artes, separamos os grupo e atribuímos as funções.

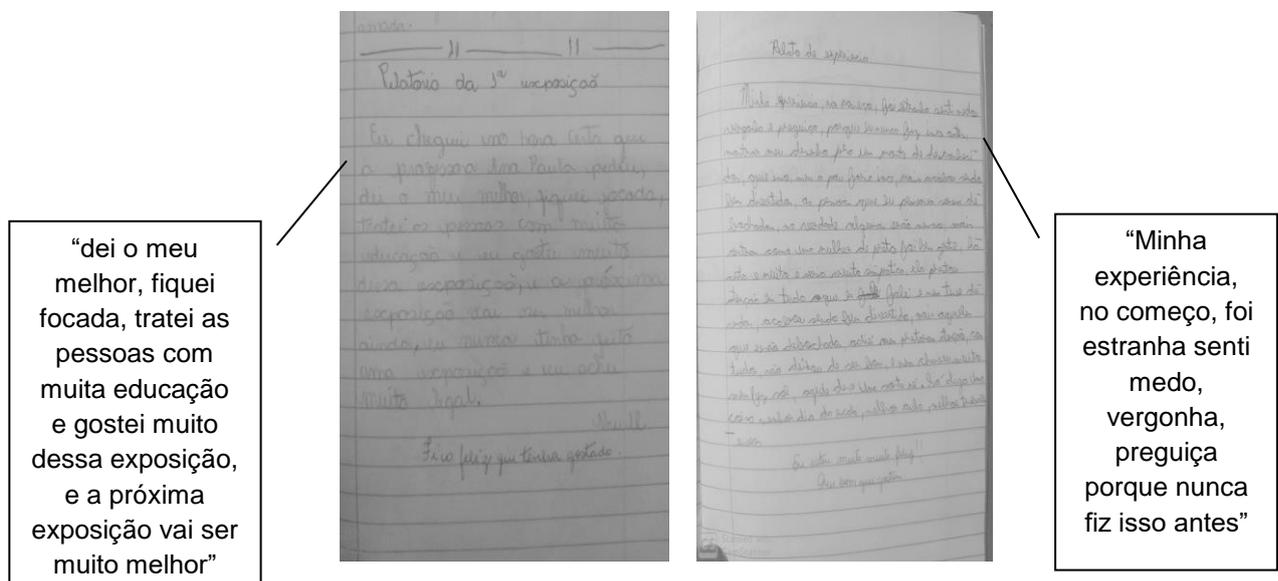
Quando eles souberam que a exposição seria dos trabalhos que haviam pintados, eles disseram que não queriam, porque, de fato, não estavam satisfeitos (porque fizeram de qualquer jeito). Não era preciso estar perfeito, desde que cada desenho representasse alguma coisa, como vivências, crenças, gostos etc.

Eles não acreditaram que os desenhos tivessem algo por dizer e que, de alguma forma, pudessem falar através da pintura, ainda mais serem capazes de realizar a exposição.

A primeira exposição, os alunos deveriam explicar para as turmas do sexto e sétimo anos o que cada desenho representava. O evento ocorreu em Setembro e ao final

dele, os estudantes de ambas as turmas relataram o quanto foi bom participar de sua organização, falar para outros alunos de outras turmas, o quanto foi prazeroso e puderam perceber a função social que demos em toda aula. Ao final explicamos sobre como fazer um relatório e foi feito um relatório para que pudéssemos ler e ficar registrado a percepção de cada aluno, foi usado como forma de avaliar também a produção textual.

Figura 10 – Relato dos alunos sobre a primeira exposição



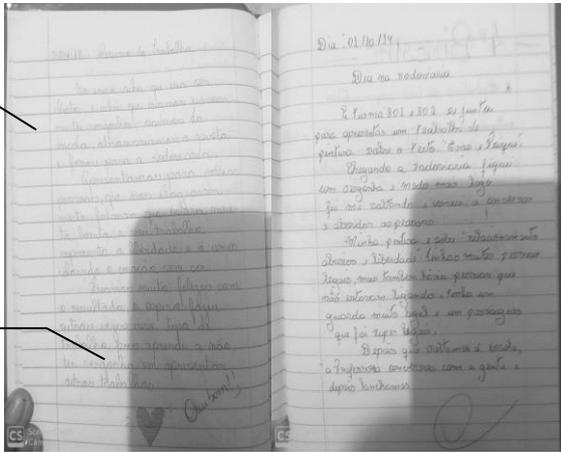
Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Ao longo dessa exposição houve diálogo e o caderno era o meio que conseguíamos conversar individualmente com cada aluno e conseguíamos de certa maneira saber o que cada um pensava, sentia, analisar as marcas lingüísticas presentes no texto escrito no caderno por eles, além de registros do que gostaram, não gostaram, sentiram-se confortável até para fazer críticas a outros alunos que atrapalharam ou não desempenharam seu papel tão bem. A seguir mais sobre o que escreveram no caderno.

Figura 11 – Relato da experiência fora da escola

“apresentamos para várias pessoas que nos elogiaram muito e falaram que estava muito bonito meu trabalho”

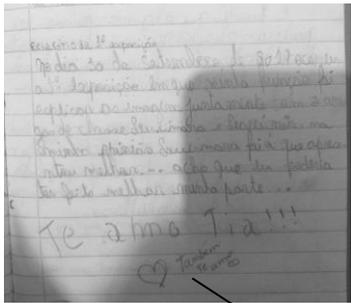
“ficamos felizes com o resultado e espero fazer outras vezes esse tipo de trabalho, pois aprendi a não ter vergonha de apresentar outros trabalhos”



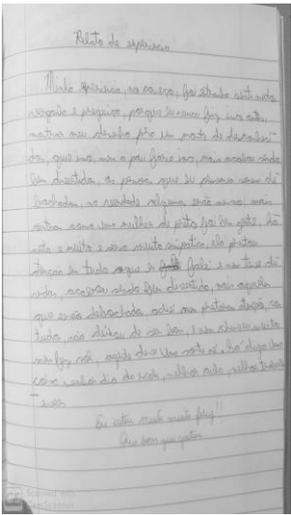
“chegando a rodoviária fiquei com vergonha e medo, mas logo fui me soltando e comecei a conversar e abordar as pessoas”

Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Figura 12 – Relato da experiência fora da escola



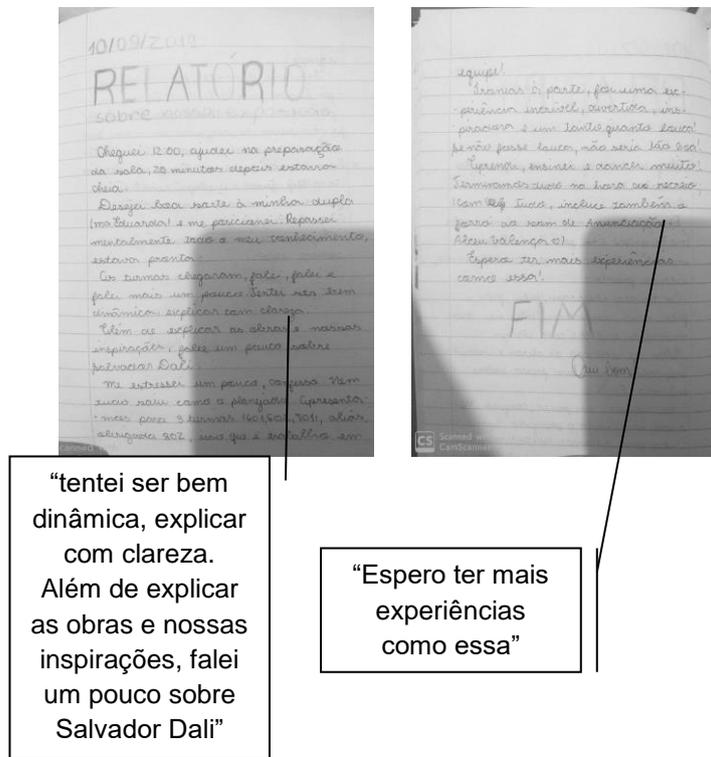
“minha função foi explicar as imagens... acho que eu poderia ter feito melhor minha parte...”



“nunca fiz um desenho pro um monte de desconhecidos, que isso nem a pau faria, mas acabou sendo bem divertido... só digo uma coisa melhor dia da escola, melhor aula, melhor trabalho”

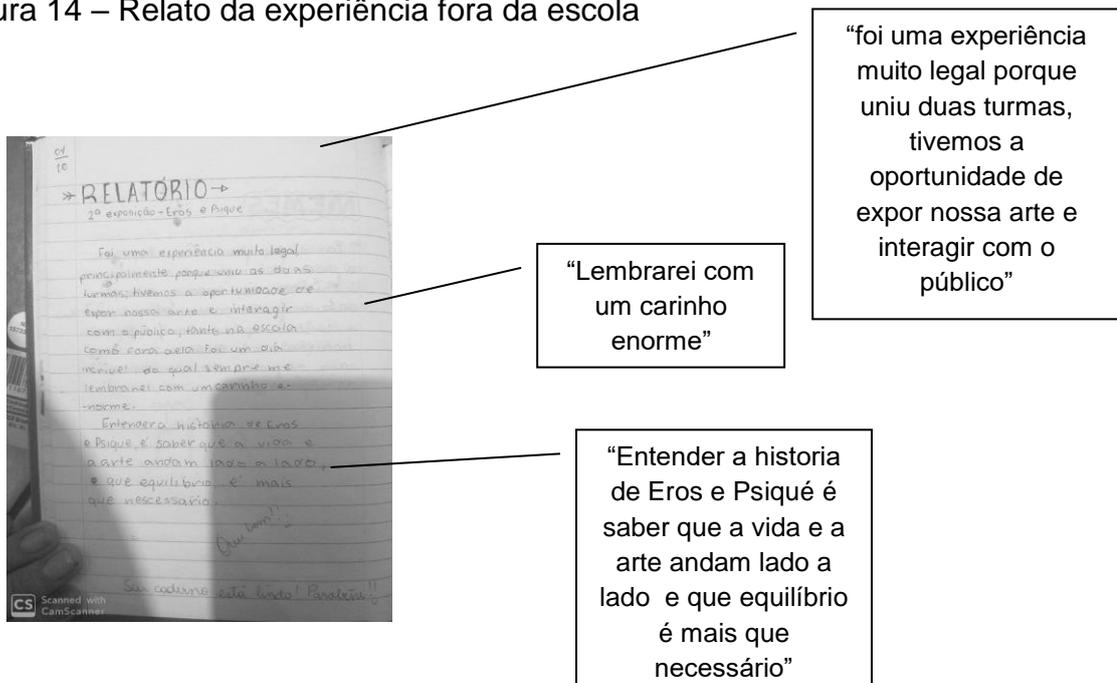
Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Figura 13 – Relato da experiência fora da escola



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Figura 14 – Relato da experiência fora da escola



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Trabalhávamos com gêneros discursivos: relato pessoal e relatório, porque o caderno servia também para as aulas de produção textual. Era uma forma de avaliarmos os alunos, saber sua opinião e conversar, já que isso não era possível muitas vezes por causa da turma ser muito agitada. Havia a voz do professor no caderno dialogando com os alunos.

Ao longo da preparação da primeira exposição ocorrida em setembro de 2019, os alunos das duas turmas colocaram as pinturas numa folha de papel pardo e escreveram uma legenda explicando o significado da pintura. Foram seis folhas de papel pardo coladas nas paredes e um representante escolhido por eles mesmos para apresentar, ficavam em pé explicando cada desenho para as turmas que entravam na sala (local de exposição).

Alguns alunos ficaram responsáveis por organizarem as filas e controlavam a entrada dos visitantes e orientando dentro da sala a ordem para observa os trabalhos, outros ficaram ajudando na porta, organizando as filas, além de conduzir os estudantes que já haviam passado por todos as pinturas, entregando-lhes uma folha com uma bala agradecendo a visita à exposição.

Nessa exposição somente os professores das turmas visitaram. Ninguém da equipe pedagógica foi prestigiar os alunos.

Figura 15 - Momento de confecção dos trabalhos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Os alunos relataram o quanto foi difícil apresentar com as pessoas falando ao mesmo tempo e perceberam que a vivência que eles tiveram era bem parecida com a dos professores que passavam na aula com conversas paralelas, além de ser cansativo ter que ficar em pé apresentando, falando o tempo todo e muitos visitantes nem prestavam atenção.

Organizaram tudo, foi bem trabalhoso e muito bem feito. No final puderam perceber que todo aquele movimento poderia fazer parte de algumas profissões, como um artista, um cerimonialista, organizador de eventos da prefeitura, festa de aniversário e ficaram encantados com que poderiam desempenhar a partir daquela prática.

Percebemos que relação de professor com aluno se estreitou muito a partir dessa exposição e uma pequena mudança no comportamento dos alunos havia se estabelecido.

Ficamos apreensivos se dariam conta, mas foi surpreendente como se comportaram e cumpriram o combinado. Uma relação de confiança se estabeleceu naquele momento. Foram capazes de muito mais, cada aprendizado foi muito valioso. A sensação de frustração foi diminuindo e uma nova relação se construía, se estabelecia, íamos notando que eles estavam aprendendo, se dedicando, buscando serem melhores e mais preocupados com aula, até com a escrita e revelando-se mais ao ter o que dizer e para quem dizer.

Nossa prática passou a ofertar as condições de produção de texto, tal como acena Geraldi (2013) ao estabelecer que nos textos, a diferença entre produção de textos e redação, para que os textos sejam produzidos é essencial que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2013, p.137).

A interação social dos sujeitos e dos seus interlocutores é o que fundamenta a enunciação, por isso, para Bakhtin (2003b), o cotidiano torna-se um espaço de confluência de vozes, de encontros dialógicos, que corroboram em divergências, convergências, uma arena permeada de conflitos. São nessas interações, que os textos foram produzidos, considerando as características destacadas anteriormente (GERALDI, 2013).

A figura 14 é um registro da 1ª exposição que os alunos organizaram e mostra o momento deles apresentando para as outras turmas da escola. Ao final foi dito aos alunos que eles estavam prontos para uma exposição ainda maior, só que fora da sala de aula, fora até da escola e eles ficaram animados e curiosos.

Figura 16 – Momento da apresentação da 1º exposição



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Mas antes de irmos para última exposição, resolvemos voltar a falar sobre memes que havíamos solicitado anteriormente que fizessem pesquisas e anotasse no caderno característica sobre esse novo gênero muito presente nas redes sociais.

Levamos um poema chamado “Eu, etiqueta” de Carlos Drummond de Andrade (ANEXO A), um texto que não estava no livro didático.

A escolha desse texto foi balizada em alguns critérios. Primeiro por ser um texto poema com imagens provocativas que visualmente poderiam atrair os alunos. Segundo, porque se trata de uma reflexão sobre a realidade de muitos: um texto de muita relevância social, e que os alunos pudessem participar de forma mais crítica diante de um poema.

Para tal escolha desse poema, também, em terceiro lugar levamos em consideração o fato de que os alunos, em uma prática anterior, apresentaram uma vertente crítica - intencionalidade política forte na primeira exposição quando eles pintaram muitas bandeiras do Brasil, acenando a rivalidade entre ser direita e esquerda, a questão dos ataques na escola, questões de gêneros, a mulher etc. Tudo isso nos fez perceber o conhecimento que os alunos tinham de questões sociais e de como alguns já se posicionavam diante dessas discussões.

Projetemos os texto e imagens na data show. Lemos em voz alta e algumas imagens que dialogavam com o texto foram discutidas.

Figura 17 – Textos projetados no datashow



Discutimos muito sobre como o texto poderia fazer sentido nos dias atuais, as críticas que poderiam conter nas entrelinhas do poema e a relação das imagens com texto, após a discussão um desafio foi lançado para que criassem memes a partir do que conversamos em sala de aula.

Os alunos poderiam elaborar e apresentar em trio. Agendamos o *data show* para projetar os memes dos alunos e apresentaram. O mesmo procedimento foi realizado nas duas turmas.

Figura 18 – Memes criados pelos alunos a partir da leitura dialógica do texto “Eu etiqueta”



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Os alunos realizaram memes relacionados com o texto “Eu etiqueta”, mas foi permitido que trouxessem outros existentes na internet ou até o que eles queriam criar, sem estar preso a um texto (memes autorais).

Alguns alunos trouxeram memes já conhecidos (por afirmarem gostar do contexto no qual foram produzidos). Os alunos gostaram de apresentar os memes escolhido/feito, muitos eram bem feitos visualmente, alguns difícil de entender por causa do contexto, porque muitos memes não dava para entender o sentido, mas quando os alunos explicavam, fazia todo sentido, foi interessante mostrar para eles que os desenhos faziam sentido para eles e não para nós porque não fazia parte do nosso conhecimento de mundo. Com isso eles nos ajudavam a entrar na corrente de produção discursiva dos memes. Os alunos iam explicando a situação na qual o

meme se referia, a adequação da imagem e o posicionamento do autor da mensagem.

Figura 19- Memes que os alunos escolheram da internet



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Com isso os alunos foram se engajando nas aulas. Eles tiveram que registrar no caderno sobre os memes tudo o que eles iam falando sobre o que se referia, adequação da imagem e o posicionamento do autor da mensagem, com isso, nós íamos tendo acesso o que cada um pensava (pois não deu tempo de todos falarem na apresentação).

Os alunos gostavam muito de aulas sobre contos, mitos, lendas e estavam se descobrindo nos romances nas aulas de produção textual, então usávamos o livro didático para ler os textos. Mas a parte de compreensão textual era para ser discutida por eles em grupo. Eram algumas questões que elaborávamos (questões que envolviam inferências entre outros recursos).

Uma vez por mês, para não desagradar a equipe pedagógica, aulas expositiva sobre gramática, bateria de exercícios para fazerem em casa e correção em sala eram feitas em quatro tempos de 50 minutos cada, ou seja, uma semana no final do mês era para atender às expectativas da pedagoga que vivia me perguntando se estávamos cumprindo com conteúdo programático.

Cada ação era conversada com os alunos das turmas, eles sugeriam, opinavam e construíamos juntos todos os aprendizados. O professor estava como mediador nos movimentos de leitura dialógica para expandir as compreensões dos alunos. Tudo era definido, desde os objetivos, até a forma como eles seriam avaliados longo do bimestre.

O lugar de professor a partir da escuta foi ocupado. Assim, podíamos perceber se alunos estavam atingindo os resultados desejáveis, se compreendiam as propostas e se seriam capazes de fazer. Nesse movimento, em uma das aulas selecionamos um tema bastante discutido pelos alunos: a questão de relacionamentos abusivos.

Havia saído uma notícia sobre feminicídio num município vizinho ao da escola. E pensando no interesse por lendas, mitos, história de amor (pois já havíamos trabalhado com o livro *Os doze trabalhos de Hércules* de Monteiro Lobato e os alunos gostaram muito por causa da mitologia grega), resolvemos levar o texto *Eros e Psiqué* (ANEXO B) e observar se os alunos enxergariam a possibilidade de uma relação abusiva no texto. Outra versão da história foi levada para sala de aula (ANEXO C), um poema de Fernando Pessoa (ANEXO D) que fazia alusão a história de *Eros e Psiqué* e outras imagens que poderiam dialogar com texto, inclusive uma imagem foi pesquisada na hora que eles estavam lendo o texto (ANEXO E).

Os alunos reconheceram a figura do cupido. Ficamos atentos às vozes deles e de todo conhecimento que eles levavam para aula, isso nos dava a oportunidade de reconhecer as pistas para o próximo passo que seria dado nas próximas aulas (docência discursiva).

Como forma de conhecer o posicionamento de todos, até aqueles mais tímidos, sugerimos que, além de falarem, também anotassem todas as perguntas que passamos a fazer sobre o texto (a partir dos questionamentos dos alunos para que todos - até os tímidos - pudessem, ter uma espaço de dizer/expor seu ponto de vista.

Ao final de cada aula, lemos cada questão que responderam no caderno. Na aula seguinte comentávamos com eles sobre o que haviam lido e os alunos tinham a palavra aberta para se colocarem sobre o que escreveram.

Quando as turmas A e B relataram que o texto parecia ter relação com a vida deles e que muitas vezes eles se viam naquela situação do texto, nos deixou bem satisfeitos porque eles entenderam que o texto poderia fazer sentido em outros contextos.

O conto mitológico era sobre Eros que leva Psique para um castelo todo maravilhoso e impõe uma condição a ela: eles poderiam viver juntos desde que ela não visse seu rosto, essa condição seria imposta porque um mortal não poderia ver o rosto de um deus. Ela não aguentando e tomada pela curiosidade, desobedece a Eros. Quando ele percebe que ela estava olhando seu rosto, desaparece e Psique perde toda luxúria em que vivia, inclusive, seu grande amor.

Muitos relacionaram o texto a outros textos como o texto bíblico na qual Adão e Eva foram proibidos de comer a maçã, ou seja, mais uma condição sendo imposta e a desobediência, seguida por um ato de curiosidade, acarretando conseqüências (nessa parte, pesquisamos uma figura na hora em sala para mostrar os alunos)

No texto lido, Psique perde o amor e tudo o que ela vivia no castelo quando ela resolve olhar o rosto do Eros mesmo sabendo da conseqüência, ela se deixa levar pela curiosidade.

Figura 20 – Imagens que dialogavam com o texto



Fonte: Google imagens (acesso em 20 abril 2019)

Entendemos que as produções textuais acontecem por meio das interações e diálogos que os sujeitos produzem em espaços do cotidiano. Essas vivências acontecem dentro e fora das escolas, entretanto o ensino da língua portuguesa ocorre nas instituições de ensino como se apenas nesse espaço as pessoas produzissem linguagem.

Os espaços escolares podem proporcionar aos estudantes as mais diversas vivências, onde eles possam criar, aprender, imaginar, brincar, refletirem e interagirem. Mediante a interlocução nesses espaços, os estudantes irão se tornar leitores e escritores, materializando esses enunciados nas produções textuais.

Para Geraldi (2013), é no ato de escrever que os alunos manifestam os seus discursos e ao mesmo tempo analisam suas escritas, refletindo a partir da leitura dos seus textos. Segundo o autor,

[...] grande parte do trabalho com a leitura é integrado a produção de textos em dois sentidos: de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contra palavra do leitor a palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal da mesma forma apontada por nós na produção de textos no item anterior (GERALDI, 2013, p.165-166).

Dessa maneira, a leitura se coloca como um elemento fundamental à escrita, em especial a leitura de mundo, pois por meio de suas compreensões da realidade, os textos produzidos serão significativos a eles aos seus interlocutores, dentre esses o professor, mediador envolvido neste processo de construção do conhecimento

Na aula seguinte, caminhando para o final do 3º bimestre em setembro de 2019, sugerimos que as turmas pintassem um quadro. Como ficaria muito caro, e nem todos poderiam comprar uma tela, fizemos a pintura num papelão. A professora de artes se recusou a orientar a todos, mas uma vez ela disse que só orientaria se fossem alguns alunos porque eles eram “levados” demais.

Achamos que não deveria deixar ninguém de fora do trabalho, então orientamos em relação à pintura da forma com que sabíamos. O papelão foi preparado e pronto para pintar.

Eles queriam deixar um recado para população, visto que o trabalho serviria para a última exposição que ocorreu no mês de outubro de 2019, em frente a uma rodoviária que ficava próxima da escola. A escolha desse local se deu pelo fato dele ter um fluxo razoável de pessoas e não haveria necessidade de transporte nem custo (os alunos atravessariam a pista BR356 que liga o Município a Campos/RJ).

Nesse momento de nosso trabalho com a turma, os alunos já demonstraram compreender que a pintura que fariam, já não era apenas para ilustrar um texto. Eles entendiam que os textos imagéticos a serem produzidos iriam materializar suas inquietações, suas vozes, tudo o que foi debatido com a professora em sala de aula e registrado no caderno. Foram caprichosos e exigentes com a pintura. Em cada traço e cor havia um motivo/sentido.

Para que ocorresse a apresentação das pinturas solicitamos a outros professores que pudessem ceder suas aulas, porque a ideia era ficarmos uma tarde desenvolvendo a exposição, abordando as pessoas na rodoviária, dialogando com elas etc. Nossa solicitação não foi bem correspondida. Ao levar à orientadora pedagógica a ideia ela nos relatou a sua preocupação com os alunos fora da escola. Assim, solicitou um professor para nos acompanhar. Exigiu que ficássemos fora da escola apenas dois tempos de aula, ou seja, 1h e meia, mais ou menos.

Voltando a exposição, após ter recebido tantos “nãos” e “empecilhos” desde o início do trabalho, só pensávamos: ou dá tudo certo, ou dá tudo certo! Não havia espaço para qualquer problema.

Os alunos estavam tão empenhados na realização daquele trabalho que sabíamos que cada uma faria muito bem o que planejamos e combinamos conjuntamente.

Inesperadamente a diretora da escola atravessou a BR356 em nossa direção. Ela confessou estranhar todo aquele movimento, com o olhar “o que tudo aquilo tem a ver com a aula de português? O que essa professora está ensinando? O que esses alunos estão aprendendo?” Ela, em nenhum momento, nos questionou nada. Apenas encerrou sua rápida visita dizendo que o dia estava quente para as turmas ficarem naquele lugar. Disse para ficarmos de olho em todos e ter cuidado ao atravessar da BR. Ainda disse: “o que vocês estão fazendo nesse lugar, poderia ter feito dentro da própria escola”, mesmo vendo que os alunos estavam conversando e se comportando muito bem.

No mesmo dia da apresentação os representantes da Secretaria de Educação do município estavam de passagem pela rodoviária. Tal equipe parou e prestigiou o trabalho dos alunos. Elogios tecidos aos alunos acompanhados de fotografias. Os alunos se sentiram importantes nesse momento.

Registramos nosso momento, conforme é possível verificar nas próximas figuras: fixamos as pinturas em um muro com arame farpado para que todos pudessem ver (todos os alunos ajudaram fixar). Eles retornaram a escola falando empolgadamente sobre o trabalho.

Reunimos-nos na quadra para conversarmos, e eles pararam para ouvir. O momento mais marcante foi que a primeira vez que conseguimos falar para duas turmas A e B juntas e sem algazarra. Mais uma vez, surpreenderam. **Passei a não duvidar a importância de desenvolver uma docência dialógica.** Encerramos aquele momento com um lanche coletivo como forma de culminância do projeto.

Figura 21 – apresentação do texto Eros e Psique e confecção das pinturas



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Figura 22 – Momento da 2ª exposição ocorrida fora da escola



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

A abordagem de alguns alunos com as pessoas que estavam na rodoviária foi filmada. O mais interessante foi observar a fala dos alunos com as pessoas. Abaixo um trecho do vídeo em que aluno aborda uma transeunte e explica o desenho que ele fez:

Figura 23 - Trabalho feito pelo aluno



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Figura 24: Exposição dos trabalhos dos alunos



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Quadro 0 4 - Transcrição do diálogo sobre a figura 23 entre o aluno e uma mulher que esperava o ônibus

[

Aluno 1: O que você vê nessa imagem?

Passageira: Um labirinto!

Aluno 1: Sabia que estava legível (se referindo ao desenho). Mas o que você entender por ele?

Passageira: Alguém tentando chegar a algum lugar...

Aluno 1 (apontando para o centro do desenho onde estava escrito VC): Esse aqui é você. Se você for por esse caminho, você vai para onde?

Aluno 2 (interrompendo): Isso é uma lâmpada!

Aluno 1: Isso uma lâmpada...rs quase lá! (E continua) Esse é o caminho da razão.

Aluno 1: (apontando para um desenho no canto direito da tela): Que desenho é esse?

Passageiro: Um coração!

Aluno 1: Aqui você vai para o caminho da emoção.

Aluno 1: (apontando para um outro desenho no canto direito): Esse é o caminho mais difícil do equilíbrio entre amor e a razão. E por que não conseguimos ter os dois? Em algum momento da sua vida você foi mais na emoção do que na razão?

Passageira: Sim.

Aluno 1 (Conta a história de Eros e Psique um texto que foi trabalhado em sala de aula, após contar a história o aluno pergunta: Ela foi irracional? Se referindo ao fato de Psique aceitar casar com Eros sem poder ver seu rosto com a condição que teria tudo o que quisesse...

Aluno 1: Ah... ele é um Deus do amor... ela foi pela emoção, deixou se levar por um momento. Ela pensou na sua família ? será que ela pensou que pudesse ver a família de novo? Ela foi passional!

[

No final do diálogo o aluno diz que tentou representar tudo isso no desenho sobre razão e emoção.

Diante do explicitado por Geraldi (2012), compreendemos que os textos produzidos imagéticos e escritos pelos alunos refletem e refratam suas aprendizagens compartilhadas com os seus interlocutores, dentre eles o professor mediador. Essa ação colaborativa de enunciados fortalece na escrita das palavras, que compõe os textos que eles estão construindo. Deste modo, estabelece-se uma relação de partilha coletiva, que se reafirma na produção dos textos verbais e imagéticos.

O que podemos perceber ao longo das exposições é que muitos alunos ficaram com vergonha, mas que depois se sentiram mais confiantes, acharam estranho as pessoas não conhecerem a história de *Eros e Psique*.

Outros disseram que o trabalho não fora tão enriquecedor assim, mas para muitos foram importantes, porque eles tiveram contatos com outras pessoas, se sentiram importantes por serem ouvidos, ficaram frustrados porque outras pessoas os ignoraram e não quiseram que eles falassem sobre a pintura.

Ter trazido todas essas situações foi importante para resgatar valores, abrir espaço para discussões e reflexões sobre o próprio comportamento dos alunos com os professores.

Um relato pessoal sobre essa experiência foi pedido, os alunos escreveram no caderno, lemos e demos o retorno para eles em forma de bilhete. Nosso convívio melhorou, um clima de amorosidade, o desenvolvimento de escuta sensível buscando instaurar a dialogia na vivência em sala de aula foi aumentando a cada dia. Observamos os alunos mais amorosos e respeitosos entre eles e com o professor.

Os problemas de indisciplina diminuíram, não acabaram. Mas quando o professor passa ser uma referência para o aluno, este tem receio de desapontá-lo, pois deseja somar, contribuir.

O rendimento dos alunos na aula de português melhorou e aprenderam a se colocar no lugar do outro quando eles viram na prática. O desejo de levar algo mais concreto para aulas de língua portuguesa foi atingido, algo que fizesse sentido e que eles pudessem levar para a vida e que eles fossem capazes de colocar em prática tudo o que eles aprenderam na escola ou em outros lugares que viessem a vivenciar na vida cotidiana/cidadania.

Foi através das aulas, que fizessem sentido para eles, que passamos também a enxergá-los com outros olhos e aprender com eles, pensamos num conteúdo a partir do que eles iam demonstrando ter conhecimento, vivência e mostrar que é possível, sim, ouvir a voz de quem quer ser ouvido, que os alunos não são um depósito de informação, que eles nos mostram a todo instante o que é interessante para eles e nós podemos adaptar, mediar e guiá-los para um caminho de ampliação dos conhecimentos

Quem disse que é preciso mostrar tudo? Entregar todo conteúdo? Há muitas coisas que os alunos precisam ir a busca sozinhos com mediação do professor. Esse movimento de leitura dialógica de imagens nos ajudou a criar vínculos com os alunos, a conhecê-los e levar em consideração tudo o que fazem em sala. Até uma resposta malcriada da aluna (meme) serviu para perceber que poderia usar aquela situação em sala de aula, e se não fosse a perspectiva de Bakhtin talvez a resposta malcriada tivesse ficado atravessada.

Houve um momento, quando os alunos estavam colando os trabalhos, no qual estavam com um rádio ouvindo uma música só com instrumentos. Estavam criando a letra na hora, ao aproximar deles, colocaram para criar a letra em resposta ao que perguntaram (cantando). Como foi difícil fazer aquela rima cantando, mas eles faziam com tanta facilidade! Uma aluna respondeu que eles estavam criando um rap, assim na hora... (a imaginação fluiu), se não estivéssemos encerrando bimestre, daria para usar o rap para alguma aula. **Como é bom ficar atento ao fluxo de uma docência dialógica, pensamos!**

Nesse percurso de intervenção compreendemos que é esse um dos grandes recados que Bakhtin e Paulo Freire sempre tentaram dizer a todos nós: que a leitura do espaço por meio de imagens ou de textos como uma perspectiva de construção de sentidos é um constante movimento dialético e dialógico de acabamento (provisório)-inacabamento. A palavra viva em movimento de alteridade e exotopia.

As práticas sociais dialógicas escolares transformam os sujeitos. Por isso, é necessário que façamos com que os alunos se tornem autores de suas experiências.

Ao longo do segundo semestre de 2019, percebemos o quanto o fluxo dialógico no qual as turmas foram embrenhadas, a partir de nossas práticas, impactou no ambiente escolar até como inspiração para outras atividades, em outras disciplinas e professores. Professores, esses, que estavam até aquele momento desacreditados no que estávamos propondo.

Eis o que propomos a fazer, e como impactou o trabalho de outros professores. Abaixo um exemplo de uma aula de outros professores nessa mesma escola e talvez perspectiva. Os mesmos alunos que vinham realizando práticas dialógicas de leitura na disciplina de língua portuguesa, cursavam outras disciplinas com outros professores.

Em uma dessas disciplinas os alunos fizeram a proposição de fazer uma exposição sobre a temática que fazia parte do currículo: a *Lei Maria da Penha*. De certo, tais professores não conheciam quem era Bakhtin e seu Círculo e como poderiam fazer todo movimento dialógico em sala de aula.

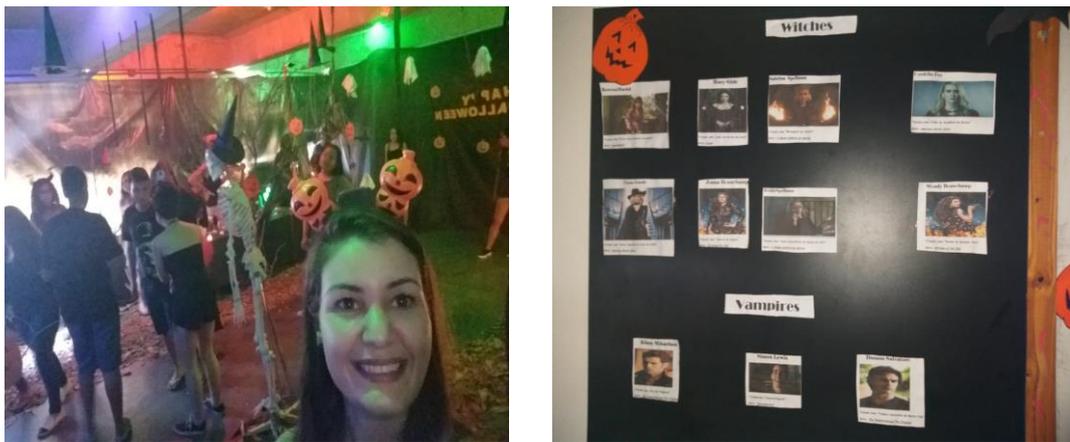
No entanto, os alunos atravessados por movimentos discursivos vivenciados nas aulas de língua portuguesa fizeram toda a organização expositiva. A seguir algumas fotos de exposições que sucederam (alunos inspirados em nossas aulas), nas disciplinas de artes, história e inglês.

Figura 25 - Exposição de Artes sobre a Lei Maria da Penha



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Figura 26 - Exposição de Inglês com sala temática sobre lenda americana



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Uma vez embrenhados na dialogia, promovida nas aulas de língua portuguesa, os alunos a partir do tema Halloween construíram uma sala temática em que eles decoraram, contaram história, fizeram apresentações e construíram um mural com todas as bruxas, vampiros das séries que eles assistiam e com legenda em língua inglesa.

A dialogia das aulas de língua portuguesa contagiou os sujeitos e, esses passaram a se colocar de modo diferente em outras disciplinas ofertadas na escola: agora como sujeitos capazes de construir projetos discursivos (BAKHTIN, 2003a).

Figura 27 - Exposição de História com tema: das cavernas ao 3º milênio



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Os alunos recontaram as histórias dos personagens de forma bem humorística, irônica e filosófica.

Pudemos perceber, também, todo movimento dialógico quando os alunos de outras turmas pediam para fazer todo esse movimento. Nos corredores, eles me paravam e falavam:

Estudante A: [...] Tia, dá aula pra mim, por favor! Eu também quero fazer uma exposição fora da escola, igual a que você fez com a turma do 8º ano.
(aluno do 6º ano)

Estudante B: [...] Professora, leva nossa turma também na rodoviária para fazer exposição de trabalho? (aluno do 7º ano)

O estudante A não era nosso aluno, mas ao observar todo movimento foi impactado, já o estudante B era nosso aluno, porém de outra turma que não participou dos projetos. Alunos que nem conhecíamos, abordavam pelo corredor da escola, perguntando sobre o projeto. Diziam que gostariam de estudar assim também. Alguns diziam nunca tinha ido a uma exposição e que os trabalhos tinham ficado bem bonitos. Queriam muito desenhar e pintar como as turmas A e B.

As imagens, exposições, os desenhos chamaram a atenção de todos. Após todo esse movimento a direção escolar nos convocou...

6 CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

Toda a pesquisa trilhou caminhos inesperados. Ao longo do percurso houve a mudança dos objetivos. Nessa mudança passamos a entender que utilizar a perspectiva de Bahktin e de seu Círculo é fazer um movimento dialógico que leva em consideração os sujeitos em sua historicidade, suas condições sociais concretizadas em seus enunciados.

A proposta inicial seria analisar as imagens do livro didático adotado pela escola e, a partir dele realizar uma compreensão dialógica das atividades e propor as turmas o foco da pesquisa. Mas no percurso, o livro acabou sendo apenas um apoio, um pontapé para que todo o processo se desenvolvesse.

Tudo isso nos fez perceber que não há uma teoria sobre ser docente pronta e acabada (como nossa própria vida escolar desejou nos fazer pensar) capaz de ensinar tudo a todos.

Dialogar com os estudantes de forma discursiva possibilitou responder ativamente as diferentes situações de sala de aula, permitiu firmar uma confiança mútua indo contra a uma instauração homogeneizante relacional professor-aluno-conhecimento. A crença em que somos únicos, em diálogo com a vida.

O espaço escolar é uma oportunidade de ouvir o outro, de ser aceito, de respeitar a todos nos processos de ensinar e de aprender, de conviver. E graças a essa forma de conduzir às aulas, em respeito à história de vida de cada aluno, que mudanças significativas foram feitas, estreitamos laços, os alunos passaram a ver a disciplina de língua portuguesa com menos temor e se abriram para aprendizagem, confiaram, se apropriaram da nossa linguagem, nos receberam com carinho.

Compreendemos que talvez seja um caminho a construir e a trilhar em favor da boa convivência (e não a indisciplina e ao desrespeito) no ensino fundamental com os adolescentes. Mesmo a escola fazendo a divisão de turmas oriundas de esferas distintas (uma turma de escola particular e outra, da pública), a dificuldade de se

lidar com as turmas é a mesma, e esse projeto mostrou que trabalhar de forma dialógica possibilitou a mudança nas relações interpessoais e de aprendizagem independente de onde os alunos vieram.

Na verdade, nós, professores que precisamos saber escutá-los, respeitá-los e confiar mais neles. Eles nos dão pistas o tempo inteiro para fortalecermos a docência. Não é uma via de mão única que sai do professor para os alunos. É preciso estar atento ao que temos de retorno deles.

Toda essa prática nos fez ser diferente! Não foram apenas os alunos que ficaram diferentes! O monólogo de sempre atrelado a indiferença por parte dos alunos desapareceu das aulas e o convívio passou a ser mais amistoso.

Antes de julho de 2019 (antes do início da pesquisa), tentamos várias vezes desistir e mudar de turmas. Nada tinha dado certo. Pensamos em achar uma escola com número menor de alunos para que esse projeto pudesse acontecer.

Este ano de 2020, permanecemos na mesma escola e escolhemos ficar com as mesmas turmas. Hoje os alunos estão no 9º ano. Os alunos das turmas do projeto passam pelos corredores e comentam que a vida deles mudou (poucos sabem o quanto a nossa vida enquanto docente foi modificada a partir da convivência “com” eles e não “sobre” eles).

Ao perceber uma turma apática, indisciplinada pode-se pensar e desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a leitura dialógica de imagem baseada na perspectiva bakhtiniana, elaborar processos de interação e, portanto, de “escuta atenta”. Que foi o que a pesquisa se propôs a mostrar e confirmar que é possível se trabalhar de forma mais dialógica e obter mudanças na vida dos sujeitos envolvidos na interação.

Prosseguimos fazendo fluir movimentos dialógicos responsivos em sala de aula. Como docente de Língua Portuguesa compreendemos que viver é dialogar inacabadamente...

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira. **Processos de criação e leitura de livros de imagens: interlocuções entre artistas e crianças**. 2016. Tese (Doutorado em Artes) – Pos-Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia: um guia para iniciação científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.
- BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo – visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66. jul/dez. 2013.
- BRAIT, Beth ; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra (Orgs). **Dialogismo: teoria e(m) prática**. São Paulo: terracota, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, 2011.
- CARLOS, Dafiana do Socorro Soares Vicente. **A imagem do livro didático no ensino religioso**. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Universidade Federal da Paraíba, Centro da Educação, João Pessoa, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7854/2/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 03 março 2019.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 8º ano do ensino fundamental. 7ed. São Paulo: Atual, 2012.
- CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). In: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário interativo da educação brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em:

<<https://www.educabrasil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. Acesso em: 26 de jan. 2020.

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi, CLETO, Mirella L. **Para viver juntos:** português, 8º ano: ensino fundamental. 4.ed. –São Paulo: Edições SM, 2015. p.10-11.

COLAÇO, Erika Maria da Roca. **Linguagem verbo-visual dos gêneros textuais no livro didático da alfabetização.** 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em:<http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/831/1/erika_maria_rocha_colaco.pdf>. Acesso em: 05 março 2019.

FERRAREZI, Paulo Rogério. **Literatura e ensino:** texto verbal e imagem no livro DIDÁTICO do ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GOOGLE imagens. Disponível em:< <https://www.google.com/imghp?hl=pt-pt>>. Acesso em: 10 abril 2019.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 2.ed.São Paulo: Cortez, 2003

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Cortez, 2006.

LIRA, Marcela de Araujo. **Articulações entre palavras e imagens em livros ilustrados:** estratégias de leitura. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

NUNES, Ana Luiza Ruschel (Org.). **Artes visuais, leitura de imagem e escola.** Ponta Grossa: UEPG, 2012.

PASSOS, Edson Rodrigues. **A leitura da imagem no livro didático de língua portuguesa PNLDM:** por uma política de formação de leitores da imagem na educação brasileira. 2013. 279f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em:<

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_517c328786ed74e2ef0a5a53c0ffba9c>. Acesso em: 10 mar. 2019.

POUSA, Isabel Ferraz Canteras. **A linguagem verbo-visual em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise comparativa**. 2016. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Taubaté, Taubaté, 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno C0508**. 2º bimestre: avaliação diagnóstica: língua portuguesa e matemática. Autonomia ensino fundamental. Modulo I. Paep I. 2014.

SALLES, Michelly Mara Caetano Werneck da Silva. **Textos multimodais e letramento: o trabalho com textos imagéticos em livros de língua portuguesa**. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2014. Disponível em:< <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9PHNAY>>. Acesso em: 17 março 2019.

SANTANA, Ziane Maria Florência. **Leitura de imagem em livros didáticos de 9 ano ensino ou estratégias de motivação para leitura de outros textos?** 2017. 253f. Dissertação (mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em:<<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/26347/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Ziane%20Maria%20Flor%c3%aancio%20de%20Santana.pdf>>. Acesso em: 07 maio de 2019.

SANTOS, Graziela Soares de Arruda. **A relação entre a palavra e a imagem que se descortina no livro didático**. 2011. 101f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade de Sorocaba, Sorocaba/SP, 2011. Disponível em:< http://comunicacaoecultura.uniso.br/producao-discente/2011/pdf/graziela_soares_de_arruda_santos.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.

SOARES, Alessandro Gomes. **O uso de uma oficina para interpretar imagens nos livros didáticos de biologia**. 2008. 109f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontífice Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em:< http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito_SoaresAG_1.pdf?_ga=2.209840348.894000082.1610674317-280691913.1610674317>. Acesso em: 10 abril 2019.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural**. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em:<

<http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/91/2/O%20LIVRO%20DID%3%81TICO%20E%20AS%20INFLU%3%8ANCIAS%20IDEOL%3%93GICAS%20DAS%20IMAGENS%20POR%20UMA%20EDUCA%3%87%C3%83O%20QUE%20CONTEMPLE%20A%20DIVERSIDADE%20SOCIAL%20E%20CULTURAL.pdf>>. Acesso em: 14 abril 2014.

SOUZA, Luana Pinheiro. As concepções de linguagem e o contributo de Bakhtin no ensino de gramática. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 6, n. 2, p. 338-350, maio-ago. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VITTE, Camila Oeste Delgado. Linguagem e interação: construindo saberes nos diálogos do contexto da sala de aula. 2009. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2009. Disponível em:< https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Camila-Oeste-Delgado-Vitte.pdf>. Acesso em: 15 abril 2009.

XAVIER, João Paulo. **Letramento visual crítico: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos**. 2015. 186f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em:<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-A77LCL/1/1735m.pdf>. Acesso em: 08 abril 2019.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 5, p.183-196, 2011.

BRAIT, Beth. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, Beth. **Contribuições bakhtinianas para a análise do verbo-visual**. In: BASTOS, N. M. B. (org.). *Língua Portuguesa: lusofonia, memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2008. p.257-269.

APÊNDICE A - Pesquisas relacionadas ao descritor leitura de imagem

	Tipo	Autor	Título
01	Dissertação	Nina Ulup	Livros de imagem e formação literária e primeiro segmento do ensino fundamental
02	Dissertação	Mariana Garcia de Paula Campos	Literatura infantil no ensino fundamental: Análise da recepção na articulação de textos imagéticos e escritos por crianças da 4ª série
03	Dissertação	Maria Irene Pellegrino de oliveira souza	Imagem e texto: uma experiência de leitura e produção de texto com alunos do ensino fundamental
04	Dissertação	Marlei Terezinha Santos Moraes	Orientação profissional. Sentidos das imagens e os olhares que sentem
05	Dissertação	Alessandro Soares Gomes	O uso de uma oficina para interpretar imagens nos livros didáticos de biologia
06	Dissertação	Fernando Torres Andrade	Fotografia, produção e leitura de imagens por alunos de ensino fundamental
07	Dissertação	Valeria Pereira Azambuja	A leitura de imagem: Fayga Ostrower e Alberto Manguel
08	Dissertação	Cinara Marli Cunha	A construção do olhar concepções e práticas pedagógicas acerca do ensino de artes e utilização de imagens fixas
09	Dissertação	Marcella Meirelles Arandito	A compreensão da leitura em um grupo de alunos de 4ª série do ensino fundamental
10	Dissertação	Katia Carvalho Silva	A imagem da palavra e a palavra da imagem. Urdidurar ao olhar em lavoura arcaica
11	Dissertação	Sergio Luiz Alves Rocha	Olhando – me no espelho: imagem da leitura em uma escola
12	Dissertação	Suene Nogueira de Lima Maia	Leituras e produções de imagens no cotidiano da escola de educação infantil como possibilitadoras de construção de conhecimento
13	Dissertação	Graziela Soares Arruda	A relação entre a palavra e a imagem que se descortina no livro didático
14	Dissertação	Marchiori Quadrado Quevedo	Do gesto de reparar a gestão de sentidos: um exercício de análise da imagem com base na análise do discurso
15	Dissertação	Edimara Alves Fagundes	Leitura de imagem no ensino de artes: a fala e a prática de professores da educação básica
16	Dissertação	Edson Rodrigues Passos	A leitura da imagem no livro didático de língua portuguesa
17	Dissertação	Alfredo Miranda Luz da Costa	Em busca das mil palavras: uma análise da imagem e sua função na estratégia narrativa do documentário
18	Dissertação	Ana Paula cecato oliveira	Literatura infantil e pensamentos por imagens a experiência sensível da linguagem na infância
19	Dissertação	Marília Forgearini Nunes	Leitura de imagem do livro de imagem no ensino fundamental, letramento visual, interação e sentido
20	Dissertação	Edson Rodrigues Passos	A leitura da imagem no livro didático de língua portuguesa pndm: por uma política de formação de leitores da imagem na educação brasileira
21	Dissertação	Helena Silva Lima	Leitura de imagem – pinturas investigando o alfabetismo visual numa turma de 9º ano do ensino fundamental

22	Dissertação	Dione Marcia Alves Moraes	Leitura inferencial: Trabalhando com textos narrativos e mediados pela imagem no 2 ano
23	Dissertação	Erika Sabino Macedo	Leitura de imagem dialogismo e grafismo contribuições para o ensino de artes
24	Dissertação	Rosangela Maria Goncalves Val	A leitura de imagem no início do processo de alfabetização e a prática docente dos professores
25	Dissertação	Adriana Aparecida Silva	Ensino de leitura: o papel da imagem na compreensão do gênero anúncio publicitário
26	Dissertação	Caroline De Cunha Soares	A leitura de imagem na educação infantil: Análise discursiva
27	Dissertação	Caroline da Cunha Moreno	Leitura de Imagem na educação infantil: análise discursiva
28	Dissertação	Ziane Maria Florência Santana	Leitura de imagem em livros didáticos de 9 ano ensino ou estratégias de motivação para leitura de outros textos?
29	Dissertação	Paulo Rogério Ferrarezi	Literatura e ensino: texto verbal e imagem no livro didático do ensino médio
30	Dissertação	Jaisa Farias de Souza Freire	O uso de imagens nas aulas de artes visuais em escolas municipais

APÊNDICE B - Abordagem de pesquisa em livros didáticos que versaram sobre leitura de imagem

2008	O Uso De Uma Oficina Para Interpretar Imagens Nos Livros Didáticos De Biologia	Soares, Alessandro Gomes	M
2011	A Relação Entre A Palavra E A Imagem Que Se Descortina No Livro Didático	Santos, Graziela Soares de Arruda	M
2013	A Leitura Da Imagem No Livro Didático De Língua Portuguesa Pnldm: Por Uma Política De Formação De Leitores Da Imagem Na Educação Brasileira	Passos, Edson Rodrigues	M
2014	Textos Multimodais E Letramento: O Trabalho Com Os Textos Imagéticos Em Livros Didáticos De Língua Portuguesa'	Salles, Michely Mara Caetano Werneck da Silva	M
2014	O Livro Didático E As Influências Ideológicas Das Imagens: Por Uma Educação Que Contemple A Diversidade Social E Cultural	Souza, Suely dos Santos	M
2015	A Imagem No Livro Didático Do Ensino Religioso'	Carlos, Dafiana Do Socorro Soares Vicente	M
2015	Letramento Visual Crítico: Leitura, Interpretação E Apropriação Das Imagens Dos Livros Didáticos'	Xavier, Joao Paulo	M
2016	Linguagem Verbo-Visual Dos Gêneros Textuais No Livro Didático De Alfabetização'	Colaco, Erika Maria Da Rocha	M
2016	Articulações Entre Palavras E Imagens Em Livros Ilustrados: Estratégias De Leitura'	Lira, Marcela De Araujo	M
2016	A Linguagem Verbo-Visual Em Livros Didáticos De Língua Portuguesa: Uma Análise Comparativa	Pousa, Isabel Ferraz Canteras	M
2016	Processos De Criação E Leitura De Livros De Imagem: Interloquções Entre Artistas E Crianças	Araujo, Hanna Talita Goncalves Pereira De	D
2017	Leitura De Imagem Em Livros Didáticos De 9 Ano Ensino Ou Estratégias De Motivação Para Leitura De Outros Textos?	Santana, Ziane Maria Florência	M
2017	Literatura E Ensino: Texto Verbal E Imagem No Livro Didático Do Ensino Médio	Ferrarezi, Paulo Rogério	M

APÊNDICE C - Produto educacional



GOMES, Ana Paula da Silva; STIEG, Vanildo. **Ampliando práticas em aula de língua portuguesa**: orientações pedagógicas para leitura dialógica de imagens a partir da perspectiva bakhtiniana. Vitória: Ifes, 2020.

ANEXO A – Eu, etiqueta de Carlos Drummond de Andrade

Em minha calça está grudado um nome
 Que não é meu de batismo ou de cartório
 Um nome...estranho
 Meu blusão traz lembrete de bebida
 Que jamais pus na boca, nessa vida,
 Em minha camiseta, a marca de cigarro
 Que não fumo, até hoje não fumei.
 Minhas meias falam de produtos
 Que nunca experimentei
 Mas são comunicados a meus pés.
 Meu tênis é proclama colorido
 De alguma coisa não provada
 Por este provador de longa idade.
 Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
 Minha gravata e cinto e escova e pente,
 Meu copo, minha xícara,
 Minha toalha de banho e sabonete,
 Meu isso, meu aquilo.
 Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
 São mensagens,
 Letras falantes,
 Gritos visuais,
 Ordem de uso, abuso, reincidências.
 Costume, hábito, premência,
 Indispensabilidade,
 E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
 Escravo da matéria anunciada.
 Estou, estou na moda.
 É duro andar na moda, ainda que a moda
 Seja negar minha identidade,
 Trocá-lo por mil, açambarcando
 Todas as marcas registradas
 Todos os logotipos do mercado.
 Com que inocência demito-me de ser
 Eu que antes era e me sabia
 Tão diverso de outros, tão mim mesmo,
 Ser pensante sentinte e solitário
 Com outros seres diversos e conscientes
 De sua humana, invencível condição.
 Agora sou anúncio
 Ora vulgar ora bizarro.
 Em língua nacional ou em qualquer língua
 (Qualquer, principalmente.)
 E nisto me comprazo, tiro glória
 De minha anulação.
 Não sou – vê lá – anúncio contratado.

Eu é que nimosamente pago
 Para anunciar, para vender
 Em bares festas praias pérgulas piscinas,
 E bem à vista exibo esta etiqueta
 Global no corpo que desiste
 De ser veste e sandália de uma essência
 Tão viva, independente,
 Que moda ou suborno algum a compromete.
 Onde terei jogado fora
 Meu gosto e capacidade de escolher,
 Minhas idiosincrasias tão pessoais,
 Tão minhas que no rosto se espalhavam
 E cada gesto, cada olhar,
 Cada vinco da roupa
 Sou gravado de forma universal,
 Saio da estamparia, não de casa,
 Da vitrine me tiram, recolocam,
 Objeto pulsante mas objeto
 Que se oferece como signo dos outros
 Objetos estáticos, tarifados.
 Por me ostentar assim, tão orgulhoso
 De ser não eu, mas artigo industrial,
 Peço que meu nome retifiquem.
 Já não me convém o título de homem.
 Meu nome novo é Coisa.
 Eu sou a Coisa, coisamente.

ANEXO B – Texto Eros e psique

Eros e Psique Não havia criatura humana ou divina que fosse mais bela que Psique. No entanto, ela era uma simples mortal.

Certo dia, ao descer do Olimpo, Eros se apaixonou por Psique e quis se casar com ela. Ordenou a Zéfiro, o vento, que a transportasse para os ares e a instalasse num palácio magnífico. Psique foi levada, conforme as ordens de Eros, e ficou extasiada com o esplendor de sua nova morada.

Quando a noite caiu, a moça ouviu uma voz misteriosa e doce:

Não se assuste, Psique, sou o dono deste palácio. Ofereço-o a você como presente de nosso casamento, pois quero ser seu esposo. Tudo o que você está vendo lhe pertence. Se tiver algum desejo, bastará pronunciá-lo para que seja realizado. Zéfiro estará às suas ordens, ele fará tudo o que você ordenar. Em troca de minha afeição, só lhe faço uma exigência: não tente me ver. Só sob essa condição poderemos viver juntos e ser felizes.

A aurora se aproximou e o ser misterioso desapareceu, sem mostrar o rosto a Psique.

Mas, à medida que as noites iam passando, a moça ia ficando mais curiosa para ver seu companheiro. Morria de vontade de saber quem era ele.

Certa noite, assim que o sol se pôs, ela pegou uma lamparina, escondeu-a entre as flores e ficou à espera. O marido não demorou a chegar. Falou-lhe com sua voz suave, enquanto ela aguardava ansiosa a hora de dormir. Logo Eros se deitou e adormeceu. Psique ergueu a lamparina para enxergar melhor e viu um belo jovem, de faces coradas e cabelos loiros. Com uma respiração regular e tranquila, ele exalava um hálito doce e perfumado. Psique não conseguia tirar os olhos do belo quadro. Sua mão tremeu de emoção, a lamparina balançou e uma gota de óleo caiu no braço do rapaz, que acordou assustado. Ao ver Psique, ele desapareceu. O encanto se rompeu. Foi-se o belo palácio, acabaram-se os jardins mágicos, as flores perfumadas. Não havia mais nada nem ninguém! Psique viu-se caminhando num lugar pedregoso e selvagem, corroída pelo arrependimento e maldizendo sua curiosidade.

Desolado, Eros voltou para o Olimpo e suplicou a Zeus que lhe devolvesse a esposa amada. O senhor dos deuses respondeu:

O deus do amor não pode se unir a uma mortal.

Mas Eros protestou. Será que Zeus, que tinha tanto poder, não podia tornar Psique imortal?

O deus dos deuses sorriu, lisonjeado. Além do mais, como poderia deixar de atender a um pedido de Eros, que lhe trazia lembranças tão boas? O deus do amor o tinha ajudado muitas vezes, e talvez algum dia Zeus precisasse recorrer de novo a seus favores. Seria mais prudente não o contrariar. Dessa vez, Hermes substituiu Zéfiro. Zeus ordenou que o mensageiro fosse buscar Psique e a trouxesse para o reino celeste. Lá ele lhe oferecerá ambrosia e néctar, tornando-a imortal. Nada mais se opôs aos amores de Eros e Psique. Seu casamento foi celebrado com muito néctar, na presença de todos os deuses. As Musas e as Graças aclamaram a nova deusa em meio a danças e cantos.

Fonte: GENEST, Émile; FÉRON, José; DESMURGER, Marguerite. **As mais belas lendas da mitologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 203-206.

ANEXO C – Texto O outro lado da história

Uma das lendas mais belas e conhecidas da mitologia grega é a de Eros e Psiquê. O conhecimento geral da lenda se dá pela figura bastante difundida do anjo Eros (ou Cupido). Eros era filho da deusa do amor, Afrodite, um imortal de beleza inigualável.

Eros Já Psiquê, mortal, era uma das três filhas de um rei, todas muito belas, capaz de despertar a admiração de qualquer pessoa, tanto que muitos vinham de longe para apreciá-las. Logo, as duas irmãs de Psiquê casam-se. Apenas a jovem não casa, ainda que seja a mais bela das três, e justamente por isso era a mais temida, já que sua beleza fazia seus pretendentes terem medo. Consultando os oráculos, os pais da jovem entristeceram-se pelo destino da filha, já que foram aconselhados a vestirem-na com trajes de núpcias e colocarem-na num alto de um rochedo para ser desposada por um terrível monstro! Na verdade, tudo fazia parte de um plano da vingativa Afrodite, que sofria de inveja da beleza da moça. Assim que a jovem foi deixada no alto do rochedo, um vento muito forte, Zéfiro, soprou e a levou pelos ares e ela foi colocado em um vale. Psiquê adormece exausta e quando acorda parece ter sido transportada para um cenário de sonhos, um castelo enorme de mármore e ouro e vozes sussurradas que lhe informavam tudo que precisava. Foi levada aos seus aposentos e logo percebeu que alguém a acompanhava e logo descobriu que era o marido que lhe havia sido predestinado, ele era extremamente carinhoso e a fazia sentir bastante amada, mas ele havia colocado uma condição, que ela não poderia vê-lo, pois se assim o fizesse o perderia para sempre.

Psiquê concorda com a condição e permanece com ele. O próprio Eros, que tinha sido encarregado de executar a vingança da mãe, se apaixonara por Psiquê, mas que tem de se manter escondido para evitar a fúria de Afrodite. Com o passar do tempo, ela se sentia extremamente feliz, porque seu marido era o melhor dos esposos e a fazia sentir o mais profundo amor, mas resolve fazer-lhe um pedido arriscado: o de ir visitar seus pais, mesmo com a advertência dos oráculos e o temor do esposo, ela insiste, até que ele cede. Da mesma forma que foi transportada até o seu novo lar, Psiquê vai até a casa dos pais.

O reencontro gera a felicidade dos pais e a inveja das irmãs, que enchem-na de perguntas sobre o marido, e ela acaba revelando que nunca vira seu rosto. Elas acabam convencendo-a que ela deveria vê-lo e ela se enche de curiosidade. Quando a noite chega e ela retorna à casa, o coração dela está totalmente tomado pela curiosidade, então ela acende uma vela e procura ver o rosto do marido. Ela fica totalmente extasiada e encantada pela beleza estonteante do marido oculto, Eros, que teria feito esse pedido para que a esposa se apaixonasse pelo que é e não pela sua beleza.

Psiquê ficou tão deslumbrada pela visão do esposo que não percebeu que uma gota da cera da vela pinga no peito do amado e o acorda assustado. Ele, ao ver que ela tinha quebrado a promessa, a abandona. Sozinha e infeliz, Psiquê começou a vagar pelo mundo. Passando, assim, por vários desafios e sofrimentos impostos por Afrodite como uma vingança por ela ter ferido o seu filho, a jovem luta tentando recuperar o seu amor, mas acaba entregando-se à morte, caindo num sono profundo.

Ao vê-la tão triste e arrependida, Eros, que também sofria com a ausência da amada, implorou a Zeus que tivesse misericórdia deles. Com a concessão de Zeus, Eros usou uma de suas flechas, despertando a amada, transformando-a numa imortal, levando-a para o Olimpo.

A partir daí, Eros e Psiquê nunca mais separaram-se. O mito de Eros (o amor) e Psiquê (a alma) retrata a união entre o amor e a alma. Em grego "psiquê" significa tanto "borboleta" como "alma". Uma alegoria à imortalidade da alma, simboliza também a alma humana provada por sofrimentos e aprovada, recebendo como prêmio o verdadeiro amor que é eterno.

Fonte: KERÉNYI, C. **Os Deuses Gregos**. Trad. O.M. Cajado. São Paulo: Cultrix, 1993.
SOUSA, E. **História e Mito**. Brasília: Ed. UnB, 1981

ANEXO D - Poema “Eros e psique” de Fernando Pessoa

Conta a lenda que dormia
 Uma Princesa encantada
 A quem só despertaria
 Um Infante, que viria
 Do além do muro da estrada.

Ele tinha que, tentado,
 Vencer o mal e o bem,
 Antes que, já libertado,
 Deixasse o caminho errado
 Por o que à Princesa vem.

A Princesa adormecida,
 Se espera, dormindo espera.
 Sonha em morte a sua vida,
 E orna-lhe a fronte esquecida,
 Verde, uma grinalda de hera.

Longe o Infante, esforçado,
 Sem saber que intuito tem,
 Rompe o caminho fadado.
 Ele dela é ignorado.
 Ela para ele é ninguém.

Mas cada um cumpre o Destino –
 Ela dormindo encantada,
 Ele buscando-a sem tino

Pelo processo divino
 Que faz existir a estrada.

E, se bem que seja obscuro
 Tudo pela estrada fora,
 E falso, ele vem seguro,
 E, vencendo estrada e muro,
 Chega onde em sono ela mora.

E, inda tonto do que houvera,
 À cabeça, em maresia,
 Ergue a mão, e encontra hera,
 E vê que ele mesmo era
 A Princesa que dormia.

ANEXO E – Imagens

Imagem 1



Imagem 3



A Young Girl Defending herself
Against Eros (BOUGUEREAU, 1880)

Imagem 2



Imagem 4



The Abduction of Psyche
(BOUGUEREAU, 1895)

Fonte: Google imagens (acesso em 10 abril 2019)