

ANTONIO CARLOS DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2007**

ANTONIO CARLOS DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Professora Dr.^a Maria Emília Borges Daniel.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2007**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^{ta}. Dr^a. Maria Emília Borges Daniel

Prof^{ta}. Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório

Prof^{ta}. Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares

Iahweh é o meu pastor, nada me faltará. Em verdes pastagens me faz repousar. Para as águas tranqüilas me conduz e restaura minhas forças; ele me guia por caminhos justos, por causa do meu nome. Ainda que eu caminhe por um vale tenebroso, nenhum mal temerei, pois estás junto a mim; teu bastão e teu cajado me deixam tranqüilo. Diante de mim preparas uma mesa, à frente dos meus opressores; unges minha cabeça com óleo e minha taça transborda. Sim, felicidade e amor me seguirão todos os dias da minha vida; minha morada é a casa de Iahweh por dias sem fim. (BÍBLIA SAGRADA – SALMO 23).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me dado forças e saúde física e mental para deslindar os mistérios do tema inicialmente proposto.

Em segundo, agradeço à professora doutora Maria Emília Borges Daniel que, diligentemente, orientou-me no desenvolvimento desta dissertação indicando obras, autores e caminhos a serem perseguidos.

Em terceiro, agradeço aos meus amigos e colegas de Magistério professores Geane Valesca da Cunha Klein e Rômulo Giácome de Oliveria Fernandes, esse por ter me incentivado aos estudos semióticos de C. S. Peirce e por ter contribuído diretamente neste trabalho às vezes que inferiu valiosas sugestões e aquela pela paciência em revisar este trabalho e também pelas inferências valorosas que muito contribuíram para o engrandecimento das idéias que lancei no papel.

Por fim, devoto meus mais sinceros agradecimentos às professoras doutoras Alda Maria do Nascimento Osório e Fabiany de Cássia Tavares pelas preciosas contribuições na Banca de Qualificação e também a todos os amigos do Programa de Pós-Graduação da UFMS que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse chegar à concretude de minhas utopias.

Dedico este trabalho ao meu filho Jefferson Wagner Silveira e Silva que tantas alegrias tem me dado e por ter me compreendido carinhosamente às vezes que deixei de lhe dar a devida atenção por estar mergulhado, a priori, nos estudos propostos nos créditos do Mestrado e, a posteriori, no desenvolvimento da pesquisa que culminou na elaboração desta dissertação.

Dedico também aos meus pais – Gercino Júlio da Silva e Isabel Barbosa da Silva – por terem me gerado perfeito e capaz de, com os meus estudos, contribuir com o desenvolvimento da ciência, do meu semelhante e do meio em que estou inserido e no qual desenvolvo minhas ações como agente de transformação social.

RESUMO

Este trabalho tem como tema a importância da Construção de sentidos na formação do professor-leitor e teve origem a partir de discussões prévias, em sala de aula da graduação, a respeito do tipo de formação que deve ter o professor egresso do curso de Letras para lidar com o novo Livro Didático (LD) e suas multilinguagens. O objetivo geral desta pesquisa é procurar compreender como as competências e habilidades sócio comunicativas contribuem, sobretudo, para a formação de um docente capaz de lidar competentemente com as diversas linguagens presentes no LD de língua portuguesa. Para tanto, utilizamos de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo com a aplicação de questionários a dois grupos diferentes de egressos do curso de Letras da UNESC/RO - o primeiro, formado por 10 professores que colaram grau entre os anos de 1991 e 2000, e o segundo, por 10 egressos formados nos anos compreendidos entre 2001 e 2006. Os dados quantitativos e qualitativos foram compilados em tabelas e, sistematicamente, explicados no quarto capítulo com a finalidade de mostrar a prática de leitura dos professores e como eles vêem a Semiótica como instrumento dessa prática. O principal referencial teórico que deu sustentação ao trabalho baseou-se em Peirce (2000), Santaella (2004), Soares (2001) e outros com o intuito de compreender como se dá o fenômeno da leitura, especialmente, aquela em que o professor-leitor se vê obrigado a ler textos produzidos a partir da união entre o verbal e o não-verbal. A pesquisa revelou que, em sua maioria, os professores-leitores, especialmente, os do primeiro grupo, não estão preparados para lidar, semioticamente, com a leitura do novo livro didático e sua multilinguagem.

Palavras-Chaves: semiótica, professor-leitor, livro didático, multilinguagem.

ABSTRACT

This study has as a title the Importance of the construction of meanings in the reader teacher formation and it is originated from previous discussion, in the graduation classroom, about the sort of formation which is necessary for the egress teacher of Arts and Literature Course to deal with the new didactical book and its multi-languages. The general aim of this search is to try to understand how the competences and abilities of the signs help, greatly, the formation of an academic who is able to deal competently with the several current languages in the didactical Portuguese book. For this, bibliographic and field search was done with questionnaire for two different egress groups of Arts and Literature Course of UNESC/RO – the first one, it was formed by teachers who graduated between 1991 and 2000, and the second, by ten egress graduated between 2001 and 2006. The quantitative and qualitative data were compiled in graphics and tables systematically explained in the fourth chapter with the objective to show the reading practice of the teachers and how they understand the semiotics as a tool of this practice. The major theoretical reference, which was the support of the study, was based on Peirce (2000), Santaella (2004), Soares (2001) and others with the objective to understand how is the reading phenomena, especially, that one in which the teacher is obliged to read produced texts from the union of the verbal and non-verbal languages. The search showed that, in a majority, the reader teachers, especially from the first group are not prepared to deal with semiotics in reading activities of the new didactical book and its multi-languages.

Key words: semiotics, reader teacher, didactical book, multi-language.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CAPA DA ANTOLOGIA NACIONAL, ED. 43 (BARRETO, 1969).....	47
FIGURA 2 - ESTA FIGURA ILUSTRA O TEXTO REPOUSO EM COPACABANA ESCRITO POR GUILHERME FIGUEIREDO (KURY, 1972, p. 203).....	53
FIGURA 3 - ESTA FIGURA ILUSTRA O TEXTO “O CARNAVAL DO RIO” ESCRITO POR ÁLVARO MOREIRA (KURY, 1873, p. 107).....	54
FIGURA 4 - ESTA FIGURA ILUSTRA O TEXTO “O ACENDEDOR DE LAMPÍÕES” DE JORGE DE LIMA (KURY, 1973, p. 135).....	54
FIGURA 5 - (TIEPOLO, 1998, p. 66).....	61
FIGURA 6 – (TIEPOLO, 1998, CAPA).....	64
FIGURA 7 – (TIEPOLO, 1998, P. 152).....	66

LISTA DE TABELAS

TABELA 1.....	73
TABELA 2.....	74
TABELA 3.....	74
TABELA 4.....	75
TABELA 5.....	76
TABELA 6.....	76
TABELA 7.....	77
TABELA 8.....	78
TABELA 9.....	79
TABELA 10.....	80
TABELA 11.....	81
TABELA 12.....	81
TABELA 13.....	82
TABELA 14.....	82
TABELA 15.....	83
TABELA 16.....	84

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
LISTA DE FIGURAS.....	9
LISTA DE TABELAS.....	10
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NA PRESSUPOSIÇÃO DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO.....	21
CAPÍTULO II - LEITURA E LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR.....	30
CAPÍTULO III - O LIVRO DIDÁTICO NUMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA DA ANTOLOGIA NACIONAL AOS LIVROS CONTEMPORÂNEOS.....	39
3.1 A Antologia Nacional e sua concepção de professor-leitor.....	42
3.2 As primeiras imagens: o livro didático das primeiras décadas da segunda metade do século XX e sua concepção de professor-leitor.....	49
3.3 Livros didáticos contemporâneos: de 1990 aos dias atuais.....	56
CAPÍTULO IV - O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA SEMIÓTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR.....	69
4.1 Uma reflexão sobre o professor e sua formação para a leitura.....	69
4.2 Apresentação e análise dos dados empíricos.....	72
CONCLUSÃO.....	87
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXOS.....	94

INTRODUÇÃO

Não é rara entre as instituições de ensino superior; especialmente no âmbito daquelas que se especializaram em formar professores, a preocupação com o perfil de um egresso que, ao chegar ao final do curso, seja dotado de competências e habilidades lingüístico-semióticas que lhe possibilitem interagir com o meio, especialmente, quando essa interação se dá por intermédio da leitura de diversos tipos de textos produzidos em linguagem verbal e não-verbal. De igual sorte, essa preocupação se estende para o fato de que esses egressos também sejam capazes de disseminar essas competências a fim de formar hábitos de leitura no alunado da educação básica. Entretanto, o que seriam essas competências e habilidades lingüístico-semióticas?

De maneira bastante sucinta essas competências e habilidades têm a ver com a possibilidade de usar tanto a linguagem verbal como a não-verbal, tanto para uso enquanto leitor como enquanto recurso para o ensino.

Deve-se entender que a expressão “lingüístico-semiótica” é oriunda da articulação de duas ciências que, se combinadas, garantem a articulação de elementos verbais e não verbais na leitura de textos diversos. Isso se justifica até quando se verifica a conceituação das duas áreas: a Lingüística é a ciência da linguagem verbal e a Semiótica a ciência da linguagem que opera com a articulação de signos verbais e não-verbais.

Neste trabalho, será considerada, especialmente, a importância da semiótica na formação de um professor-leitor capaz de lidar competentemente com a linguagem e com o discurso midiático do livro didático, ou seja: com a presença do não-verbal como texto ou, então, como elemento sintático na composição de um texto formado a partir de múltiplas linguagens.

Buscando encontrar um teórico capaz de sustentar as especulações iniciais feitas sobre o tema, encontramos também mais de uma maneira para nos referir à convivência das diversas linguagens num único texto apresentado como suporte para o ensino de língua e compreensão de mundo nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Em Maroun (2006, p. 1, grifos da autora), encontramos a expressão *multimodalidade textual*, sobre a qual a autora esclarece:

[...] a utilização da modalidade visual nas práticas de escrita tem provocado efeitos nas formas e nas características dos textos evidenciando os *textos multimodais*, ou

seja, aqueles que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e imagens, por exemplo), daí resultando a noção de multimodalidade.

Nas ciências da linguagem, não foi encontrada uma definição, mesmo que parcial, para a expressão *multilinguagem* a qual passou a ser aqui adotada para significar a comunhão das linguagens verbal e não-verbal na construção dos textos do livro didático produzido a partir das últimas décadas do século XX. Assim, neste trabalho, deverá ser entendido como multilinguagem o fenômeno em que, pelas mãos de um editor e/ou autor, as diversas linguagens (verbal e não-verbal) unem-se para produzir um texto, quer seja ele pedagógico, quer não.

A expressão texto sincrético tem sido usada largamente, na Internet, nos artigos que tratam de análises semióticas de linguagens midiáticas e significa a união de várias linguagens na produção de uma propaganda. Desse modo, entendemos poder usá-la sem restrições ao nos referir ao texto do livro didático produzido a partir da convergência de duas ou mais linguagens.

A nomenclatura *textos multimodais* reporta àqueles produzidos a partir de variadas modalidades sógnicas. Ressalte-se que as expressões *multilinguagem* e *texto sincrético* serão utilizadas com o mesmo sentido.

Considerando-se a complexidade da questão, entende-se a necessidade de formar um educador que esteja preparado para lidar com o fenômeno das multimodalidades textuais que invadem as escolas e, especialmente, os livros didáticos. Diante disso, surge um questionamento inevitável: como o professor poderá lidar com essas significativas relações sógnicas que se estabelecem entre o aluno e o meio em que vive, se não estiver devidamente preparado?

Nesse sentido, é que se postula a necessidade de uma formação lingüístico-semiótica para o professor, haja vista ser inconcebível a idéia de um docente que não seja dotado de competências para ler com profundidade o macrocontexto pelo qual permeia suas relações de mundo. Assim, também se entende que, se de um lado, o educador precisa ter formação para articular com as multimodalidades textuais que ultrapassam os muros da escola por meio do livro didático; de outro, precisa dominar uma gama considerável de conhecimentos relativos às multilinguagens a fim de levar o seu aluno a (re)conhecer os fenômenos que acontecem para além dos muros da escola. Nessa perspectiva, é que se torna imprescindível que o professor saia da graduação com habilidades que lhe permitam ler o livro didático e seus

textos multimodais e tenha possibilidades de desenvolver no educando a habilidade de leitura, inclusive de mundo.

Como já afirmado, o uso das multilinguagens no livro didático é uma realidade. O texto não-verbal, inserido em tal material na década de 1960, como mera ilustração, ganhou, nos dias atuais, uma função sintaticamente significativa, por isso é justo que o professor, especialmente, o de Língua Portuguesa, saia da graduação portando competências e habilidades de leitura dessa modalidade textual em que a imagem ultrapassa o insignificante espaço destinado à ilustração e ganha status de sintagma visual.

Sendo assim, e considerando tanto as inevitáveis influências das multimodalidades textuais na educação, especialmente, no livro didático de Língua Portuguesa, quanto à necessidade de formar um professor competente para lidar com tais realidades. Entendemos que deveria ocorrer uma mudança na política pública materializada em programas que se preocupassem, não só com as questões socioeconômicas, mas também com os aspectos sociopedagógicos e cognitivos de modo a garantir que o indivíduo pudesse atuar de maneira crítica, criativa e competente na sociedade a que se vincula.

A (re)organização dos programas de formação de professores deveria contemplar o domínio de recursos lingüístico-semióticos capazes de permitir a leitura profunda de textos sintaticamente organizados com signos verbais e não-verbais. Esse seria um bom caminho para que o professor pudesse compreender a si mesmo, a sua prática pedagógica, ao seu semelhante (aluno) e ao mundo sem, no entanto, mergulhar passivamente nas alucinações produzidas pelo aparato ideológico da classe dominante.

Este trabalho tem como tema a importância da construção de sentidos na formação do professor-leitor. Pretendemos com isso discutir a formação/habilidade do professor de Língua Portuguesa como leitor das múltiplas linguagens asseguradas no livro didático publicado a partir das últimas décadas do século XX.

Entendemos que não é possível tratar de um assunto de tal amplitude sem antes justificá-lo adequadamente. Temos pelo menos dois grandes motivos para desenvolver esta pesquisa: o primeiro justifica-se pelo fato de termos, no exercício da docente, como regente da disciplina de Língua Portuguesa, percebido que os livros didáticos do final do século XX (décadas de 1980 e 1990) e início deste século (1ª década de 2006), modificavam-se a cada ano, estando cada vez mais parecidos com a televisão, com o cinema, com as artes plásticas, com o computador (Internet), com a fotografia e com outras mídias visuais e isso se tornou motivo de curiosidade investigativa. O segundo é o fato da maioria dos professores de Língua

Portuguesa ainda tratarem essas linguagens como meras ilustrações, não percebendo que elas correspondiam a um texto não-verbal que merece toda a atenção possível nas aulas de leitura.

Ao refletir sobre essas questões, percebemos o quanto é inadmissível um professor sair de um curso de licenciatura em Letras incapaz de lidar adequadamente com a linguagem não-verbal, ficando limitado tão somente aos textos verbais e desprovido de aparatos semióticos para lidar com as multilinguagens que lhe possibilitariam intervir positivamente no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, especialmente, no que concerne às atividades de leitura e interpretação textual; não raro, amparadas, com exclusividade, no livro didático.

Em função dessa postura reflexiva e da prática docente que acumulamos ao longo de nossa vida profissional é que definimos como objeto a importância das ciências dos sentidos, com especial destaque para a Semiótica, como elementos preponderantes no processo de formação do professor-leitor, com especificidade, daquele formado pelo curso de Letra. Assim, será analisado, por meio de questionário, o perfil do egresso como professor-leitor e quais estratégias foram utilizadas para formar esse Profissional de Língua Portuguesa exigido pelo novo livro didático (LD).

É sabido que as novas exigências sociais pedem um professor dotado de competências e habilidades para ler e saber ensinar a ler as multimodalidades textuais esboçadas como lições de leitura e de ensino de língua no livro didático de português. Daí a necessidade de compreendermos como os cursos de letras estão preparando os professores-leitores.

Embora muito já se tenha falado a respeito da importância da linguagem para o desenvolvimento do profissional de qualquer área do conhecimento humano, percebemos que pouco se tem feito para corrigir essa gritante falha nos currículos dos cursos de formação de professores. Com exceção dos cursos de Letras, a presença de disciplinas cujos objetivos privilegiem as discussões lingüísticas são geralmente raras, quando não inexistentes, nos demais cursos que habilitam para a docência.

Apesar de bastante precoce, essa afirmativa incisiva ganha força quando constatamos a realidade. Basta fazer uma pesquisa, usando a Internet, nos sítios de diversas instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciaturas. Nessa pesquisa serão encontradas apenas no primeiro semestre, ou, quando muito, no primeiro e no segundo, salvo raríssimas exceções, disciplinas voltadas para as discussões de comunicação e de linguagem. Para piorar a situação, essas disciplinas ocupam-se tão somente em discutir assuntos de natureza

elementar, os quais mal servem para trazer à memória tópicos de gramática e noções básicas de comunicação.

Com o exposto não se está sugerindo a transformação de todos os cursos de licenciatura em cursos de Comunicação ou de Letras, mas acredita-se que, numa perspectiva interdisciplinar, o domínio da linguagem poderia ser fulcro comum das diferentes áreas de formação específica de qualquer profissional de educação, haja vista que, independentemente da disciplina a ser ministrada por ele, ser-lhe-á exigido o domínio da linguagem como instrumento de decodificação e codificação do saber humano – para aprender e para ensinar.

Entende-se que, para se fazer, de fato, educador, o acadêmico não pode se restringir, tão somente, às habilidades específicas apreendidas nos cursos de graduação, mas, paralelamente e de maneira continuada, é preciso que ele desenvolva competências sociais, filosóficas, psicológicas, antropológicas e, acima de tudo, lingüísticas e semióticas, a fim de que possa ser um profissional de educação com visão além do alcance dos velhos manuais que apregoam o ato de aprender para ensinar. Assim é que Lledó (*apud* SACRISTÁN, 2000, p. 47), considera que: “[...] o mundo será tal para o homem, sobretudo como linguagem, e abrir-se para o mundo é sentir a finitude e a infinitude da linguagem”.

Tendo em vista a complexidade do tratamento da formação de professores das diversas áreas do conhecimento, foi recortado o objeto visando estudar exclusivamente a formação do docente em Letras e, em especial, no que tange as habilidades de leitura das multimodalidades textuais presentes no livro didático. Assim, a pergunta que orienta o trabalho é: o professor como leitor está preparado para ensinar língua materna a partir de livros que exigem conhecimentos diversos para a eficiente leitura de textos que mesclam o verbal e o não-verbal como elementos de comunicação, formação e compreensão de mundo?

Em função dessa problemática, o objetivo principal que norteia este trabalho de pesquisa é analisar a importância da formação de sentidos na formação do professor-leitor, procurando compreender como as competências e habilidades sócio-semióticas contribuem na formação docente.

Para que o objetivo geral fosse atingido, insistimos no estudo de variáveis que podem influenciar no processo de formação lingüístico-semiótica do egresso de Letras, com a finalidade de identificar, analisar e entender como tais variáveis funcionaram no processo de formação do professor capacitando-o a lidar competentemente com o ensino de leitura num livro didático que, a cada dia, exige do professor de Língua Portuguesa conhecimentos que vão além de habilidades verbais – o que prevê o domínio de um universo de signos até então explorados por outras mídias, a exemplo do cinema, da TV, da Internet e outras.

Depois de delimitado o objeto e determinados os objetivos, é importante detalhar quais foram as hipóteses norteadoras do estudo. Em princípio, porém, vale considerar o que diz Lara (2004) sobre o que são hipóteses. Para a autora (2004, p. 31):

[...] as hipóteses de um trabalho são supostas respostas para o problema ou assunto de pesquisa. São, no entanto, formulações provisórias ou supostas porque se baseiam em relações dedutivas e, por isso mesmo, podem ser confirmadas ou refutadas no confronto com os dados empíricos.

Como hipótese específica deste trabalho, toma-se a idéia de que o professor (como leitor-mediador) não está devidamente preparado para lidar com o “novo livro didático” visto que a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura privilegia a formação de um professor-leitor tradicional, ou seja: aquele que é capaz de lidar somente com a linguagem verbal e que entende o não-verbal apenas como ilustração.

Precavendo-se das dúvidas sobre a validade deste trabalho, é importante esclarecer que a hipótese foi confrontada várias vezes com os dados empíricos adquiridos a partir da análise dos textos escolhidos como corpus e com aqueles decorrentes das respostas obtidas a partir dos questionários aplicados aos informantes.

Segundo Lara (2004, p. 31), “[...] não podemos perder de vista que os limites que regulam a verificação de uma hipótese e a própria relatividade do conhecimento impedem a generalização de explicações, *a priori*, sem uma verificação mais ampla e completa”. Assim sendo, por mais completos e responsáveis que sejam os resultados aqui comprovados, ainda assim, num outro universo em que se apliquem os mesmos procedimentos de pesquisa, poderão aparecer respostas que contrariem a hipótese ou mesmo que a comprovem apenas parcialmente.

Tendo a hipótese estabelecida, os objetivos traçados e o tema bem definido – a importância da construção de sentidos na formação do professor-leitor com ênfase para a aquisição de elementos lingüístico-semióticos que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à leitura de textos sintaticamente organizados a partir de sintagmas nominais, verbais e visuais – torna-se indispensável postular a metodologia da pesquisa.

Em primeiro plano, para que a pesquisa recebesse o tratamento teórico adequado e pudesse chegar à elucidação da proposta inicial, foi necessário criar uma bifurcação teórica em que, de um lado, fosse possível tratar do livro didático entendendo sua função educacional e sua evolução histórica e, de outro, perceber o papel da semiótica na formação do professor-

leitor com competências acadêmicas para lidar com leituras de textos multimodais apresentados no livro didático. Isso porque falar tão somente do livro didático e das habilidades de leitura que deve ter o professor de Língua Portuguesa é não mergulhar profundamente na proposta de pesquisa é tratar de soslaio um tema que exige do pesquisador maior empenho.

Assim, em decorrência da preocupação com a formação do professor de Língua Portuguesa, mais adiante, precisamente no capítulo três, serão analisados alguns textos constituídos com elementos emprestados de diferentes linguagens, extraídos de livros didáticos destinados a alunos da educação básica. Tal abordagem tem como objetivo demonstrar o nível de leitura exigido pelos textos multimodais ao professor contemporâneo. A imagem não pode ser vista como elemento auxiliar na compreensão do texto verbal. Trata-se, portanto de um novo texto que requer leitura e entendimento.

Para analisar a formação dos graduados em Letras, definiu-se que os informantes iriam ser representativos de dois grupos a fim de mensurar a evolução do projeto pedagógico do curso pesquisado e sua adequação às necessidades de formação de um professor-leitor capaz de acompanhar as mudanças por que passou o livro didático nos últimos 16 anos, no período compreendido entre 1990 e 2006.

O primeiro grupo de informantes foi composto por dez professores que atuam na rede de ensino público e privado no Município de Cacoal – Rondônia – e que tiveram a conclusão do curso compreendida entre 1990 e 2000. O segundo grupo foi composto por dez alunos concluintes aos quais ficou a responsabilidade de informar a atual natureza do curso e as preocupações do projeto pedagógico com a formação do professor-leitor com as especificidades anteriormente explícitas. Mesmo sendo alunos concluintes, cuidadosamente, escolhemos aqueles que já atuam na rede pública de ensino como professores ou que tenham feito estágio de regência, visto que conhecer e ter manuseado o livro didático (LD) seria fundamental para responder com propriedade as perguntas propostas em nosso questionário.

Depois de determinados os informantes – considerando-se um número suficiente para a captação dos dados –, foi elaborado um conjunto de estratégias metodológicas que, primeiramente, constituíram-se de um levantamento bibliográfico procurando identificar as obras que versavam sobre o objeto de pesquisa e que pudessem compor a opção teórica.

Como segundo procedimento, foi aplicado um questionário rigorosamente elaborado a dois grupos distintos, a saber: 10 professores formados pelo curso de Letras no espaço de tempo compreendido entre 1991 e 2000 e, por fim, 10 outros concluintes do ano de 2006, conforme informado anteriormente.

Segundo Fasold *apud* Lara (2004, p. 29):

Há dois tipos de método para determinar atitudes sobre a língua/linguagem: o direto, em que se perguntam simplesmente aos informantes suas opiniões sobre o assunto, e o indireto, em que os sujeitos pesquisados desconhecem que suas atitudes diante da língua estão sendo investigadas.

Por entender que os resultados seriam mais confiáveis se usado o método direto, foi esse o escolhido, visto que a aplicação de questionários possibilita acesso rápido e irrestrito às informações quando e quantas vezes forem necessárias.

Depois de definir o grupo de informantes e de tê-lo dividido em dois grupos menores, encaminhou-se a cada membro um questionário contendo dezesseis questões fechadas a fim de se captar os dados necessários à comprovação, ou não, de nossa hipótese.

Todos os informantes escolhidos para a pesquisa aceitaram participar dela e se comprometeram responder aos questionários de modo que as repostas fossem as mais autênticas possíveis. A pesquisa de campo foi realizada no período compreendido entre primeiro e vinte de setembro do ano de 2006. Os questionários foram todos aplicados diretamente pelo pesquisador que procurou adequar-se aos horários e disponibilidades dos informantes.

As questões objetivas que versavam acerca do conhecimento que cada um tinha de linguagem e sobre a estrutura do projeto pedagógico do curso de Letras pesquisado foram respondidas com certa naturalidade e, porque não dizer, com certa consciência de causa. Já as questões que tratavam diretamente da multimodalidade textual não tiveram a mesma receptividade, fato que nos mostrou certo desconforto do professor em lidar com as multilinguagens conforme trataremos com detalhes no capítulo de análise dos dados.

De posse dos questionários, procuramos separá-los em dois grupos distintos tomando como ponto de partida a divisão dos dois grupos de informantes. A partir daí, os dados foram transferidos para o computador a fim de dar a eles o tratamento estatístico necessário à análise conforme se poderá ver adiante no capítulo próprio.

Em suma, foram analisados, comparados e compilados os dados presentes nesta dissertação de maneira a sugerir um conjunto de mudanças que visem à inserção de disciplinas e procedimentos metodológicos e interdisciplinares que habilitem o professor de Língua Portuguesa dando-lhe competências lingüístico-semióticas para o exercício da docência, com especial destaque para aquele que seja capaz de entender a inter-relação do verbal com o não-verbal na produção sintática do texto multimodal.

Vale enfatizar que o enfoque principal não é uma análise do livro didático em si, mas a formação de um professor capaz de lidar competentemente com esse recurso pedagógico; por isso a tarefa fundamental reside no exercício de análise semiótica dos textos multimodais escolhidos excepcionalmente para comprovar a necessidade de formação lingüística e semiótica do professor licenciado em Letras.

Em aliança a isso e procurando dar conta do outro enfoque deste trabalho - que é a formação do professor de Língua Portuguesa capaz de lidar com leituras de textos multimodais no LD – será necessária uma revisão bibliográfica em autores, a exemplo da professora Magda Soares, com o intuito de trazer à baila assuntos largamente debatidos, mas que se fazem importantes nos resultados desta pesquisa, tais como: história do livro didático, o livro didático como fonte de desenvolvimento do professor-leitor, formação de professor, disciplinas escolares, além de outros temas não menos importantes.

Assim é que esta dissertação apresentará a seguinte organização em quatro capítulos que estarão dispostos da seguinte maneira: no primeiro, trataremos com especificidade da linguagem e da comunicação na pressuposição de si, do outro e do mundo. Não basta para o professor de Letras, ou mesmo de outras áreas, saber da linguagem como sabem os leigos. É necessário intimidade com esse recurso, é importante que o professor saiba usá-lo em favor de seu fazer pedagógico, não só para a sua auto-interação homem/meio, mas para que possa ensinar aos educandos sob sua égide como também ler a si, o outro e o mundo em que estão inseridos. No capítulo dois, serão discutidas a leitura e a linguagem na formação do professor-leitor. Será, pois, mostrado que não basta para o professor aprender técnicas de leitura ou ter domínio elementar de linguagem, é de crucial importância que ele saiba aliar os conhecimentos de linguagem com o que conhece de técnicas de leitura a fim de dinamizar o seu potencial como professor-leitor. No terceiro capítulo, apresentaremos um breve histórico do livro didático em três fases e a concepção de professor-leitor em cada uma das delas. Por fim, no quarto é último capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa, além da análise e descrição dos dados obtidos a partir da aplicação do questionário anteriormente anunciado.

CAPÍTULO I

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NA PRESSUPOSIÇÃO DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO

O homem, desde os primórdios, demonstrou interesse por desvendar os mistérios envolvidos nas questões lingüísticas. Em função de sua curiosidade vários estudos foram desenvolvidos no decorrer da história – alguns com base em intuições ou cercados de pura especulação, outros tentando se aproximar de modelos de outras áreas e outros ainda, visando o tratamento científico. Assim, a linguagem passou a ser estudada, com mais afinco, a partir dos hindus, passando pelos neogramáticos, chegando a Saussure e daí tomando novos e imprevisíveis rumos, gerando áreas e subáreas em relação interdisciplinar.

Para o desenvolvimento científico dos estudos da linguagem um nome foi fundamental: Ferdinand de Saussure que conferiu caráter científico à Lingüística por definir um objeto e método de estudo, pois até então o tratamento era basicamente histórico-comparativo. O marco temporal do nascimento da Lingüística é o ano de 1916 no qual foi publicado o “Curso de Lingüística Geral” – correspondente à compilação de cursos ministrados por Saussure na Universidade de Genebra três anos antes da publicação. O “Curso” é uma obra póstuma e, embora a autoria seja atribuída a Saussure, a escrita ali presente corresponde a anotações dos alunos – especialmente de Bally e Secheyae, os compiladores – e do próprio mestre quando da preparação das aulas a serem ministradas e que foram concedidas pela esposa dele aos discípulos que resolveram publicar a obra.

A partir de Saussure várias correntes de estudos se desenvolveram, ora priorizando o aspecto formal, ora enfatizando os aspectos comunicativos. Relativo a essa última, é imprescindível lembrar a Ciência da Comunicação que surgiu a partir do século XX com os estudos de Roman Jakobson e recebeu diversas influências de muitas outras áreas do conhecimento humano, tais como a Filosofia, a Lingüística, a Psicologia, a Teoria da Informação, a Sociologia.

A teoria que estuda a Comunicação, dentre outras na vanguarda da ciência, chama-se Semiologia, ou Semiótica¹, que significa “o Estudo da Vida dos Signos”. Para esclarecer o que é esta teoria e a que ela se propõe, é necessário tratar do processo de comunicação. Em tese, para haver eficiência no processo de comunicação é necessário que existam elementos competentes envolvidos na realização de tal ação. Assim, não há como se olvidar a presença de interlocutores que dominem o mesmo código que foi utilizado para processar a comunicação, pois do contrário a mensagem não seria proferida nem decodificada.

Teoricamente, haveria suficiência para a efetivação da comunicação quando as informações conseguissem ser passadas de emissores a receptores. Na prática, porém, essa visão mostra-se limitada e Flores (1993, p. 22) considera que admiti-la como suficiente seria:

[...] ignorar o caráter essencialmente intersubjetivo da linguagem. Comunicar é transmitir informações, mas não somente isso. Caso a função informativa da linguagem fosse colocada como fundamental, questões como prometer e pedir, seriam entendidas como conseqüências do ato de fala, pois não se reduzem a informações. Porém, a linguagem é a possibilidade de se reconhecer que na intersubjetividade estão implicadas regras institucionais de convívio social. Nessa perspectiva, a linguagem deve ser considerada como uma ação cuja realização está unida a uma instituição (cultural) pressuposta ao próprio ato.

Ou seja, é indispensável entender que na formulação de uma mensagem capaz de levar de um lado a outro o referente, ou assunto a ser passado de um interlocutor a outro, não basta que o emissor apenas conheça o código. Antes de tudo, ele deve ser um exímio leitor, para que não lhe faltem argumentos – que se solidificam quando a visão de mundo é ampliada por meio da leitura. Do mesmo modo, para não cair nas armadilhas do discurso, o receptor ou destinatário deve ter certo discernimento e capacidade de filtro das mensagens recebidas, percebendo o jogo de interesses e intenções, a idoneidade (ou não) do veículo em que ela aparece, as ideologias que elas veiculam, entre outras questões - o que também é conseguido ao longo da vida por intermédio da leitura – verbal, não-verbal.

Nesse sentido, enfatizamos que o processo de comunicação mostra-se mais eficiente quando ao lado de conhecimentos amplos e gerais, os interlocutores possuem conhecimentos técnicos específicos da comunicação, ou seja, reconhecem o jogo mobilizado pelo reconhecimento dos interlocutores, da situação de enunciação e do meio de comunicação, os quais determinam o quê falar, para quem falar, quando falar, como falar.

¹ “A ciência que estuda os sistemas de signos, qualquer que eles sejam e quaisquer que sejam as suas esferas de utilização, chama-se Semiologia ou Semiótica”. (LOPES, 1980, p. 15).

Ademais, devemos lembrar que existem os chamados conhecimentos didáticos e conhecimentos práticos: os primeiros são natos, mas podem ser desenvolvidos e melhorados, os outros só são alcançados por meio da prática insistente e disciplinada de competências e habilidades lingüístico-semióticas².

Para complementar o raciocínio aqui esboçado, Borba (1998, p. 23, grifos do autor), adequadamente, considera que:

[...] a comunicação é um processo por ser algo que está sempre em fluxo ou em movimento. É esse aspecto dinâmico que leva os especialistas a propor um *modelo circular* para explicar a natureza da comunicação, querendo com isso dizer que, embora se desloque para frente, esse processo volta-se, ao mesmo tempo, sobre si próprio, sendo afetado pelo seu comportamento passado, que informa o presente e tem seus efeitos sobre o futuro, num constante vai-e-vem a que se dá o nome técnico de *retroalimentação*.

Nessa perspectiva, depreende-se que, se de um lado a comunicação é o meio pelo qual os indivíduos de uma mesma coletividade interagem; de outro se tem o domínio da linguagem e do discurso como condição fundamental para o entendimento e transformação dos próprios indivíduos, da sociedade e, conseqüentemente, do mundo. Sendo assim, a linguagem é a via pela qual o homem desenvolve a imaginação e a criatividade, é o caminho de transferência da aprendizagem, é, além do mais, o canal pelo qual as idéias transmigram-se de um interlocutor a outro para criar, modificar e sustentar ideologias e poderes. Nesse sentido, Benveniste (1989, p. 93) pontua que:

[...] a linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Conseqüentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro. A partir deste momento, a sociedade é dada como a linguagem. Por sua vez, a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação. A partir deste momento, a linguagem é dada como sociedade. Assim, cada uma destas duas entidades, linguagem e sociedade implica a outra.

Consoante a abordagem anteriormente manifestada, entende-se que a linguagem é o mais importante veículo de interação social e que é por meio dela que os homens tornam-se capazes de se expressar e (re)conhecer a expressão de outrem. Ou seja, a palavra – ou a

² Quando falamos das habilidades lingüísticas, estamos nos referindo àquelas que certo indivíduo pode ter em relação à leitura e compreensão dos signos lingüísticos e, quando nos referimos às habilidades semióticas, fazemos referência à leitura de todos os signos, sejam eles lingüísticos ou não. A Semiótica é a ciência da linguagem que opera com a articulação dos signos verbais e não-verbais, com os diversos sistemas de sinais, de linguagem e suas relações.

linguagem articulada – traduz-se numa das formas pelas quais o homem pôde se caracterizar como tal e agir sobre o meio em que vive.

Essa perspectiva interacionista é o domínio de competências e habilidades lingüísticas e semióticas que pode propiciar ao indivíduo a condição indispensável para se tornar capaz socialmente, convertendo-se em sujeito efetivo das transformações do mundo e não apenas em mero espectador de mudanças que lhe são alheias. Isso significaria dizer que a linguagem é um meio capaz de fazer com que os sujeitos conheçam suas possibilidades e limitações. Essa posição também é sustentada por Bakhtin (2002, p. 41) quando ele diz que “[...] a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”.

Dessa forma é que se espera do educador a capacidade de interagir criticamente com o meio social, a fim de que possa fazer da teoria um suporte para a prática elaborada e, circularmente, dessa um meio de sustentação daquela. Para Giroux (1997, p. 45) “[...] o real sentido da linguagem educacional deve ser compreendido como produto de uma estrutura teórica específica, através das suposições que a governam, e, finalmente, através das relações sociais”.

Em se tratando de educação, não é possível ficar restrito à linguagem produzida exclusivamente por meio de signos lingüísticos³, haja vista que muitos outros signos tendem a ser, igualmente, importantes para a formação do educador e do educando. Assim, quando se fala em linguagem neste estudo, estão sendo consideradas as mais amplas acepções e isso porque se compartilha da idéia de Benveniste (1988, p. 285), segundo a qual

[...] não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a (*sic*). Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, a linguagem ensina a própria definição de homem.

Depois de esclarecida a concepção de linguagem aqui trabalhada, faz-se necessário reforçar a corrente de pensamento que defende a leitura como o principal processo de aquisição (desenvolvimento) e domínio da linguagem. Para que um indivíduo possa galgar os mais altos níveis da comunicabilidade humana é necessário, conforme Freire (1985), que tenha adquirido, ao longo de sua vida, conhecimentos suficientes de mundo que possam facilitar a leitura da palavra escrita e de outros signos. O homem é sempre aquilo que ele lê e

³ Para Saussure (2001, p. 80-81), “[...] o signo lingüístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces”, é ainda “a combinação do conceito e da imagem acústica”.

escreve. Ao falarmos da linguagem como elemento de interação indivíduo-sociedade, estamos nos referindo ao mais importante instrumento de lapidação do homem como tal e de sua trajetória sócio-histórica. A leitura é, sem sombra de dúvida, a base do conhecimento, pois o indivíduo que lê torna-se mais reflexivo, responsável, dinâmico e capaz de interferir, sobremaneira, nas transformações de seus próprios ideais e, conseqüentemente, na modificação do meio em que vive e atua.

Isso posto, cabe esclarecer que este estudo apresenta uma perspectiva interdisciplinar, que visa, acima de tudo, à formação de um educador capaz de articular e propor a co-existência dos diversos saberes. Assim, entendemos que os cursos de formação de professores precisam (re)pensar os seus currículos a fim de permitir que o egresso tenha um perfil multifacetado que lhe dê uma visão ampla de mundo e o posicione como agente de transformação social. Para tanto, quaisquer cursos de formação de professores devem responsabilizar-se fundamentalmente pelo desenvolvimento da linguagem e do pensamento do educador.

Quanto à interface linguagem-pensamento, deve-se considerar a perspectiva de Vygotski (2003) para quem pensamento e linguagem são processos interdependentes que acontecem desde a mais tenra idade. Para ele, a aquisição da linguagem pelo indivíduo modifica suas funções mentais superiores e propicia a organização e a planificação do pensamento e, por conseguinte, a aprendizagem não pode ser vista como esfera estática ou que se dê por adição, mas como um processo de reorganização no qual a apropriação de novos conhecimentos transforma e amplia a rede de conhecimentos anteriores.

Contudo, embora pensamento e linguagem sejam considerados processos interdependentes, deve-se esclarecer que a aquisição ou desenvolvimento deles no indivíduo ocorre de forma distinta. Ou seja, embora eles sejam processos paralelos, ao longo da maturação, a linguagem adquirida será responsável pela modificação das atitudes do homem que a possui.

Conforme essa perspectiva, quanto maior for o domínio da linguagem, tanto maior será a capacidade que o indivíduo terá para raciocinar de forma lógica e de interagir com o meio social em que vive e atua. De igual modo, deve-se atentar para a proporcionalidade existente entre os elementos linguagem, pensamento e leitura, para que assim se entenda que, quanto maior for o domínio da linguagem, mais ampla a capacidade de pensar e de, por meio da leitura, intervir ativamente no processo ideológico que garante a sobrevivência do grupo social sobre o qual todo indivíduo é, em parte, responsável.

Com relação ao exposto, a perspectiva de Bakhtin (2002, p. 17) é esclarecedora. Para ele “[...] a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; [...], as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como ‘indicador’ das mudanças”. Essa concepção de palavra relacionada ao escopo do estudo que ora aqui se delineia reforça a idéia de que a linguagem – quando usada de maneira eficaz - é, de fato, a mais importante ferramenta no processo de transformação ideológico-cultural, e isso leva a pensar na importância de formar um educador capaz de lidar com as interfaces linguagem, pensamento e leitura no decorrer de seu trabalho lingüístico e intelectual.

Quanto à possibilidade de transformação social via linguagem, pode-se considerar também a perspectiva assumida por Rossi-Landi (1985, p. 64-65) para quem

[...] as palavras e as mensagens não existem em estado natural: uma vez que são produzidas pelo homem, conclui-se imediatamente que elas também são produtos de trabalho. É nesse sentido que se pode começar a falar em trabalho humano lingüístico. A expressão tem o mérito de colocar este tipo de trabalho no mesmo plano de trabalho “manipulativo” ou “transformativo” com que se produzem objetos físicos. Desse modo, o trabalho lingüístico e o não lingüístico são conduzidos ao gênero ao qual pertencem por igual direito. Pretende-se aqui tornar unitária a definição do homem enquanto animal falante e trabalhador, que se diferencia de todos os outros, na medida que produz instrumentos e palavras; com essa produção, que constitui ‘o social’, ele forma historicamente a si próprio.

Assim, quando se argumenta que o código lingüístico não é hermético, fixo, acabado, capaz de encerrar em si os sentidos, deve-se entender que isso é resultado da capacidade, inerente ao signo, de estar sempre se retomando em novas interpretações. Ou seja, um texto não pode ser lido igualmente duas vezes por força e graça dos fatores extralingüísticos (espaço e tempo) que fazem com que não só a situação seja outra (em termos históricos) como também os sujeitos sejam afetados por toda a nova situação. Assim, considerando-se o contexto sócio-histórico e ideológico daquele que lê, serão encontrados significados diversos, os quais leituras anteriores talvez não tivessem permitido vislumbrar em função das condições apresentadas no primeiro ato de leitura. Nesse sentido é que “[...] onde está o mesmo está o diferente” (ORLANDI, 1996, p. 93) e, por isso é que se pode ainda afirmar: sempre haverá coisas presentes e ausentes no texto.

Diante do exposto, pode-se inferir que as condições sócio-históricas de produção e entendimento da significação são afetadas, entre outros fatores, pelas mudanças tecnológicas que proporcionam não só novas informações, mas novos suportes, novos formatos e recursos que quando acessíveis ou compreensíveis determinam positivamente o processo de leitura e significação. Em outras palavras, as atuais demandas sociais exigem que os indivíduos sejam

capazes de prever, avaliar, diagnosticar e, sobretudo, agir sobre a realidade que lhes é imputada. Diante dessas exigências, o papel da escola passa a ser o de promotora de atividades que levem ao amplo domínio da leitura, que por sua vez permite a interpretação de complexos signos produzidos - representados por meio de elementos lingüísticos e não-lingüísticos em que o verbal, muitas vezes, se funde ou se completa com o não-verbal estabelecendo uma relação de sentidos múltiplos e dinâmicos.

Nessa “selva” de multilinguagens, o homem é atraído pela magia das relações sígnicas e rende-se ao jogo das relações sociais e de mercado, geradas por meio de imagens repletas de sentidos prontos para informar, impor, convencer e persuadir. Segundo Barthes (1997, p. 11) “[...] atualmente, há uma solicitação semiológica oriunda, não da fantasia de alguns pesquisadores, mas da própria história do mundo moderno”.

Nesse turbilhão de signos, a escola também passa a ser um importante centro de formação ideológica, haja vista que utiliza textos os quais veiculam determinadas concepções, crenças, teorias,... Ou seja, a escola, ao privilegiar um tipo de conhecimento, descarta outros e isso é consequência da ideologia que nos afeta desde os primeiros anos de vida, quando já nos constituímos em alvo do mercado de capitais e produtos. Exemplo disso são os livros didáticos que, a cada dia, transformam-se em veículo de propaganda de produtos comuns no mercado, os quais aparecem dissimulados em lições de gramática e interpretações textuais e justificados em nome dos gêneros textuais.

Deve-se destacar que, nos livros didáticos, não está (im)posta apenas a linguagem do marketing, mas também a do cinema, da televisão, da música, da pintura, da fotografia, tudo constituindo uma mescla do não-verbal, não como ilustração, mas como elemento sintaticamente organizado para significar ou ampliar a significação do texto verbal com diversos propósitos que vão desde a divulgação de produtos e ideologias à formação de conhecimentos científicos diversos, passando pela conscientização do indivíduo acerca das diversas questões político-sociais que permeiam o universo em que ele vive.

Nesse jogo ideológico em que idéias são passadas sob uma aparente necessidade de se abarcar gêneros diferentes e permitir que o aluno tenha contato com diversos tipos de textos, muitas vezes, o professor age ingenuamente, sem perceber o aparato que está envolvido em cada texto por ele utilizado. Sair do jogo é ilusão, não há como fugir das influências ideológicas, mas jogar sem conhecer as regras dificulta muito o desempenho do jogador (no caso, o professor). Daí a importância de conhecer os processos envolvidos no ato de significação e de constituição do texto que é utilizado como objeto. Assim, compreender as estratégias de comunicação, principalmente as que se processam em língua materna, é a

maneira de proporcionar ao professor um instrumental lingüístico-semiótico capaz de tornar sua prática mais efetiva no que tange ao esclarecimento das regras para aqueles que jogam sem saber o quê.

É nesse sentido que este estudo evidencia que o livro didático, especialmente nas últimas décadas do século XX e início do XXI, pela inclusão de signos não-verbais, tornou-se, no item leitura e interpretação, bastante preocupante – visto que não se sabe se o professor está preparado para ler e ensinar o aluno a ler textos multimodais. De igual maneira, os diversos segmentos da sociedade, que dependem dos signos para se sustentarem como organismos detentores do processo de comunicação e, conseqüentemente, de edificação do poder constituído, mergulharam-se nessa incontrolável complexidade sígnica.

Como forma de sustentar e facilitar o acesso ao poder, o homem criou tecnologias capazes de ampliar, muitas e muitas vezes, a sua capacidade de comunicação. Porém, como criador, não conseguiu acompanhar a evolução de sua criatura e de tudo o quanto é gerado a partir dela. Por isso, precisou desenvolver mecanismos de leitura e interpretação dos variados discursos gerados a partir dos efeitos e impactos causados por meio da interação (homem versus tecnologia).

A Semântica, a Pragmática, a Lingüística Textual, a Análise do Discurso e a Semiótica formam o conjunto desses instrumentos criados para dar conta da leitura e da interpretação do discurso do homem visto como indivíduo e na sua dimensão holística, ou seja: como sociedade. As três primeiras constituem excelentes mecanismos de leitura, todavia, optamos pela Semiótica, com especial destaque, por aquela desenvolvida pelo Filósofo Matemático Americano Charles Sanders Peirce, como ferramenta de análise do corpus desta pesquisa, a fim de se mostrar a complexidade sígnica dos textos multimodais presentes no livro didático, fato que corroborará com a preocupação em formar professores capazes de lidar competentemente com esse livro – não só como leitor, mas também como mediador no ensino-aprendizagem de língua e leitura.

Por entender que a leitura de textos formados a partir da combinação de multilinguagens exige conhecimentos que vão além de meras cogitações empíricas, e por tomar como objeto de pesquisa a importância da construção de sentidos na formação do professor-leitor com habilidades de linguagem e entendimentos do discurso expresso na multimodalidade textual do novo livro didático, não seria possível escolher outra teoria diferente daquela que é capaz de estudar o signo considerando suas qualidades, singularidades e leis numa perspectiva triádica, ou seja: o signo compreendido na perspectiva de sua

representação enquanto signo, na perspectiva do objeto a que ele se refere e, por último, analisado segundo a perspectiva do seu interpretante. (SANTAELLA, 2004).

Vivemos num mundo permeado de signos que nos exigem habilidades específicas para lidar com eles sem perder suas potencialidades significativas. Sobre essa questão, Santaella (2004, p. XIV) afirma que “[...] a proliferação ininterrupta de signos vem criando cada vez mais a necessidade de que possamos lê-los, dialogar com eles em um nível um pouco mais profundo do que aquele que nasce da mera convivência e familiaridade”.

Assim, a escolha por esta área de estudos advém do fato de ela ser uma ferramenta capaz de explicar o avanço das tecnologias da linguagem e que passaram a compor o livro didático. Nesse sentido, o que se pretende é

[...] compreender qual é a natureza e quais são os poderes de referência dos signos, que informação transmitem, como eles se estruturam em sistemas, como funcionam, como são emitidos, produzidos, utilizados e que tipos de efeitos são capazes de provocar no receptor. (SANTAELLA, 2004, p. 4).

Tomando como base o que cogita Santaella (2004) a respeito do signo, percebemos que serão necessárias ao professor, no ato de sua formação, orientações que lhe possibilite refletir sobre a importância de conhecer os signos, sua natureza e seu poder de significar com o intuito de desenvolver trabalhos significativos no âmbito da leitura, especialmente, quando o instrumento base para o ensino e treino da técnica de leitura for livro didático (LD) que, como já vimos, está renovado e se constitui, sem exceção, de uma aquarela, não só de cores, mas de qualidades, singularidades e de legitimidades significativas.

Estas novas exigências fazem-nos cogitar a necessidade de rever as estratégias de formação de um professor-leitor que seja capaz de lidar competentemente com o advento da multilinguagem escolar.

Em suma, para entender a si, ao outro e ao mundo, é necessário, antes de tudo, que o professor aprenda e apreenda técnicas de uma nova leitura que o possibilite compreender os signos e suas relações significativas na construção do material pedagógico – com especificidade para o livro didático.

Até este ponto, tratamos da linguagem e da comunicação como elementos de percepção e de interação homem/mundo a fim de criar um suporte para o próximo capítulo, no qual discutiremos sobre a leitura e a linguagem como elementos preponderantes no processo de formação do professor-leitor.

CAPÍTULO II

LEITURA E LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR

Contemporaneamente, muito se discute sobre a importância da leitura, mas nada é feito substancialmente para mudar a situação terrível ocasionada pelas teorias tradicionalistas que entendem leitura como o simples ato de decodificar palavras e, tão somente, palavras. O que é ler? Ler não é apenas decodificar signos verbais e não-verbais. Ler vai além dessas questões primárias. Ler é mergulhar no conteúdo de uma mensagem, é poder compreender a relação que há entre o texto e o contexto; é entender as múltiplas referências contidas no texto e as relações que elas têm com os fatores externos ao tecido textual; é, de igual modo, poder perceber o objeto discursivo, as intenções, as ideologias pertinentes e poder refletir sobre todo o conteúdo de uma dada mensagem, relacionando-o com o contexto em que está inserido e utilizando-o como instrumento de transformação individual e coletiva.

Leitura não é algo mecânico, padronizado, programado para o leitor reter informações, sem conceber sentidos ao que lê podendo assim, por meio da leitura, transformar-se e buscar a transformação do meio em que está inserido. O fenômeno da leitura só pode ser compreendido numa perspectiva crítica e dialética, se admitir a possibilidade de interpretação intra e extratexto, se puder revelar novos e importantes significados e se o leitor estabelecer uma relação de reciprocidade com o texto.

Para entender o fenômeno da leitura é necessário compreender que o texto é um conjunto de informações significativas e complexas e não simplesmente uma unidade ou um sistema formado por elementos puramente lingüísticos. Todo texto sofre as mais diversas influências do contexto sob o qual foi gerado. O leitor precisa ter ampla visão de mundo a fim de desvendar as significações implícitas e explícitas no texto.

A leitura, contudo, começa pelo contexto e deve considerar as inter-relações que o leitor tem com o meio social em que vive. Uma leitura profunda de um texto, seja ele da natureza que for, só é possível se o leitor usar como caminho o conhecimento de mundo que tem e as relações que estabelece com outros indivíduos da mesma sociedade. Deve o leitor considerar ao ler um texto, além de tudo, também as experiências sociais, filosóficas,

históricas, políticas, culturais, lingüísticas e semióticas que acumulou ao longo de sua vida, ou seja, suas leituras de vida, seus textos pessoais.

Assim sendo, pode-se afirmar que uma leitura crítica de mundo é essencial para que o leitor faça uma leitura crítica da palavra ou da imagem. Ao estabelecer relações com o texto, o leitor extrai dele os sentidos mais intrínsecos dos signos e pode, por meio do exercício da observação cautelosa, ser capaz de entender até aquilo que se subentende por trás das entrelinhas e nas sombras das imagens.

Se de um leitor comum se exige tanto, o que se deve exigir de um professor-leitor que é, por natureza, responsável pela formação, não só de leitores comuns, mas também de leitores especializados? Por analogia, espera-se que um indivíduo formado para formar outros indivíduos tenha competências que vão além dos conhecimentos inerentes ao homem comum. Daí que se esperam de um professor-leitor habilidades, não só com os conteúdos teóricos, mas com o instrumental pedagógico-metodológico que possa facilitar o exercício de formação do aluno-leitor.

Ainda em resposta à pergunta anterior, tomaremos o tema desta dissertação que é a importância da construção de sentidos na formação do professor-leitor entendendo que esses conhecimentos, ou seja, que as habilidades lingüístico-semióticas adquiridas ao longo da graduação e de outras fases da formação continuada possibilitam ao professor ler compreendendo a leitura nos seus níveis mais profundos sem se preocupar com a linguagem ou linguagens utilizadas na produção do texto. Se assim o for, estará o professor preparado para ensinar a ler lendo, visto que dele faz parte essa competência. Como essa expressão “ler lendo” quero dizer que o professor que não sabe ler não pode, inevitavelmente, ensinar a ler. E quando falamos em leitura de professor, falamos de leitura nos mais diversos e profundos níveis.

A partir desse ponto, propomos uma discussão acerca do que se deve entender por níveis de leitura. Assim sendo, procuraremos apresentar o que entendemos como níveis de leitura de modo a construir um caminho propício às discussões sobre o assunto que é a formação do professor-leitor numa perspectiva semiótica.

Estabelecer os níveis de leitura de um texto não é tarefa muito fácil. Desse modo, devem-se considerar os diversos elementos que podem influenciar direta e indiretamente na constituição do tecido lingüístico-semiótico. Em primeiro lugar, é preciso saber quem é o autor e para quem ele escreveu, em segundo, é necessário saber as intenções do autor e sob quais circunstâncias contextuais o texto foi elaborado. Em terceiro, é preciso considerar os níveis de complexidade do texto e o poder de leitura do leitor.

Modernamente, conhecemos três níveis de leitura de um texto, são eles: decodificação, intelecção e interpretação. A decodificação da palavra é o nível mais raso da leitura, trata-se, portanto, do ato de reconhecer letras, palavras e mesmo algumas relações primárias das estruturas frasais. Com isso, se um leitor mostra intimidade com as letras, com as palavras e com as relações primárias existentes entre elas, diz-se que atingiu o primeiro nível de leitura de um texto, ou seja, a decodificação textual. Se for capaz de identificar o conteúdo do texto, o leitor terá atingido o segundo nível de leitura – a intelecção. E, por fim, se ultrapassar os limites lingüísticos e desfechar-se nas questões extralingüísticas, tais como, as contextuais, terá o leitor atingido o terceiro nível de leitura – a interpretação.

Sobre o nível interpretativo, vale ressaltar que, somente, será alcançado quando o leitor mostra-se capaz de reconhecer e relacionar os elementos significativos do texto com os elementos que permeiam o seu real vivido, a exemplo dos fenômenos sociais, filosóficos, históricos, políticos, religiosos, econômicos e culturais.

Com o intuito de dar profundidade às discussões sobre leitura, cogitamos a existência de mais três outros níveis: o semiótico, o discursivo e o epistemológico. Fato que elevaria os níveis de leitura do texto de três para seis. O nível semiótico é aquele que o leitor atinge quando é capaz de fazer a leitura do texto independente do tipo de signo utilizado para a sua construção. Se o signo for lingüístico o leitor deverá compreender as suas relações e significações dentro do contexto em que foi empregado. Todavia, se o signo for não-lingüístico, o leitor deverá, de igual modo, ser capaz de fazer nele uma leitura comprometida com o significado pretendido pela sintaxe visual sugerida no ato da elaboração do texto. Assim sendo, o leitor que atinge esse nível, poderá ler textos multimodais formados a partir da junção de linguagens verbais e não-verbais, a exemplo daqueles sugeridos no livro didático contemporâneo. Em Santaella (2004), observamos que o nível semiótico de leitura não é composto de um tronco único, nele há subníveis que possibilitam leituras infinitas compreendidas nas seguintes relações: a mensagem pela mensagem, a mensagem com relação ao seu referencial e a mensagem na perspectiva de seu interpretante. Deste modo:

[...] a teoria semiótica nos habilita a penetrar no movimento interno das mensagens, o que nos dá a possibilidade de compreender os procedimentos e recursos empregados nas palavras, imagens, diagramas, sons e nas relações entre eles, permitindo a análise das mensagens em vários níveis (SANTAELLA, 2004, p. 48).

O discursivo é o quinto nível de leitura de um texto e tem como principal atribuição revelar os diferentes sentidos que um mesmo enunciado (palavra, frase ou texto) pode assumir

considerando a sua formação discursiva; as relações de sentidos; o texto e o contexto; aspectos como: tempo, espaço e cognição dos interlocutores (autor e leitor); entre outros. Sobre essa questão Cardoso (2005, p. 35, grifos do autor) afirma que:

[...] as formações discursivas são constituídas por *práticas discursivas*, que determinam os objetos, as modalidades de enunciação dos sujeitos, os conceitos, as teorias, as escolhas temáticas. As formas discursivas não é a “essência” do discurso, não é sua “estrutura profunda”, ou seu “sentido profundo”, mas é, ao mesmo tempo, um operador de coesão semântica do discurso e um sistema comum de restrições que pode investir-se nos universos textuais.

No nível discursivo, o leitor deve atentar para os discursos que atravessam o texto. Deve compreender que “[...] tanto o sujeito como o sentido do discurso não são dados *a priori*, mas são constituídos no interior dessas formações discursivas. São efeitos dessa formação discursiva.” (CARDOSO, 2005, p. 35).

Como o sexto e último nível de leitura, entendemos o epistemológico, pelo qual o leitor se ocupa de uma reflexão em torno dos limites estabelecidos pelo conhecimento. Ao atingir o nível epistemológico, o leitor transpõe as etapas intermediárias de leitura e alcança o mais alto grau de consciência ideológica em relação ao texto e, a partir daí, passa a interferir no discurso do autor de modo crítico e a fazer uso dos conhecimentos do texto para criticar o seu próprio conhecimento. Para se chegar ao nível epistemológico de leitura não basta decodificar, perceber o conteúdo, relacioná-lo com os fatores extralingüísticos, compreender os diversos sentidos pretendidos ou involuntários, é necessário conhecer profundamente o assunto e as relações que ele tem com o conhecimento universal. Sobre esse assunto Soares (2003, p. 69) reforça que:

[...] a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido as habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados: a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo.

Deste modo, entendemos que há níveis de leitura de um texto específico para cada fase que o leitor deseja atingir. Para isso, o leitor precisa considerar, não só o seu desejo em compreender o que está escrito, mas a sua capacidade para alcançar os níveis de leitura

necessários para o entendimento. Deve, portanto, o leitor que deseja ler com profundidade adquirir competências de leitura. Segundo Luckesi (1997, p. 144):

[...] um texto de leitura nos conduz [...] a um entendimento do mundo, a partir do entendimento que dele possui o seu autor. Para que esta nossa leitura signifique “uma leitura de mundo”, importa que a nossa prática de leitores seja crítica, quer dizer, que façamos o esforço, de um lado, de aprender a mensagem intencionalmente transmitida pelo autor e, de outro lado, façamos um esforço de julgamento sobre o que lemos.

Com isso, fica evidente que não basta uma decodificação de elementos lingüísticos, é necessário que o leitor considere a visão de mundo do autor (texto-contexto), além de relacionar a sua própria visão extratextual a fim de compreender a mensagem pretendida pelo autor. Ainda conforme Luckesi (1997, p. 144), “[...] o que importa não é a leitura pela leitura, mas sim a leitura como mecanismo auxiliar de nosso trabalho de entendimento do mundo”.

O domínio do ato de ler é imprescindível para o avanço do homem rumo aos patamares mais altos do conhecimento a fim de conhecer aquilo que foi pensado para elaborar novos pensamentos sobre si mesmo e sobre todas as coisas que compõem o meio em que está inserido. Como vimos anteriormente, para entender as leituras de mundo solidificadas nos signos verbais e mesmo naqueles não-verbais, é preciso dominar além da habilidade de conhecer letras, palavras, cores, imagens e suas relações simples. O indivíduo que almeja avançar no conhecimento das ciências e do mundo deve buscar desenvolver competências mais profundas em relação aos níveis de leitura de um texto.

Ninguém nasce sabendo ler, ao menos as leituras que nesta reflexão estamos tratando. O ato de ler é adquirido com a convivência situacional do indivíduo com os mecanismos que levam ao desenvolvimento de tais habilidades.

Para ler um texto, não é preciso lançar mão do domínio de todos os seis níveis de leitura discutidos anteriormente; deve-se, portanto, fazer a escolha do que se pretende ler e, então, selecionar níveis de compreensão a serem atingidos na leitura, mas, para isso, o leitor deve estar preparado para fazer antes da leitura a escolha do que quer ler e do nível de profundidade que quer atingir com a leitura. Para Luckesi (1997, p. 145):

[...] é possível e desejável que, didaticamente, façamos incidir nossa atenção seletiva sobre determinados setores do processo de leitura, em determinados momentos. Assim, num momento poderemos estar mais preocupados em obter informações subsidiárias à leitura que estamos fazendo, ou poderemos estar mais preocupados com a apreensão da idéia principal do autor ou, ainda poderemos estar mais atentos a estabelecer uma crítica ao texto lido.

No processo de leitura crítica de um texto, tudo pode ser considerado relevante. Deve-se ler minuciosamente o título e suas pressuposições, a biografia do autor e suas relações com o espaço e tempo da obra, as referências bibliográficas consultadas, o tema central e temas periféricos, as construções lingüístico-textuais e suas intencionalidades discursivas, os aspectos extralingüísticos e semióticos, as influências ideológico-culturais intrínsecas no entendimento geral do texto e também outras questões que se fizerem necessárias, tais como: esclarecimento de termos desconhecidos, a inserção histórica, a conectividade e intertextualidade.

Dessa forma, nenhuma leitura pode ser considerada crítica, se forem descartados elementos que, embora possam ser considerados de pouca importância, convirjam com o propósito de produzir um entendimento amplo e geral do que pensou inicialmente o autor ao escrever o texto.

Até aqui, vimos que é preciso compreender a leitura em níveis e que é importante dominar certos instrumentos de alcance desses níveis com o propósito de se chegar às regiões mais profundas de um texto e, com isso, obter uma leitura crítica e comprometida com o plano inicial do autor, fato que reforça o papel da Semiótica na formação do professor-leitor, tendo em vista que os textos, especialmente, os do livro didático, que é nossa preocupação neste trabalho, estão cada vez mais imagéticos.

Ler textos escritos a partir de signos verbais é exigir do leitor conhecimentos lingüísticos e práticas de leitura convencional – o que já não é fácil –; mas ler textos multimodais produzidos a partir da convergência de signos verbais e/ou signos não-verbais é requerer competências e habilidades que vão além de conhecimentos lingüísticos e de prática de leitura tradicional. O professor-leitor deve, conforme vimos anteriormente, obter, no ato de sua formação, conhecimentos especiais que favoreçam a leitura do não-verbal. Por isso, o professor deve ser formado numa perspectiva lingüístico-semiótica para que seja um agente formador de leitores que consigam ler textos de natureza sincrética – construídos com a convergência do verbal com o não-verbal.

A leitura é, geralmente, desenvolvida na escola, salvo casos especiais, deste modo, o aluno-leitor vale-se dos conhecimentos do professor-leitor e de instrumentos pedagógicos próprios para desenvolver essa habilidade de inter-relação com signos lingüísticos e não-lingüísticos. O livro didático é, ao nosso ver, o mais importante desses instrumentos de desenvolvimento da leitura escolar, por isso tomamos como nossa preocupação *mater* estudar a formação do professor de Língua Portuguesa como professor-leitor capaz de, por intermédio

desse instrumento – o livro didático, desenvolver no aluno competências e habilidades para ler as suas próprias convicções, as convicções do outro e o mundo em que vive.

Todas as discussões sobre leitura trazem reflexões, não só a respeito do ato de ler, mas, sobretudo, por que e para que se deve ler. O domínio da linguagem e suas relações lingüísticas pressupõem o domínio da leitura. Quanto maior for o domínio em relação à linguagem, maior será a profundidade que um indivíduo atingirá ao ler um texto considerando o gênero dele, ou seja: se é científico, literário, uma bula de remédio, uma receita de bolo, ou uma fotografia. Não basta querer ler. Como tudo o que se pretende fazer sem correr riscos de equívoco, ler é, primeiramente, planejar, é saber o que, para que e como ler. O que ler? É preciso selecionar os textos que são importantes para a construção do conhecimento que se pretende obter. A segunda pergunta é: para que ler? Os textos escolhidos deverão convergir para os interesses prévios do planejamento do leitor, ou seja, ler para entreter, ler por simples curiosidade, ler para adquirir conhecimentos específicos e/ou ler para fundamentar um trabalho científico. A terceira pergunta – Como ler? – diz respeito aos seis níveis de leitura de um texto apresentados no começo de nossas discussões. É necessário que o leitor saiba o tipo de conhecimento que pretende obter no texto, para isso ele precisa escolher as ferramentas que o levarão à compreensão daquilo que planejou inicialmente.

A partir deste ponto, queremos tratar especialmente de um assunto que consideramos importante como fundamento de nossas preocupações em relação ao ato de ler, ou seja, queremos tratar especialmente da pergunta: ler para quê? Ler para se desenvolver socialmente; ler para entender e socializar-se com os conhecimentos científicos; ler para se tornar um cidadão completo e capaz de agir dentro da comunidade como agente de transformação social, podendo, por meio da consciência individual, estimular a consciência coletiva e, por conseguinte, despertar no semelhante o desejo de melhorar como homem.

O homem precisa conhecer o máximo possível sobre todas as coisas para entender a si mesmo e as coisas que o cercam, mas para isso, ele precisa adquirir o instrumental necessário para trilhar os caminhos rumo à compreensão daquilo que ainda é, sem sombra de dúvidas, sua maior incógnita, em outras palavras, ele deve desenvolver habilidades de leitura para transpor o emaranhado de palavras e imagens que guardam o segredo de um texto.

Não bastam os conhecimentos empíricos para sobreviver com dignidade intelectual num mundo que, a cada dia, torna-se mais e mais complexo. É necessário desenvolver mecanismos que facilitem o entendimento do homem e de sua criação semiológica desenfreada. Para Santaella (2004, p. XIII):

[...] os signos estão crescendo no mundo. Basta um retrospecto para nos darmos conta de que desde o advento da fotografia, então do cinema, desde a explosão da imprensa e das imagens, seguida pelo advento da revolução eletrônica que trouxe consigo o rádio e a televisão, então, como todas formas de gravação sonoras, também com o surgimento da holografia e hoje com a revolução digital que trouxe consigo o hipertexto e a hiperídia, o mundo vem sendo crescentemente povoado de novos signos. Para compreender esse crescimento e o conseqüente crescimento do próprio cérebro humano, considera-se que a expansão semiosférica, quer dizer, a expansão do reino dos signos que está tomando conta da biosfera, longe de ser apenas fruto da insaciável produção capitalista, é parte de um programa evolutivo da espécie humana.

O homem que ficar fora dessa evolução, perderá o carro que o conduzirá ao entendimento de si e de todas as coisas que o cerca no meio em que vive. Ficarà fora das decisões. Será apenas um indivíduo passivo que aceita tudo sem reclamar de nada, visto que de nada sabe para reclamar.

Será da escola essa tarefa de levar o homem ao entendimento das questões filosóficas, políticas, sociais e culturais guardadas no âmago dos textos. Restringindo ainda mais, será do professor, o dever de transformar o homem simples em leitor crítico e criativo. Em especial, cabe a ele como professor-leitor, pelo exemplo, formar alunos-leitores, não só de textos, mas de ideologias que poderão aceitá-las ou descartá-las conforme seu entendimento real. Por isso é que não se pode admitir que a escola de formação de professores negligencie a formação de um professor capaz de lidar competentemente com os diversos tipos de leitura, a começar por aqueles sugeridos no livro didático que é, por vezes, a leitura alicerce de leituras mais profundas.

Ao findarmos esta reflexão pela qual nos propusemos, inicialmente, discutir a importância da leitura e da linguagem como fatores preponderantes na formação do professor-leitor e ao depararmos com o emaranhado de situações que se inter-relacionaram e convergem, percebemos que não poderíamos, nem se quiséssemos, esgotar essas discussões sobre linguagem e leitura na formação do professor-leitor nesse capítulo. Assim sendo, adiantamos que nos capítulos seguintes trataremos desse assunto afinando-o com a intenção de ir mais adiante, mesmo sabendo que tais discussões são inesgotáveis.

De tudo o quanto pesquisamos, queremos ressaltar o notório valor que tem a leitura como instrumento de aquisição do saber. Dominar o ato de ler é progredir em relação ao domínio da linguagem crítica, é, sobretudo, alcançar níveis elevados de criticidade em relação ao conhecimento.

Em face do exposto, queremos encerrar este capítulo dizendo que ler é fazer uso das leituras de outrem a fim de desenvolver nossas próprias leituras de mundo. Ler é construir linguagem, consciência, ideologia e, finalmente, poder. Assim o deve ser o professor-leitor.

CAPÍTULO III

O LIVRO DIDÁTICO NUMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA DA ANTOLOGIA NACIONAL AOS LIVROS CONTEMPORÂNEOS

Antes de falar da perspectiva semiótica no livro didático, faz-se necessário esclarecer dois pontos que julgamos importantes. O primeiro diz respeito ao livro didático, sua história, evolução e concepções de professor-leitor implícitas nos modelos disponíveis a partir da Antologia Nacional. A Semiótica do livro didático e suas implicações no ensino de leitura e, conseqüentemente, de língua materna constitui o segundo ponto a ser debatido neste capítulo.

Em se tratando de educação brasileira, nem sempre o livro didático foi considerado como instrumento fundamental do professor no exercício da docência. Isso porque a existência da educação escolar precede, e muito, a do livro didático, o qual tem sua inserção como instrumento importante de transmissão do saber a partir do final do século XIX, com o aparecimento das primeiras obras, a exemplo da Antologia Nacional. Por seu turno, a educação brasileira efetivou-se desde o século XVI, com a chegada da companhia de Jesus ao Brasil.

Deve-se evidenciar que não é objeto de estudo deste trabalho o levantamento histórico do livro didático, mas os dados históricos serão colocados em pauta, no decorrer do estudo, por possibilitarem chegar a respostas pertinentes que contribuam com elucidação da problemática.

De igual modo, não é intenção tratar da questão relativa ao professor-leitor fazendo um levantamento diacrônico de sua atuação ao longo dos tempos. Não objetivaremos também verificar a relação que esse professor teve e tem com o livro didático. Neste trabalho o que mais nos interessa saber é se os cursos de formação de professores acompanharam a evolução do livro didático preparando o seu egresso para lidar competentemente com essas mudanças porque passou o livro didático (LD) da Antologia Nacional aos dias de hoje.

Ao estudarmos, sucintamente, a história do livro didático, um importante fato que nos chama a atenção é a concepção de professor-leitor implícita nos modelos de atividades e

exercícios de leitura sugeridos nas edições a partir da Antologia Nacional editada no final do século XIX.

Essa constatação nos leva a crer que todo livro didático exige, por natureza, um professor capaz de lidar com ele compreendendo a sua natureza, seus objetivos, conteúdos, lições, exercícios, métodos e, acima de tudo, capaz de perceber a forma como isso tudo é apresentado. Ou seja, todo professor deve estar preparado para compreender a maneira pela qual a linguagem (verbal e não-verbal) é utilizada no livro didático - fato que exige do professor habilidades de leitura que vão além do conhecimento da estrutura da língua (conteúdo e forma).

O livro didático tornou-se, ao longo dos tempos, um aliado do professor no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Pessanha (2007, p. 2), “[...] o livro didático de Português é a fonte que, paralelamente, aos programas oficiais, tem a finalidade de orientar o professor a respeito do ensino da língua (público-alvo, objetivos, conteúdos, metodologia)”. Deste modo, o livro além de um manual de ensino, também se constitui um manual de técnicas e metodologias que norteiam as ações didático-pedagógicas do professor no exercício da docência. Por ter se tornado um instrumento de extrema importância para o exercício da aprendizagem humana, o livro didático carece de professores-leitores que o utilize integralmente. Qualquer um pode ler o livro didático, mas somente os especialistas em multimodalidades textuais são capazes de explorar todo o potencial sugerido pelo verbal que se funde com o não-verbal no novo livro didático. É a isto que nos referimos quando afirmamos que o livro didático (LD) precisa ser lido integralmente, ou seja: com profundidade.

Em função dessa necessidade, pontuamos que o professor deve estar preparado para acompanhar as mudanças incessantes porque passa o livro didático que, a cada dia, ganha mais e mais espaço no cenário educacional como o principal instrumento pedagógico no processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, propomos que as escolas de formação de professores devam incluir nos seus currículos e programas instrumentos que viabilizem ao professor condições para lidar competentemente com os multimeios educacionais, com especial destaque para o livro didático que vem se tornando mais exigente no que diz respeito à linguagem sincrética utilizada nos registros de seus textos e conteúdos gramaticais.

Entendemos que nenhum texto é escrito aleatoriamente. Assim também acontece com os livros didáticos, os quais apresentam traços/marcas que, se lidas com propriedade, nos informam a respeito de quem escreve, para quem escreve, entre outros elementos também

importantes numa obra. São esses traços/marcas que buscamos nos livros didáticos e que nos permitem caracterizar o tipo de professor-leitor pretendido por eles ao longo da história da educação brasileira, tomando como ponto de partida a Antologia Nacional. Sobre essa questão do professor-leitor anunciado nos elementos de constituição do livro didático, Galvão (2001, p. 92) reforça o nosso entendimento acerca do assunto quando afirma que:

[...] por meio da análise do texto e da materialidade do impresso é possível levantar indícios de quem era o público leitor visado pelos autores/editores, que imagem e representações tinham e, ao mesmo tempo, contribuía para construir, a respeito desses leitores e leitoras.

Que existe uma relação estreita entre o professor-leitor e o livro didático, já não temos dúvidas, resta compreender como essa relação acontece, para assim esclarecer a maneira pela qual se deve proceder diante do processo de formação desse professor para que este possa agir com competência no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da leitura sugerida no livro.

Para elucidar a abordagem que vimos fazendo, torna-se necessário realizar um breve resgate histórico que permita verificar como foram as relações existentes entre o livro didático e o professor-leitor em outras épocas, para, assim, entender como se dá esse mesmo encontro nos dias atuais. Faremos, assim, um levantamento diacrônico sobre o livro didático, discutindo sua existência na educação brasileira e abordando a concepção de leitor que esteve presente no que entendemos como sendo os três principais momentos da história do LD, a saber:

- segunda metade do século XIX e primeira do século XX,
- início da segunda metade do século XX;
- final da segunda metade do século XX e início do século XXI.

A importância do primeiro momento dá-se pelo surgimento dos primeiros livros didáticos, com especial destaque para a Antologia Nacional. O segundo tem como marca o aparecimento dos primeiros livros didáticos ilustrados e o terceiro diz respeito ao momento em que, para acompanhar o acelerado mundo das imagens, a escola e tudo o quanto há nela, incluindo o livro didático, vê-se obrigada a aderir a uma fantástica aquarela de signos verbais mesclados aos não-verbais.

Assim sendo, entendemos que para cumprir fielmente com o nosso propósito anunciado no tema, será necessário fazer um estudo de cada uma das fases que delimitamos acima com o intuito de compreendermos a função do livro didático como instrumento de

leitura. Depois desse entendimento, será mais fácil compreender a necessidade de formação de um professor-leitor capaz de ler e ensinar a ler a partir do livro didático.

3.1 A Antologia Nacional e sua concepção de professor-leitor

Com a divisão da história do livro didático em três momentos, queremos mostrar não só que tipo de livro foi publicado em cada uma das fases, mas, acima de tudo, como se deu a evolução do livro de uma fase para a outra no campo da linguagem e, ainda, que tipo leitor era e/ou é exigido nele.

Tomamos a Antologia Nacional como o modelo de livro didático da primeira fase, porque, em sua época, foi a mais importante das seletas adotadas nas renomadas escolas. Procedemos à escolha desse manual porque acreditamos que a Antologia Nacional – AN – representa as demais seletas publicadas na mesma época e que tiveram também, embora menor, importância para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, para compreender que tipo de professor-leitor era exigido a partir da segunda metade do século XIX, ater-nos-emos em leituras que tratam da AN procurando compreender sua estrutura pedagógica, objetivos, formato impresso e público alvo.

Segundo Soares (2001), antes de 1960 quando se deu a fusão dos conteúdos de gramática com os textos, predominava uma prática em que o professor ministrava as aulas valendo-se de uma gramática e de uma seleta de textos, geralmente literários, separadas em livros diferentes.

A Antologia Nacional, que tinha como função auxiliar no ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, no ensino de leitura em língua portuguesa, “[...] foi publicada pela primeira vez em 1895, pela Editora Paulo de Azevedo Ltda., do Rio de Janeiro” (SOARES, 2001, p. 36) e tinha como principal objetivo a reunião de textos dos principais escritores da língua portuguesa.

A Antologia teve ao todo 43 edições, sendo que a última foi publicada em 1969: significativamente, um ano antes da publicação da primeira edição do livro didático de Reinaldo Mathias Ferreira (1970), [...] A antologia Nacional perdurou, pois, no ensino de Português, por 74 anos duração excepcional, se se considerar que o tempo de utilização de livros didáticos, nas últimas décadas, não ultrapassa os cinco ou seis anos. (SOARES, 2001, p. 37).

A Antologia Nacional não era organizada segundo os padrões dos livros didáticos publicados a partir da década de 1970 e não parece com o livro didático de hoje em dia. Mesmo assim, a Antologia Nacional durou 74 anos como principal seleta adotada para o ensino de língua portuguesa. Isso aconteceu por dois principais fatores: o primeiro se deve à escolha de autores e textos legitimados pela opinião pública, enquanto que o segundo está intimamente relacionado a sua adoção como livro didático nas renomadas escolas da época, a exemplo do Colégio Pedro II. (SOARES, 2001).

Enquanto que o segundo fator explica-se por si mesmo, com relação ao primeiro fator é preciso entender com mais clareza os seguintes pontos: que textos e autores eram incluídos na Antologia Nacional – NA – e que concepção de leitura era exigida do professor?

Em Soares (2001), vimos que a Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, trocou de editora por mais de uma vez. Além das adaptações feitas por seus autores, sofreu revisões e modificações de terceiros, a exemplo de Daltro Santos, que a adaptou “[...] ao programa do segundo ciclo dos estudos secundários, na nova organização do ensino determinada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada por Gustavo Capanema, em 1942”. (SOARES, 2001, p. 50). Mesmo assim, nos seus 74 anos de intensa atuação no ensino brasileiro, manteve suas características iniciais no que diz respeito aos textos que a compunham e, conseqüentemente, resguardou a mesma concepção de professor-leitor por todo esse tempo.

Ao analisarmos exemplares originais da AN, percebemos que tanto os autores quanto o revisor Daltro Santos procuraram manter a proposta original pretendida e que se pautava em dois princípios básicos capazes de garantir a sua lisura como instrumento de formação de leitores. O primeiro princípio correspondia à inclusão de autores portugueses e brasileiros de notória representatividade no campo da literatura para compor a sua coleção de textos. O segundo correspondia a não inclusão de autores vivos, evitando-se, assim, que um ou outro não incluso sentisse-se diminuído. Segundo Barreto (*apud* SOARES, 2001, p. 40), “[...] há de notar-se que omitimos os escritores vivos; foi de propósito: assim cuidadosos evitamos o acrescer às dificuldades da escolha o receio de magoarmos vaidosos melindres”.

É claro e evidente que a maior preocupação da AN e das demais seletas da época não era com a forma de apresentação do texto e sim com os conteúdos moral e ético contido neles. Sendo assim, concordamos com Soares (2001) quando diz que os critérios de escolha dos textos que serviriam para a composição da seleta eram indícios do perfil do professor-leitor pretendido pelos autores da Antologia Nacional. Esse professor deveria ser, portanto, um indivíduo capaz de ler com profundidade textos de autores da literatura clássica e,

principalmente, imbuído do ensino da boa moral familiar que predominava naquela época. Essa tese é reforçada pelos autores da Antologia Nacional quando, no prefácio da primeira edição, dizem “[...] repelir tudo que não respirasse a honestidade que cumpre manter no ensino, observando, como pais de família e educadores, o máximo respeito que, como disse Romano, todos devermos ter à puerícia”. (BARRETO *apud* SOARES, 2001, p. 44).

Analisando a Antologia Nacional percebemos facilmente que todos os textos constitutivos da obra eram escritos em língua portuguesa padrão e davam total privilégio à linguagem verbal. Esse fato nos leva a afirmar que o professor-leitor da época deveria ser formado com habilidades lingüísticas necessárias para decodificar esse tipo de texto sem, no entanto, precisar de conhecimentos mais elaborados de leitura de signos não-verbais, pois estes eram ausentes na produção dos textos das seletas.

Em relação à concepção de professor-leitor, depois de uma análise minuciosa da quadragésima terceira edição da Antologia Nacional e de ter pesquisado sobre as demais edições, concordamos com Soares (2001, p. 40) quando diz que:

[...] os critérios que orientaram a seleção de textos e de autores a serem incluídos na Antologia Nacional revelam a concepção de leitura escolar que tinham os seus dois autores e também os professores, dada a grande aceitação que teve a obra e sua ampla adoção nas escolas.

Embora tendo acesso apenas à quadragésima terceira edição da AN, publicada em 1969, pelo que pudemos perceber, além das alterações de autores e acréscimos de textos, aumento de representantes da literatura brasileira em detrimento a participação de autores portugueses, a AN, da primeira à última edição, foi quase sempre editada mantendo um mesmo padrão.

Os textos nela contidos foram divididos em duas grandes partes, a primeira, reservada aos prosadores e, a segunda, aos poetas. Na primeira parte foram compilados textos biográficos de autores escolhidos para fazer parte da Antologia; trechos de romances e partes de peças de teatro, além de pequenos textos de relatos históricos e sobre autores e acontecimentos no meio literário. Na segunda parte da Antologia, encontra-se um riquíssimo florilégio de poesias das literaturas portuguesa e brasileira.

Na leitura que fizemos de toda a Antologia Nacional, pouco encontramos para ampliar a concepção de professor-leitor largamente estudada pela professora Magda Soares em seu artigo “O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor”. Esse pouco a que nos referimos está apresentado no prefácio da primeira

edição reproduzido na quadragésima terceira edição de 1969 e, de certo modo, leva-nos um pouco mais adiante no que diz respeito à concepção de professor-leitor no final do século XIX e primeira metade do século XX.

Ressalte-se que o professor, nesta primeira fase do livro didático, deveria ser um indivíduo que tivesse domínio da língua portuguesa da época. Para os editores da Antologia Nacional, tanto os professores quanto os alunos deveriam, primeiramente, estudar a língua que deveriam falar, ou seja: aquela em vigor, para, somente depois, aprender como se falava no passado.

Desta forma, Barreto (1969, p. 7) coloca que: “[...] acertado julgamos principiar pela fase contemporânea, e desta remontar às nascentes da língua, pois que tal é o caminho natural do estudioso, que primeiro sabe como fala para depois aprender como se falava”.

Em decorrência disso, fica bastante claro que, ao compilarem os textos da Antologia Nacional, Fausto Barreto e Carlos de Laet privilegiaram alunos e professores leitores que tivessem domínio de texto com linguagem fluente e contemporânea.

Quando, no primeiro prefácio, Barreto (1969) aponta que ao escolher os textos para sua Antologia procurou uniformizar a ortografia, mas que, de propósito, também escolheu textos com ortografia irregular em alguns dos autores para servir como lições nas aulas, ele nos leva a mais uma característica de professor-leitor, ou seja: o professor deveria ser um exímio conhecedor da língua nos seus variados níveis, deveria, pois, ser capaz de ler e perceber além dos conteúdos de ética, as divergências ortográficas, a que ele chamou de “ortografia de fisionomia irregular”.

É natural admitir que, além de exímio leitor, o professor deveria ser conhecedor de literatura, história da literatura e também de gramática da língua portuguesa se tomarmos como parâmetro que o professor deveria conhecer, além da “ortografia uniforme”, a “ortografia de fisionomia irregular” e daí tirar excelentes exemplos para o ensino de gramática (BARRETO, 1969).

Ainda sobre a concepção de professor na Antologia Nacional e nas demais seletas publicadas na primeira fase do livro didático no Brasil, Pessanha (2007, p. 10) afirma que:

Com relação ao perfil de professor também configurado nesses manuais, é possível inferir que os objetivos de ensino, neles propostos, implicavam a existência de um professor de Português que, a partir de uma coletânea de textos ou de uma gramática, fosse capaz de conceber as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, visando à formação de um aluno leitor/produzidor de textos, concebidos como pretextos, principalmente, para ensinar gramática ou para veicular conteúdo moral.

Além da confiança que os autores da Antologia Nacional demonstravam ter na figura do professor como exímio leitor, não se esqueceram daqueles que ainda não possuíam a competência dos mestres escolados. Preocupados com os jovens professores-leitores e, também, com os jovens alunos-leitores, permearam toda a obra com notas de rodapé que serviriam para esclarecer terminologias e assuntos tratados, facilitando a leitura daqueles que ainda não haviam engrenado nessa tão importante competência.

Sobre essa questão Barreto (1969, p. 8) apresenta: “[...] idéia tivemos também de anotar os trechos solvendo as maiores dúvidas que os jovens leitores nêles (*sic*) pudessem ocorrer; porém no-lo vedou a escassez do tempo, ficando para melhor ocasião o que em tal sentido havíamos começado.” Nesse sentido, no final da citação fica evidente que, se tempo tivessem, teriam feito mais explicações sobre as palavras, expressões e assuntos que suscitavam dúvidas.

Depois de analisar o conjunto de textos da Antologia Nacional, chegamos à conclusão que não eram necessárias para o professor daquela época competências e habilidades de leitura de textos *multimodais*, visto que todos os textos, sem exceção, eram produzidos dando total e irrestrito privilégio à linguagem verbal. E isso não era uma característica exclusiva da Antologia Nacional, estando presente também nas demais obras tidas como didáticas no período em que vigoraram as seletas como apoio pedagógico ao ensino de leitura e de desenvolvimento de língua materna.

Isso não significa que a Antologia Nacional não seja farta de conteúdo semiótico. A Semiótica não é uma ciência que se ocupa tão somente dos signos não-verbais. São vastos os exemplos de aplicabilidade da Semiótica para analisar textos de todas as naturezas e de todas as épocas.

Deste modo imaginamos: que trabalho de leitura semiótica não daria o florilégio que compõe a Antologia Nacional, especialmente em se tratando de uma leitura sob a égide de especialistas em Semiótica Literária.

A Antologia Nacional foi criada com o *status* de livro didático e, como tal, permaneceu por, aproximadamente, 70 anos. Na sua organização interna, apresentava um selecionado conjunto de textos poéticos e outros tantos informativos acerca dos acontecidos no mundo da literatura. Além de sua natureza pedagógica, outros fatores estilísticos aproximavam-na de seu real objetivo como instrumento de ensino-aprendizagem, a exemplo de sua capa que, como índice, faz o leitor lembrar as antigas paredes das escolas normais e outras tantas das épocas em que ela desfilava como o principal manual de ensino de língua materna.

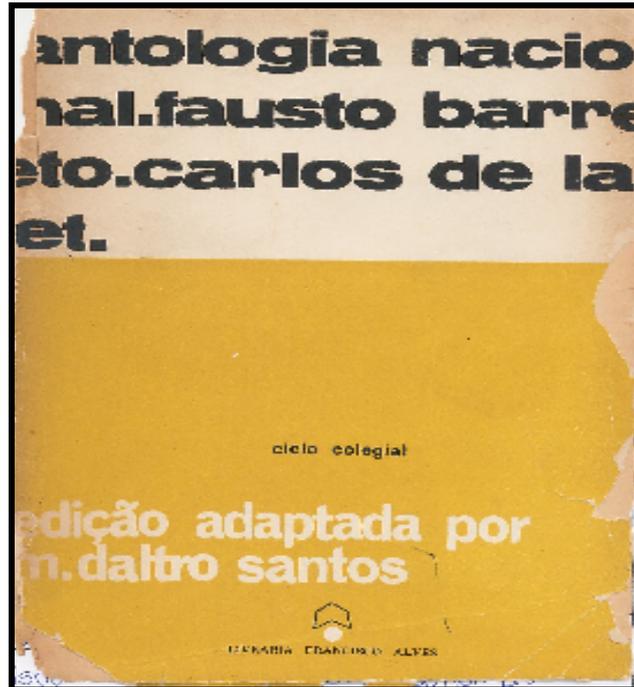


FIGURA 1 - Capa da Antologia Nacional, ed. 43 (BARRETO, 1969)

Para Peirce (2000, p. 46): “[...] um signo, ou representâmen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém”. Daí que, tomando como signo a capa da Antologia Nacional, viajamos para uma época em que o ensino tradicional era assegurado por fazeres pedagógicos, quase sempre dogmáticos, que ditavam regras de conduta escolar a ser obedecida por todos. As disciplinas de formação de professores, nas antigas escolas normais e, posteriormente, nos institutos de formação docente, ocupavam-se com o ensino de conteúdos a serem ministrados pelos novos professores, mas também tratavam de regras de conduta a serem seguidas por estes, a exemplo do simples ato de apagar o quadro-negro que deveria ser, sempre, no sentido vertical e nunca em círculos para não espalhar giz sobre os alunos. Essas regras de conduta pedagógica constituíam sugestões tão fortes que acabavam sendo obedecidas sob pena de cometer desvios pedagógicos irreparáveis perante a escola, os colegas docentes e as autoridades escolares.

A Antologia traz, em sua capa, uma dessas regras de conduta escolar. Todas as paredes das escolas, especialmente as internas, num dado momento da história, foram pintadas com um barrado de aproximadamente um metro e meio de cor mais escura, quase sempre amarela, e o restante, até o teto, de branco. Conduta essa que não se dissolveu ao longo dos tempos, visto que até hoje isto permanece igual, variando, naturalmente, as cores

utilizadas conforme a moda, o gosto e mesmo por decisões pedagógicas, quase sempre, fruto de discussões sobre que cores no ambiente podem facilitar o aprendizado dos alunos.

Embora essa constatação do barrado mais escuro nas paredes escolares possa ser justificada pelo fator higiene, não podemos deixar de registrar o teor de representatividade sógnica que tem tal conduta. É possível que os autores da Antologia Nacional e seus editores não tenham pensado em reproduzir na capa da obra as paredes de uma escola (cores e barrados), mas o contexto se incumbiu de fazê-los deixar registrada essa prática secular mesmo que inconsciente.

Para analisarmos, brevemente, a capa da Antologia Nacional – à luz da Semiótica americana – precisamos entender que o signo para Peirce (2000) é dividido em: *quali-signo* (signo de qualidade, cores e dimensões que nos remetem ao signo); *sin-signo* (signo de singularidade, partes do signo que nos leva ao todo, ou seja: aquilo que o torna singular, inconfundível como, por exemplo, uma fotografia de uma pessoa ou de um dado lugar) e *legi-signo* (signo de lei, aquele que, irrefutavelmente, por convenções, representa o seu objeto, a exemplo dos sinais de trânsito: uma placa que nos avisa de uma curva acentuada à direita não poderia significar outra coisa a não ser que deveremos virar à esquerda com cuidado visto o grau acentuado da curva. Um outro exemplo são os números e as letras que remetem sempre para um significado de lei).

Conforme já vimos, o *quali-signo* (qualidade), segundo Peirce (2000), refere-se aos aspectos qualitativos do signo; vemos, na capa da Antologia Nacional, qualidades que nos levam ao signo, ou seja: à escola que, necessariamente, é representada, *a priori*, por uma parte de suas paredes – as cores e a disposição delas. O barrado amarelo e o branco na parte superior criam em nosso imaginário uma parte do todo. Sozinhas, essas cores e sua disposição poderiam não dizer muita coisa, mas o fato de estarem na capa de um livro didático é o que nos leva a crer na sugestão de paredes escolares.

A singularidade (*sin-signo*), para Peirce (2000), está relacionada com a permanência do signo no espaço e no tempo. É aquilo que o torna um signo em especial. O fato de pintarem as paredes escolares da mesma forma e, quase sempre, com as mesmas cores, é o que nos leva a ver na capa da AN a própria escola manifestada em cores. Se o autor tivesse usado as mesmas cores, mas de forma invertida, ou seja, no barrado o branco e o amarelo na parte superior, possivelmente não teríamos a mesma leitura, a não ser que aí houvesse uma crítica da inversão de valores da própria escola. Fato que ainda nos levariam à escola pela apresentação de singularidades que somente a escola pertencem. Se a mesma disposição de cores estivesse num outro produto que não pertencesse ao mesmo campo semântico a que

pertence a palavra escola, a leitura possível seria adversa a que aqui fizemos. Os aspectos singulares (sin-signos) contextualizados nos remetem infalivelmente à escola por intermédio da parede sugerida na organização sintática das cores e disposição delas na capa da Antologia Nacional.

A insistência em pintarem as paredes das escolas da mesma forma e, quase sempre, com as mesmas cores no passado, acabou criando um hábito, uma prática, uma norma cultural e, por conseqüência, um signo de lei (legi-signo). Esse fenômeno leva qualquer leigo a reconhecer uma escola e diferenciá-la de uma construção comum pelas cores e formato da pintura utilizada em suas parede. Com um olhar atento, não é difícil perceber uma escola sugestionada na capa da Antologia Nacional.

Em face do exposto, se, somente, a capa da Antologia Nacional rendeu-nos uma boa reflexão, o que não renderia o conjunto de textos que a compõem se fossem submetidos a olhares atentos de semioticistas, semanticistas, analistas do discurso e de outros especialistas em leitura. Deste modo, poderíamos desvendar a magia que a tornou o principal livro didático de ensino de língua portuguesa para os alunos, para os professores e para renomadas escolas do passado.

Em suma, não é nosso objetivo, neste trabalho, fazer análises semióticas da Antologia Nacional, só o fizemos da capa para mostrar que, mesmo tímida, a multilinguagem que viria, a partir da segunda metade do século XX, configurar como principal linguagem no universo escolar, já estava sugerida no nascimento de um dos primeiros e mais importantes livros didáticos.

3.2 As primeiras imagens: o livro didático das primeiras décadas da segunda metade do século XX e sua concepção de professor-leitor

É lógico que, quando dividimos a história do livro didático em três fases, quisemos apenas delimitá-la temporalmente, para facilitar a compreensão de nossos estudos, mas isso não significa que todas as fases e que todos os livros e suas características eram estanques.

Para Galvão (2001), a concepção de professor-leitor já estava mudando mesmo antes da extinção definitiva da Antologia Nacional e de outras seletas usadas como compêndio didático para o ensino de leitura. Deste modo,

[...] a partir da década de 1920 principalmente, ao lado dos impressos, um grande número de livros também destinados às professoras e aos professores, de autores brasileiros ou estrangeiros, passou a ser publicada, visando especificamente a um público leitor composto de professores e professoras [...]. Por meio da análise do texto e da materialidade do impresso é possível levantar indícios de quem era o público leitor visado pelos autores/editores, que imagens e representações tinham e, ao mesmo tempo, contribuíam para construir, a respeito desses leitores e leitoras. (GALVÃO, 2001, p. 91-92, grifo nosso).

Isso significa não o surgimento de um novo livro didático a partir da década de 1920, mas visíveis indícios de mudança do perfil do professor-leitor e, tanto por isso, o surgimento de uma tendência em que já se podiam vislumbrar mudanças nas condições materiais dos impressos pedagógicos daquela época. Ainda segundo Galvão (2001, p. 98),

[...] estudos mais específicos poderiam melhor analisar, por exemplo, o professor-leitor visado pelos autores e editores, nos impressos destinados a cada uma das disciplinas específicas do currículo escolar. Estudos detalhados das transformações materiais do impresso ao longo do tempo identificando índices de possíveis mudanças (ou permanências) no público-leitor precisariam ser realizados.

Para a mesma autora (2001) com todas as mudanças ocorridas na estrutura da escola a partir do século XX, especialmente, nas décadas de 1930, 1940 e seguintes, também foram exigidas mudanças no perfil do professor-leitor e do aluno-leitor. Um grande passo nessas mudanças foi o fato de a leitura passar a ser medida não só quantitativamente, mas também qualitativamente. Do ponto de vista qualitativo eram apuradas habilidades de perfeição mecânica, expressão, ortografia e vocabulário e do ponto de vista quantitativo, era medida a velocidade que o aluno-leitor imprimia na leitura.

As professoras em formação também eram submetidas a um intenso trabalho a partir das leituras que faziam, Esse trabalho se consubstanciava na realização de comentários, na discussão dos textos lidos entre colegas e professores, na cópia e ilustração de trechos selecionados em cadernos e na produção de resumos. O próprio sistema de ensino adotado na Escola de Professores, baseado em seminários, influenciava, de maneira decisiva, na escolha do que se lia e nos modos de realização da leitura. (GALVÃO, 2001, p. 106) [Grifo nosso]

A preocupação com a leitura era algo evidente, por isso o professor-leitor era levado insistentemente, ao treino para adquirir competências e habilidades de leitura. “O ensino das técnicas de leitura objetivava ajudar o leitor a assimilar os conceitos fundamentais do texto, buscando determinar uma forma eficiente, correta e apropriada de ler, evitando o perigo das incertezas da interpretação.” (GALVÃO, 2001, p. 106).

Havendo caracterizado até aqui a leitura e, de certo modo, o perfil do professor-leitor exigido pelos livros didáticos surgidos um pouco antes da metade do século XX, doravante trataremos da leitura requerida por aqueles compêndios que marcaram o ensino de língua e leitura a partir da segunda metade do mesmo século. Para iniciar essa discussão, tomaremos a mesma pergunta feita por Belmiro em seu artigo intitulado de *A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português*: “[...] por que a imagem passou a ser utilizada nos manuais didáticos de Português preferencialmente a partir do final da década de 1960?” (BELMIRO, 2001, p. 2).

Com todas as transformações anunciadas para o livro didático e a inclusão de novos conceitos de textos a partir da década de 1960, ainda se publicavam obras que não correspondiam a essa efervescência e que davam total e irrestrito valor à leitura do verbal, a exemplo do LD de Maria da Glória Souza Pinto intitulado de *Português através de textos*. Esse livro anunciou uma tendência para o ensino de Língua Portuguesa que dura até hoje e se materializa em livros como: *Curso de Gramática Aplicada aos Textos* de Ulisses Infante.

A concepção de leitura em meados do século XX ainda era bastante confusa, enquanto uns autores primavam pelo texto verbal, outros inseriam o não-verbal timidamente como meras ilustrações redundantes ao texto verbal proposto nos capítulos de seus livros, conforme veremos mais adiante.

Na introdução de seu livro, Pinto (1968, p. 11) mostra claramente o que ela entendia por professor-leitor e aluno-leitor quando afirma:

Entendendo a moderna orientação do ensino de língua pátria, demos amplo relêvo (*sic*) ao estudo do texto, do ponto de vista intrínseco, procurando levar o aluno à interpretação e à apreciação estilística do mesmo. Isto, aliado ao comentário do professor, favorecerá a formação do gôsto (*sic*) estético do educando.

O livro de Maria da Glória Souza Pinto, na sua estrutura de apresentação dos textos, conteúdos e exercícios, não é muito diferente da maioria dos livros didáticos de hoje, com exceção a falta de imagens. Nele estão contemplados textos da literatura (prosa e verso) acompanhados de questionário com perguntas óbvias para respostas também óbvias, um espaço destinado a tópicos gramaticais expostos ortodoxamente e exercícios de fixação que em nada ajudam o aluno a refletir sobre a estrutura da língua.

A concepção de professor-leitor para Pinto (1968) era de um indivíduo que possuía conhecimento e domínio de linguagem verbal e de gramática da língua padrão, mas que não

tinha a obrigação de articular esses conteúdos de forma a produzir discussões de gramática a partir da leitura e interpretação do texto e vice e versa.

Na mesma época, outras obras estavam sendo publicadas e, poucos anos mais adiante, precisamente, em 1972, Adriano da Gama Kury publicou a sua coleção destinada ao ensino de Língua Portuguesa intitulada de *Meu Livro de Português* e que já trazia estampada em suas páginas as primeiras imagens que mais tinham a função de ilustrar que dizer algo. Essas imagens tinham poucas cores, a exemplo das usadas no volume 4 que eram uma mescla do verde com linhas pretas e que nos volumes 6 e 7 predominavam respectivamente o azul/preto e vermelho/preto.

Essas imagens ainda não exigiam do professor um apuramento semiótico visto que elas não eram, na sua maioria, passivas de interpretação. Elas eram muito mais objetos de comentários redundantes para facilitar a visualização de aspectos e passagens do texto que de qualquer outro tipo de leitura. Ou seja, a relação entre as imagens e os textos refletia duplicidade de sentido, ora com o título, ora com o conteúdo e, por vezes não tinham muita relação com os elementos textuais (conteúdo e forma) apresentados nas páginas do LD.

No livro 4 de Kury (1972) dedicado ao término do primeiro grau (nomenclatura dada ao atual ensino fundamental), observa-se que nas páginas 203, 204 e 205, há um texto de Guilherme Figueiredo intitulado de *Repouso em Copacabana* – praia do Rio de Janeiro. Na parte superior da página, estampa-se uma imagem contendo pessoas trajando roupas de banho de época e elementos da natureza (arbustos) em contraste com edifícios que se erigiam ao fundo. Tal imagem mostra-se tautologicamente em relação ao assunto do quarto parágrafo do texto o qual se revela, primeiramente, como uma incitação ao leitor morar em Copacabana e, em segundo, como uma demonstração evidente do inchaço populacional no Rio de Janeiro na década de 1970. Destaque-se que, embora o texto aponte um problema daquela sociedade, de nenhuma forma sugere reflexões sociais sobre a questão do desenvolvimento urbano desenfreado. Assim, evidencia-se que a relação entre figura e texto na obra de Adriano da Gama Kury ainda era bastante tímida e não levava o leitor a refletir sobre a figura, ela servia apenas como ilustração e/ou mesmo como facilitadora na construção da imagem mental do leitor.

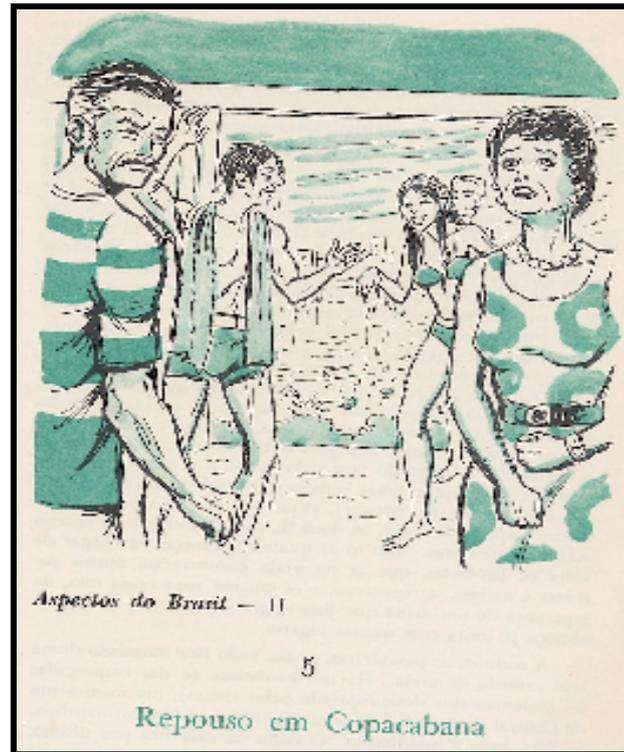


FIGURA 2 - Esta figura ilustra o texto Repouso em Copacabana escrito por Guilherme Figueiredo (KURY, 1972, p. 203)

A relação entre imagem e texto nos três volumes da obra de Adriano da Gama Kury era uma constante. Percebemos que nada mudava de um livro para o outro nem mesmo quando essa mudança representava uma obra destinada a leitores de séries mais adiantadas, conforme se pode ver a seguir.

Assim como na figura 2, na figura 3, do livro 6, destinado à sexta série do (na época) primeiro grau, na sua página 107, ela, por pleonasmos, retoma o assunto do texto *O Carnaval do Rio* de Álvaro Moreira. E na figura 4, do volume 7, destinado à sétima série, na sua página 135, a imagem, de igual modo, apenas ilustra o texto *O acendedor de lampiões* de Jorge de Lima.



FIGURA 3 - Esta figura ilustra o texto
“O carnaval do Rio” escrito por Álvaro Moreira
(KURY, 1873, p. 107)

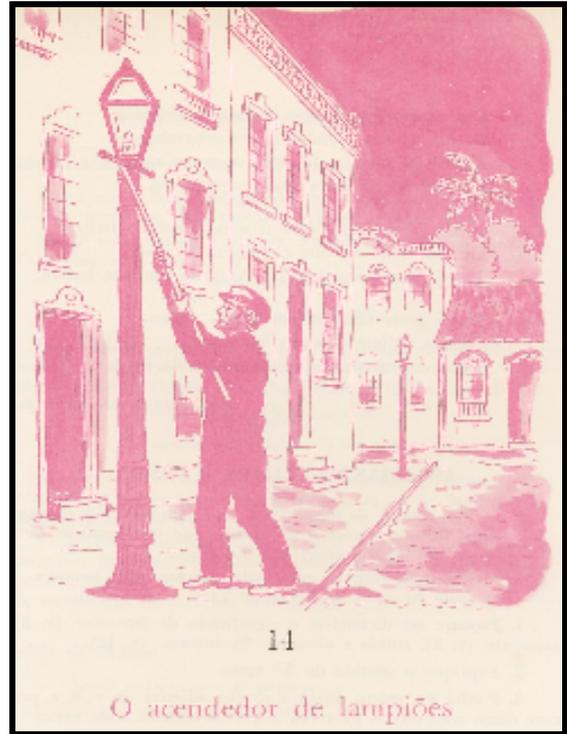


FIGURA 4 - Esta figura ilustra o texto
“O acendedor de lampiões” de Jorge de Lima
(KURY, 1973, p. 135)

Mesmo com essa relação ainda pouco significativa entre texto verbal e texto não verbal, é inegável que algo estava mudando e que não se restringia à inclusão de desenhos nos livros didáticos, mas voltava-se também a concepção de professor-leitor. Na parte inicial do livro, em que Kury dá algumas orientações ao professor sobre o uso da obra encontramos uma informação importante que nos leva a concepção de professor-leitor desta segunda fase. Quando ele diz que “[...] a fruição completa dos textos continua sendo a pedra-de-toque do curso.” (KURY, 1972, p. 11), deixa evidente a importância de o professor-leitor levar o aluno-leitor a desfrutar a leitura e o gozo por ela na sua totalidade.

Não só no volume 4 (destinado à conclusão do primeiro grau da época), mas nos demais volumes (6 e 7) destinados ao mesmo grau (em séries diferentes), Kury (1972) orienta para a leitura de textos complementares e a investigação de textos correlatos. Essa atitude sugere um perfil de professor e aluno que, além de leitores, fossem também pesquisadores interessados em ampliar os conhecimentos adquiridos pelas leituras propostas com outras complementares, umas presentes no final dos volumes e outras que deveriam ser buscadas em outros livros.

Mesmo inovando na orientação de leituras e fazendo a apresentação de imagens em seu LD, Kury (1972) deixa de fora a sugestão de qualquer leitura e/ou análise complementar dessa figuras, fato que nos leva a sustentar que a função da imagem na década de 1970 ainda era de mera ilustração dos títulos e conteúdos apresentados nos textos destinados a leituras tradicionais. Essa proposta de trabalho conduzia também a questões de interpretação, as quais sugeriam respostas óbvias que não exigiam uma reflexão mais apurada por parte do professor e/ou do aluno.

O quadro que se configurava nos fins dos anos 60 e na década de 1970 é de mudança de paradigma, o que pode ser detectado em vários aspectos da relação ensino-aprendizagem: o quadro passou a ser “de giz” (cor verde), não há o estrado em que se destaca a figura do professor e que enfatiza a relação de poder, nem os mapas, as borboletas envidraçadas e os pequenos bichos empalhados. Uns, abolidos; outros, destinados a lugares próprios. É o período de influências intensas da Teoria da Comunicação no ensino da Língua Portuguesa, um tempo em que o mundo ocidental se vê envolto por grandes mudanças de comportamento dos jovens. A televisão começa a transmitir em cores. (BELMIRO, 2001, p. 2).

Conforme vimos anteriormente nas obras analisadas e segundo Belmiro (2001), o LD deixa de lado as páginas brancas manchadas de letras pretas e ganha cores. Entretanto essas cores não representam muito do ponto de vista da leitura semiótica (considerada neste trabalho como sendo fundamental para o exercício da docência do professor-leitor), que passa a se realizar a partir da década de 1990, quando a imagem ganha status de texto produzido a partir de sintagmas visuais passivos de leitura e interpretação possíveis.

Para Belmiro (2001) foi possível vivenciar uma evolução na qualidade da imagem do livro didático que passou da condição de mera ilustração nas décadas de 1960 e 1970, para a função de motivadora visual da leitura na década de 1980 e, finalmente, significar como textos refinados e de melhor qualidade visual.

Em face do exposto, notamos que houve um avanço inegável da proposta de leitura sugerida pela Antologia Nacional com relação à proposta de leitura presente nas obras escritas por Maria da Glória Souza Pinto no final da década de 1960 e por Adriano da Gama Kury no início da década de 1970. Além de um avanço considerável na concepção de professor leitor, a gramática ficou mais perto do texto, visto que ambas constituíam um único livro, diferente da primeira fase, em que o texto estava separado da gramática em livros diferentes. Além do mais, há ainda a inserção das figuras no LD, mesmo que como mera ilustração e/ou como sugestão de estímulo à leitura do verbal.

3.3 Livros didáticos contemporâneos: de 1990 aos dias atuais

Visto que essa terceira fase do livro didático constitui, sem sobra de dúvidas, a mais importante das três para a fundamentação de nossas idéias iniciais com relação ao tema, será dada a ela uma atenção especial com a finalidade de deixar, substancialmente, evidentes os objetivos estabelecidos inicialmente, quando escolhemos trabalhar com o tema: a importância da construção de sentidos na formação do professor-leitor.

Como já foi enfatizado, conhecer e pesquisar a natureza e o funcionamento do livro didático é, para o pesquisador de Educação, mais que uma simples curiosidade; é, acima de tudo, uma necessidade humana e profissional. Isso porque, paralelamente à linguagem verbal, a linguagem não-verbal tem conquistado espaço nas relações sociais, estabelecendo papel importante nos registros dos feitos e das realizações do homem como indivíduo e como ser socialmente organizado. Vale ressaltar que a linguagem não-verbal está presente em todas as manifestações humanas, mas a que, com especificidade, nos interessa é aquela já enraizada como linguagem de valor primordial e fundamental nos livros didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa.

O livro didático é o ponto fundamental de convergência entre a formação do professor-leitor capaz de interpretar as *multilinguagens* presentes nele e a necessidade de formação de um aluno-leitor capaz de utilizar o LD como um dos principais instrumentos de sua formação cognitiva. Como já sabemos, o LD, a cada dia que passa, chega às escolas recheado de linguagem verbal que se mescla ao não-verbal compondo um todo sincrético. Esse fator, inegavelmente, exige das escolas de licenciaturas uma preocupação especial no processo de formação de um professor que seja capaz de trabalhar com essa diversidade de linguagens.

O livro didático sempre foi e continua sendo uma ferramenta primordial no ensino. Apesar de todas as discussões em torno da validade dele como instrumento do processo de ensino-aprendizagem, as escolas, especialmente, as públicas, adotam-no, na sua maioria, como suporte matriz para o ensino das disciplinas básicas, fato que demonstra que o livro didático foi e continua sendo um material educacional de crucial importância para o exercício de aquisição do saber constituído. Ressalte-se que a nossa questão neste capítulo não corresponde a um estudo do LD, mas da sua constituição, com especial destaque para as *multilinguagens* (verbais e não-verbais).

Lembre-se aqui que a imagem foi inserida no LD, *a priori*, para ilustrar, sugerir, motivar, mas que, nos últimos tempos, acabou ganhando a responsabilidade de auxiliar na

geração de significados e de significar quando aparece sozinha - constituindo em si mesma um conjunto de sintagmas visuais que podem ser lidos, interpretados e apreendidos.

Considerando-se que a imagem não é mais um elemento de mera ilustração e sim de leitura, o aluno que aprende a ler utilizando um LD deve aprender a ler textos *multimodais* e/ou *sincréticos* a fim de desenvolver habilidades cognitivas por meio de todos e quaisquer signos, sejam verbais ou não-verbais. Para Soares (2003): ler imagens é, antes de tudo, um exercício de letramento. O indivíduo que ainda não foi alfabetizado pode ler o mundo e mesmo livros, quando pode ler imagens. É certo que não é desse tipo de leitura que estamos falando desde o início deste trabalho, mas daquela que carrega em si uma carga de profundo entendimento dos significados explícitos e implícitos no texto imagético.

A imagem, nos últimos tempos, com especial destaque para aquelas inseridas no processo de ensino-aprendizagem, tornou-se um elemento de linguagem capaz de decodificar, com o auxílio da linguagem verbal, ou sozinha, importantes conhecimentos sociais, políticos, religiosos, culturais e outros tantos. Em síntese, a imagem do LD contemporâneo tem como função significar e re-significar os mais primorosos valores humanísticos, fato que a torna imprescindível para a existência do homem e de sua história.

A fim de contribuir com a nossa discussão sobre o livro didático e, agora com destaque para aqueles produzidos a partir da década de 1990, Belmiro (2001, p. 9) afirma que:

Os anos 90 apresentam, pois, refinamento gráfico, um leque enorme de materiais visuais e uma novidade em relação ao período anterior: maior seletividade no uso desses materiais. Depois da poluição visual própria dos setenta (*sic*), vivemos, hoje em dia, um momento de maior e melhor qualidade de coexistência entre linguagem verbal e não verbal nos livros.

Diante dessas mudanças na construção do livro didático, tomamos, abaixo, algumas questões de Belmiro como nossas, visto que elas nos auxiliarão no entendimento do processo de formação do professor-leitor capaz de desenvolver no aluno-leitor habilidades de leitura lingüística e não-lingüística. Essa prática urge ser realizada a contento para que sejam formados alunos cidadãos, portadores de leituras de mundo, que leiam a si, aos outros e aos contextos em que estão inseridos.

Cabe ao ilustrador apresentar ao aluno sua leitura do texto por meio de imagens? Essa leitura bloqueia a capacidade de leitura de interpretação do aluno? O professor está preparado para conviver com a multiplicidade de leituras de um texto? Até que ponto o “comentário” do ilustrador possibilita explicitar o caráter dialógico do ato de leitura? (BELMIRO, 2001, p. 9)

Em resposta à primeira pergunta elaborada por Belmiro, entendemos que a leitura do texto a ser apresentada ao aluno pelo ilustrador deve constituir não uma leitura definida, limitada, mas que, por meio de quali-signos, sin-signos e legi-signos permita a abertura de um caminho cheio de possibilidades que o educando poderá trilhar para chegar aos significados mais intrínsecos do texto imagético. Ou seja, por meio dos signos de qualidade (quali-signos = as cores, por exemplo) o aluno poderá estabelecer diversas relações entre a imagem e o que ela significa ou pode significar. Segundo Santaella (2004, p. 12):

[...] uma simples cor, como o “azul-claro”, imediatamente produz uma cadeia associativa que nos faz lembrar céu, roupa de bebê etc.; por isso azul-bebê. A mera cor não é o céu, não é a roupa do bebê, mas lembra, sugere isso. Esse poder de sugestão que a mera qualidade apresenta lhe dá capacidade para funcionar como signo, pois quando o azul lembra o céu, essa qualidade da cor passa a funcionar como quase-signo o céu. O mesmo tipo de situação se cria com quaisquer outras qualidades, como o cheiro, o som, os volumes, as texturas etc.

Está aí a necessidade de saber ler as cores, os cheiros, os volumes e mesmo as texturas para se compreender o mundo, por meio dos quali-signos. Não estamos querendo, com isso, dizer que apenas semioticistas poderão ler o mundo e, com particularidade, os livros didáticos; mas lê melhor aquele que, de um modo ou de outro, tem conhecimentos e habilidades que o levem a perceber o todo pelas partes, pelos detalhes. Ou seja, quando o ilustrador apresenta particularidades de um dado signo e as peculiaridades que só a esse signo podem ser remetidas, ele está sugerindo leituras por meio de signos de singularidade, ou seja, por meio de sin-signos.

Os sin-signos são as características individuais das pessoas e das coisas. A maneira peculiar de um homem e de uma mulher se vestirem constituem sin-signos – camisa e calças com cortes masculinos, geralmente, para homens e vestidos e outras peças, com cortes femininos, para mulheres. A fim de clarear melhor, Santaella (2004, p. 13) confirma o que anteriormente dissemos e ainda acrescenta que:

[...] o modo de se vestir; a maneira de falar; a língua que fala, o que escolhe dizer; o conteúdo do que diz, o jeito de olhar; de andar; sua aparência em geral etc são todos estes, e muito outros mais, sinais que estão prontos para significar, latentemente de significado.

Ainda para a autora (2004) os signos de lei (legi-signos) estão nas convenções que o homem estabelece para as coisas. As palavras que, por exemplo, em línguas diferentes se organizam com possibilidades de sons e de significados diferentes constituem exemplos de

legi-signos. As leis humanas e mesmo as naturais são legi-signos, porque foram frutos de convenções. Os sinais gráficos de modo geral que podem ser capitados por um dos sentidos e que por lei significam ou remetem para algo fora de si constitui um signo de lei. É legítimo dizer que em uma imagem apresentada num livro didático, o professor-leitor tem inúmeras possibilidades de leitura para explorar com o seu aluno, levando-o a refletir, não sobre o desenho, mas acerca dos significados sugeridos nele e que remetem para situações sociais, culturais, políticas, humanísticas fora do signo.

Com relação à segunda pergunta, acreditamos que, por nenhuma forma, a leitura do ilustrador interfere na leitura do aluno, visto que suas relações com os signos são absolutamente diferentes. Os caminhos de aquisição do entendimento da imagem foram diferentes e deram a um e a outro competências diferentes de leitura. Conforme já dissemos, quando o ilustrador é comprometido com os resultados de seu trabalho, ele, por meio da arte de ilustrar, abre ao educando possibilidades de leitura que a ele foram negadas pelo sistema que não se preocupou e ainda hoje pouco se preocupa com essas questões da *multimodalidade textual* presente no LD. E isso não significa interferir ou bloquear as possibilidades de interpretação do aluno, mas ao contrário, pretende alargá-las.

Concernente à terceira pergunta de Belmiro (2001) referente ao saber se o professor está preparado para lidar com essas possibilidades de leitura do texto *multimodal*, diremos apenas que a nossa hipótese inicial nos remete a possibilidade do NÃO, mas somente os resultados finais da pesquisa nos darão essa resposta com veemência; por isso, deixaremos para tratar desse assunto na parte final do estudo.

Em resposta à quarta pergunta tomada de Belmiro (2001) como norteadora de nossas discussões, acreditamos que quem escreve ou quem ilustra pode ser considerado, sem sombra de dúvidas, um facilitador do caráter dialógico do texto ao leitor. No caso do ilustrador, em especial, entendemos que a principal função dele é possibilitar, por meio de seus “comentários” as relações dialógicas da leitura. Daí que urge a necessidade de um professor-leitor que seja capaz de levar um aluno-leitor a entender com clareza os significados do texto e, com isso, poder dialogar com ele criticamente considerando o seu próprio entendimento de mundo.

Essa questão da linguagem não-verbal é tão séria que, segundo Belmiro (2001), nos critérios propostos pelo Ministério da Educação, no Plano Nacional do Livro Didático/99, está explícita, num dos tópicos, a indicação de considerar na avaliação os aspectos visuais do LD.

O reconhecimento de que a ilustração faz parte do conteúdo desses livros e que, por assim ser considerada, deve também ser avaliada, aponta para uma situação que desenhe os anos 90: aprender a ler imagens humaniza o homem, a alfabetização pela imagem é um meio de construir cidadania. Para isso, o aluno precisa saber apreciar a imagem dos livros didáticos *com arte*, reconhecê-la e interpretá-la (e não somente criá-la, como se pontificava nos anos 60). (BELMIRO, 2001, p. 9, grifo da autora).

A imagem (linguagem não-verbal) não adquiriu a partir dos anos 90, logicamente, a função única de significar, ela ainda exerce, em alguns casos, uma função co-adjuvante, mas de extrema importância, em relação à linguagem verbal.

Por outro lado, algumas categorias de análise da ilustração podem ser estabelecidas com o objetivo de compreender os diferentes usos que dela se faz: *como ornamento* – para deixar bonita a página; *como elucidação* – tabelas, desenhos científicos etc; *como comentário* – desenhos que dialogam como o conteúdo do texto; *como documento* – privilégio para fotografias e assim por diante. (BELMIRO, 2001, p. 9-10, grifo da autora).

Considerando-se a necessidade de se formar um professor-leitor com habilidades e conhecimentos lingüístico-semióticos para trabalhar com textos produzidos pela união do verbal com o não-verbal e também com textos exclusivamente constituídos por sintagmas visuais, tomaremos um texto para análise. Para tanto, será utilizada a teoria Semiótica Perciana, largamente difundida no Brasil pela professora doutora Lúcia Santaella e tomada como suporte para as análises que se seguem.

O texto *sincrético* escolhido para análise, apresentado como figura número 5 abaixo, está na página 66 do livro *Linguagem e Interação* (6ª série do Ensino Fundamental), das autoras Elisiani Vitória Tiepolo, Reny M. Gregolin e Sonia A. Glodis Medeiros. O livro foi editado em 1998, em Curitiba pela editora Módulo.

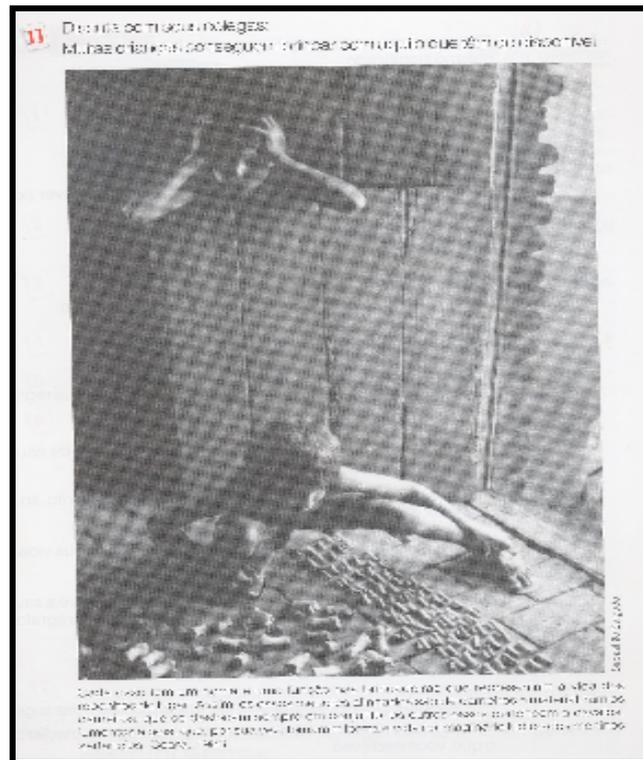


FIGURA 5 - (TIEPOLO, 1998, p. 66)

A imagem visual não é o texto principal da unidade e foi escolhido, tão somente, por seu forte teor apelativo e por remeter a questões sociais com as quais uma camada considerável da população brasileira e do mundo se identifica. O texto é apenas uma sugestão de atividade de leitura compreendida dentro do Capítulo 3 que explora leituras e reflexões sobre o seguinte tema: “[...] era uma vez, o ser humano e um objeto feito a sua imagem e semelhança [...]”

Ainda dentro do capítulo 3 do referido livro, são trabalhadas, como sub-temas, algumas reflexões voltadas para as relações possíveis entre o lúdico, a cultura e a realidade social das crianças, a saber: “a magia das bonecas”, “A balzaquiana Barbie”, “Síndrome de Barbie”, “A revolta dos brinquedos”, “Menina diz que nunca teve um brinquedo”, “Convite” e “Narizinho arrebitado”.

A imagem escolhida é, conforme se pode ler do lado direito dela, uma fotografia de Sebastião Salgado e retrata uma cena bastante corriqueira nas regiões pobres do país, onde filhos de pais pobres brincam com objetos que têm ao alcance. Quem ainda não brincou com retalhos velhos, sabugos de milho e outros objetos fazendo de conta que eram brinquedos de verdade? E eram!

Na atividade, as autoras sugerem que seja feita uma leitura para posterior discussão com os colegas e faz uma introdução à figura dizendo que “[...] muitas crianças conseguem brincar com aquilo que têm de disponível [...]” (TIEPOLO, 1998, p. 66), apresentam a fotografia e no final ainda escrevem:

Cada osso tem um nome e uma função nas brincadeiras que representam a vida dos rebanhos do lugar. Assim, os ossos menores alinhados são de carneiros e materializam os carneiros, que se deslocam sempre em conjunto; os outros ossos pertencem a cavalos, juntos e bois, que, por sua vez, tomaram forma e vida no imaginário lúdico dos meninos sertanejos, Ceará, 1983. (op. cit.).

Ao lermos o que foi apresentado em linguagem verbal como parte da reflexão do texto, parece-nos que as autoras anteciparam a leitura e discussão do texto não-verbal representado pela fotografia. Isso não é verdade. Elas apenas forneceram dados históricos e culturais que possivelmente não fazem parte do conhecimento da maioria dos alunos-leitores que têm acesso a essa edição do livro *Linguagem e Interação*. A análise e extração dos possíveis significados completam-se na convergência do verbal com o não-verbal. Esse é exatamente o que se pode chamar de exemplo de texto sincrético formado a partir de duas linguagens, a verbal (palavra escrita) e a não-verbal (fotografia). Sobre essa questão, Belmiro (2001, p. 10) afirma ser:

Interessante observar o uso das imagens fotográficas nos livros didáticos: em sua grande maioria, no sentido de garantir a existência do fato, isto é, de aproveitar a força de realidade própria da fotografia, ora para ampliar a consciência social do aluno, ora para uma aproximação mais fácil com um grupo de dados de informação considerados relevantes para o projeto pedagógico do livro.

Na imagem 5, podemos dizer que as cores escuras mescladas ao acinzentado da fotografia em preto e branco representam o signo de qualidade (quali-signo), as peculiaridades do cenário, crianças semi-nuas, de chinelos de dedo nos pés manipulando ossos como se fossem brinquedos dizem respeito à singularidade de crianças dessas regiões pobres do nordeste, mas que podem também ser assimiladas à crianças pobres de outras regiões do Brasil ou de qualquer parte das Américas, da Ásia, da África etc. O signo de legitimação é a própria condição humana representada na fotografia e que convencionalmente já se tomou uma realidade absolutamente aceitável como condição humana de uma parte da população de todo o planeta Terra.

Com relação aos entendimentos do signo representado por uma fotografia e a relação que ele tem com o seu objeto, ou seja, com aquilo que ele significa, Santaella (2004, p. 15) afirma que: “[...] quando olhamos para uma fotografia, lá se apresenta uma imagem. Essa imagem é o signo e o objeto dinâmico é aquilo que a foto capturou no ato da tomada a que a imagem na foto corresponde”. Nesse sentido: “[...] o modo como o signo representa, indica, se assemelha, sugere, evoca aquilo a que ele se refere é o objeto imediato” (op. cit.).

Assim sendo, a imagem na fotografia do menino brincando com ossos é um signo cheio de qualidades (quali-signos) e, por isso icônico, ou seja, aquilo que, numa descrição, leva-nos a perceber qualidades que no caso em questão denotam tristeza, pobreza, descaso, abandono, fome etc. A maneira como a imagem foi capturada, o ângulo, a forma, a sugestão de um menino pobre do sertão do Ceará e ou de qualquer parte do mundo constituem o objeto imediato e que também se constitui em índice que representa aquela e todas as crianças que vivem em igualdade de condições. E, por fim, a realidade retratada de uma criança cujos pais não ganham suficientemente, se quer para comer, quanto mais para comprar brinquedos, é o objeto dinâmico e que nos remete a uma criança pobre do sertão do Ceará e que também, se tomada como símbolo representa todas as crianças em igual condição social.

A análise que foi feita da fotografia de Sebastião Salgado, exposta no livro *Linguagem e Interação*, como texto de leitura e discussão em sala de aula não deve constituir uma prática do aluno-leitor. A ele não compete conhecer a nomenclatura da Semiótica Peirceana ou de quaisquer outros instrumentos de análise. Já ao professor, ainda que não tenha domínio e intimidade com a nomenclatura dessa ou de outra teoria de análise de textos e de discursos sugeridos no LD (Semântica, Semiótica, AD, Lingüística Textual), cabe-lhe perceber o óbvio e o que está por trás dele: as qualidades, as singularidades e a legitimação do objeto dinâmico por meio de uma análise comprometida do objeto imediato sugerido no sintagma visual (o signo).

O título do terceiro capítulo do livro *Linguagem e Interação*, escrito por Tiepolo, Gregolin e Medeiros, de onde recortamos o corpus supra-analisado diz: “Era uma vez, o ser humano e um objeto feito a sua imagem e semelhança...”. Esse trecho constitui em si um inter-texto, cujo sentido nos remete a um outro texto que diz que Deus criou o homem a sua imagem e semelhança, conforme inúmeras culturas religiosas. Se Deus criou o homem a sua imagem e semelhança na acepção teológica do termo, e se, para Tiepolo, Gregolin e Medeiros, o homem foi capaz de criar objeto *imediato* a sua imagem e semelhança, esperamos que as nossas reflexões sejam capazes de “criar” professores-leitores capazes de “criar” alunos-leitores a sua imagem e semelhança. Lógico que aqui falamos daqueles que, em seus

cursos de graduação, desenvolveram suficientemente competências e habilidades para lidar com leituras de textos *sincréticos* que, a cada dia, se tornam mais freqüentes na nossa vida e, com especial destaque, na nossa vida escolar, quer sejamos professores-leitores, quer sejamos alunos-leitores.

É certo que não há tantos textos puramente imagéticos nos livros didáticos. A imagem não está desvinculada do texto verbal como elemento de significação em si mesma. Todavia, é possível vislumbrar algumas lições, exercícios de descrição, decodificação, intelecção, interpretação em pequenas reflexões em que o ponto de partida é o texto não-verbal puro. Não acredito que o texto não-verbal suplante, algum dia, o verbal, mas é notória a coexistência real entre eles. Por isso, nós educadores não podemos fazer de conta que isto não está acontecendo e que não se trata de matéria relevante e passiva de discussão nas faculdades de formação de professores. O fato é real, o texto sugerido pelo livro didático da atualidade é outro e exige habilidades e competências diferentes daquelas que tinham os professores-leitores e os alunos-leitores em outras épocas.

Na seqüência, apresentaremos mais três textos sincréticos com o intuito de reforçar a nossa tese a respeito das mudanças não só do tipo de texto, mas da importância da imagem no texto e conseqüentemente da concepção de professor e aluno leitores. O primeiro exercício será uma leitura da capa do livro das autoras Tiepolo, Gregolin e Medeiros.

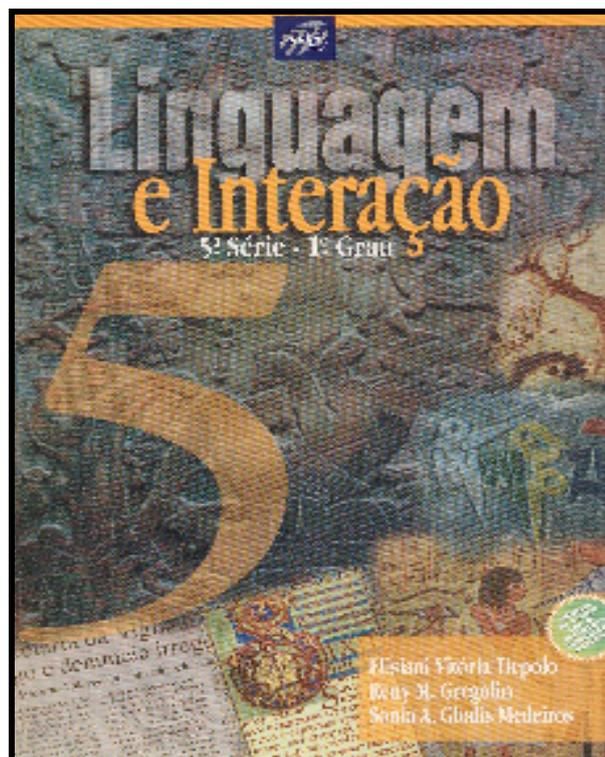


FIGURA 6 – (TIEPOLO, 1998, capa)

A capa do livro *Linguagem e Interação* é rica semioticamente. Não é preciso uma leitura muito apurada para perceber que as autoras contam em signos a história da linguagem e deixam evidente a importância que o processo de comunicação facilitado pelo verbal e pelo não-verbal teve e tem na interação entre os diversos povos do planeta. Diferente da Antologia Nacional que privilegiava, na capa, a importância da escola na sugestão que fazia, por metonímia, quando tomava a parte pelo todo, ou seja: um recorte da parede pela escola; o LD de Tiepolo amplia (e muito) o papel da linguagem no processo de interação social, cultural e lingüística por que passou homem ao interagir com o meio. Neste caso, as idéias principais não estão sugeridas a exemplo da sugestão da parede na capa da Antologia Nacional por meio de signos de qualidade (*quali-signos*), estão postas em signos e contam uma história de milhares de anos que vão desde os signos ideográficos⁴ desenhados nas paredes de cavernas, passando pelos hieróglifos egípcios e pela escrita hierática, até chegar nas formas verbais que conhecemos atualmente. Em síntese, a linguagem sempre foi um misto de letras e imagens; o verbal e o não-verbal alternam-se historicamente em grau de importância no processo de edificação da cultura humana. Hodiernamente, convivem com aproximado grau de importância e dividem a responsabilidade de contar a história do homem e suas relações com o meio.

Na seqüência, apresentaremos um texto sincrético ricamente produzido a partir da união do verbal com o não-verbal com o mesmo grau de importância na proposta do autor.

A proposta das autoras não é inusitada se comparada com outras tantas, mas serve como um excelente exemplo de leitura crítica do não-verbal. Na quarta questão, página 152, Tiepolo (1998), fala da utilização da Bandeira Nacional em campanhas publicitárias e solicita que o aluno-leitor observe atentamente os textos e as imagens a fim de usá-los para responder as três perguntas no final da página.

Na figura 7, temos um texto que trata da destruição da Mata Atlântica e a conseqüente criação de uma ONG (Organização Não Governamental) por um grupo de biólogos, ambientalistas, publicitários e jornalista, cujo principal objetivo é o mapeamento da evolução da destruição da Mata Atlântica a fim de fornecer dados que visem à preservação da biodiversidade.

No texto temos uma mescla de linguagem verbal com fotografias aéreas e um desenho da Bandeira Brasileira em que no lugar da inscrição “Ordem e Progresso” há o nome

⁴ Representação do pensamento (idéia) por meio de desenhos, o mesmo que pictografia, alfabeto ideográfico.

da ONG e uma falha no verde sugerindo o desmatamento da Mata Atlântica conforme se pode ver abaixo:

4 A Bandeira Nacional é, muitas vezes, utilizada em campanhas publicitárias.

Observe os textos e imagens abaixo para responder às perguntas que seguem:

Fundação SOS Mata Atlântica

Até dez anos atrás, a floresta mais rica em biodiversidade do território brasileiro — e do mundo — era completamente desconhecida do grande público. Alarmados com o ritmo de destruição acelerado dos remanescentes florestais da Mata Atlântica, correspondentes a apenas 8,8% da sua cobertura original, uma equipe de biólogos, ambientalistas, publicitários e jornalistas se reuniu, em 1986, para fundar uma ONG que teria por objetivo proteger o que ainda restava, informando a população sobre a sua devastação. Hoje, a SOS — a maior organização não-governamental do Brasil em número de afiliados, que atualmente são cerca de 15 mil — desenvolve programas relativos à proteção da Mata Atlântica e das populações que dela dependem. Um dos seus grandes projetos é o mapeamento dos seus remanescentes, constantemente atualizado.

Um atlas muito especial

Mapear a evolução da destruição da Mata Atlântica (*tabela*) em um atlas feito a partir de imagens de satélite para, com isso, fornecer dados para sua conservação é uma das grandes preocupações da SOS.





OS SÁVINHOS DA TERÇA, São Paulo: Avul, v. 8, n. 6, Jun. 1993.

a) Qual o objetivo da Fundação SOS Mata Atlântica?

b) Descreva como a Bandeira Nacional foi utilizada pela SOS.

c) Crie você também uma campanha publicitária utilizando a Bandeira Nacional.

ONG: Organização não-governamental.

FIGURA 7 – (TIEPOLO, 1998, p. 152)

Para responder a questão (a) que pergunta qual o objetivo da Fundação SOS Mata Atlântica o aluno poderá utilizar somente a parte verbal do texto; mas nas questões seguintes (b e c), o aluno terá que obrigatoriamente fazer uma leitura da parte não-verbal do texto. Na

questão (b) o autor solicita uma descrição da Bandeira Nacional a fim de que o aluno perceba a mensagem subliminar provocada pela falta de uma parte do verde no canto superior direito da Bandeira e também pela troca da expressão “Ordem e Progresso” pelo nome da Fundação. Quando o autor solicita que o aluno descreva como a Bandeira nacional foi utilizada pela SOS, espera-se pelo teor da proposição que o aluno apresente mais que uma mera descrição, mas os discursos intrínsecos por trás do discurso aparente, tais como: luta contra o desmatamento, preservação na natureza em detrimento da continuidade do homem no planeta, responsabilidade social com a natureza; criação de organismos não governamentais fundamentados na pluralidade de idéias que transcendem a natureza do público e do privado; relações de interdependência homem/meio, dentre outros que poderão ser lidos de acordo com o contexto de cada leitor. No item (b), o autor sugere a produção não-verbal como exercício de estímulo à criatividade do aluno. Nesta última questão, o autor inova quando, em lugar de uma interpretação verbal convencional, sugere uma recriação do texto sincrético por meio de outro que também poderá ser sincrético ou puramente imagético. Trata-se de um exercício de releitura do texto e não de um exercício de ilustração do texto largamente utilizado em épocas anteriores. A criatividade esperada não reside no fato do aluno saber desenhar, mas saber lidar com o não-verbal de modo crítico e criativo.

Todas estas questões supra-apresentadas reforçam a nossa tese da importância da construção de sentidos na formação do professor-leitor.

Como vimos, na primeira fase do livro didático, o professor deveria ser um profundo conhecedor de textos literários escritos em prosa e em verso, deveria dominar também conteúdos de gramática e as relações entre a gramática e o texto, além de saber discutir a partir dos textos conteúdos de ética e de moral. Assim era o perfil de professor-leitor sugerido na Antologia Nacional e nos demais compêndios do final do século XIX e primeira metade do século XX.

Na segunda fase, precisamente, por volta da segunda metade do século XX, o livro didático não exigia muito mais que aquilo que era requerido pela Antologia Nacional. Do professor, ainda se esperava extrema competência em leitura de textos verbais e que fosse capaz de articular com a dicotomia texto versus ensino gramática. O fato novo é o surgimento das primeiras figuras como elementos meramente ilustrativos ou de reforço da mensagem central do texto verbal.

Com a popularização da tecnologia a partir da década de 1980, os livros didáticos ganharam uma nova face. Deixaram de lado a velha roupagem e se vestiu de uma nova linguagem capaz de dar conta de muito mais informação num espaço infinitamente menor que

aquele usado pelos longos e cansativos textos verbais. A imagem não é um mero recurso de facilitação do entendimento do texto, é, além do mais, um forte instrumento aliado do signo verbal para fazê-lo significar além do que já significa. No universo dos signos, é a imagem, ora co-adjuvante, ora protagonista. Num dado momento é um recurso de produção de um texto, noutra é o próprio texto.

Diante da leitura que fizemos das três fases do livro didático e das concepções de professor-leitor implícito em cada delas, reforçamos a necessidade de se formar um profissional que seja capaz de lidar com competência com as *multilinguagens* independente de sua natureza e de sua manifestação no tempo e no espaço como elemento de significação do conhecimento humano. Em resumo, vimos que o LD evolui na mesma direção em que vão as tecnologias, o homem moderno e a intrincada rede de relações sociais e culturais.

No capítulo seguinte, apresentaremos os resultados da pesquisa de campo anunciada na introdução desta dissertação e também uma análise minudente dos dados empíricos confrontando-os com os fundamentos teóricos a fim de comprovar (ou não) a hipótese inicial deste trabalho.

CAPÍTULO IV

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR- LEITOR

4.1 Uma reflexão sobre o professor e sua formação para a leitura

O domínio das linguagens e dos recursos que possibilitam utilizá-las como instrumento do fazer pedagógico é algo raro no perfil dos egressos dos cursos de formação de professores. Essa questão não é inédita visto que muitos estudiosos tratam deste assunto há muito tempo, e, de igual modo, deixamos claro, no início deste trabalho que esta também é uma de nossas preocupações enquanto pesquisador.

Antes da apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa de campo, discorreremos sobre alguns tópicos considerados imprescindíveis na formação do professor, com o intuito de construir um lastro para as constatações que virão na segunda parte deste capítulo. Com especificidade, procuraremos entender como as questões relativas ao desenvolvimento de competências e habilidades de *leitura sincrética* estão postas no processo de formação do professor-leitor. Em seguida, trataremos da aquisição dessas competências e habilidades lingüístico-semióticas por parte dos professores e das professoras para, em um terceiro momento, analisarmos a maneira como tais competências e habilidades materializam-se no exercício da prática em sala de aula.

No meio acadêmico, tem-se discutido sobre a formação do professor e os tipos de conteúdos que devem ser ensinados a fim de melhorar a prática pedagógica. O que ensinar? Como ensinar? Quando ensinar? E para que ensinar? Essas são perguntas bastante frequentes nos encontros de formação de professores, cujos objetivos são desvendar o caminho capaz de oferecer a formação ideal. Não acreditamos que tais respostas tenham sido encontradas, ao menos não de forma definitiva, uma vez que ainda ecoam, no meio educacional, questões relativas à (má) formação docente.

Em função disso, novas e importantes teorias têm sido desenvolvidas em todos os países a fim de tratar da importância da linguagem (leitura e escrita) para o processo de formação do professor. Segundo Sacristán (2000, p. 46), “[...] a linguagem e a educação são inseparáveis. A escolaridade tem que se recheiar, antes de mais nada, com fala e escuta, com leitura e escrita”.

Para que a escola cumpra com sua função de formar professores-leitores, é necessária a inserção de conteúdos e de práticas que viabilizem esta função. Quando falamos da inserção de conteúdos lingüísticos e semióticos nos currículos dos cursos de formação docente das diversas áreas do conhecimento, não estamos nos referindo à inclusão de disciplinas próprias para estudar esses conteúdos, queremos, com isso, trazer à consciência a imprescindibilidade da leitura incluída como método e não como teoria na consolidação da cultura docente.

A necessidade de estímulo à leitura não é uma prerrogativa exclusiva daqueles que ensinam e aprendem línguas, nem mesmo das disciplinas cujos conteúdos básicos são voltados para as discussões lingüísticas, mas de todo o profissional de educação que pretende formar-se para compreender a si, a outrem e ao mundo de modo crítico e competente, além de, na condição de professor-leitor, ser um facilitador na formação do aluno-leitor.

Nesse entendimento, ler equivale a construir um conhecimento próprio das coisas, a promover transformações conscientes da sociedade, a ir além da decodificação de signos lingüísticos e vislumbrar os sentidos de um texto. Sobre este assunto, Sacristán (2000, p. 47) argumenta que:

[...] o ato de ler praticado pela população extensamente (talvez nem tanto intensamente), graças à escolarização, é uma das elaborações culturais mais decisivas que a escola pode propiciar para transcender a si mesma, ao tempo passado nela e a seus conteúdos, porque condiciona e regulamenta institucionalmente as possíveis formas de ler, de criar sentidos e de construir as subjetividades, contendo os valores potenciais dos materiais lidos em determinadas práticas.

Levando-se em consideração a importância que tem a leitura como processo ativo que permite o domínio da linguagem e do discurso na sua totalidade, não podemos desconsiderar o que afirma Peruzzolo (2004, p. 95):

LER quer dizer colher os sinais, isto é, captar os traços nas suas relações significantes de tal modo que se possa ver neles o que eles pretendem estimular em termos de significação. O processo de leitura, seja de um texto lingüístico seja de um texto icônico ou outro qualquer, é sempre um percurso que segue a remissiva de signos para signos, operando a (re)composição, isto é, algumas vezes restituindo o movimento original e, na maioria das vezes, compondo uma seqüência/percurso

diferente daquele da autoria, a fim de construir uma mensagem e/ou organizar informações.

Quando Peruzzolo (2004) afirma que ler é seguir um percurso que vai de um signo a outro, ele está se referindo aos signos internalizados em cada um de nós, dos quais lançamos mão para compreender os signos expressos por outrem. Nesse sentido, considera que o entendimento que temos de um texto depende, exclusivamente, da relação que fazemos entre o conjunto de signos que conhecemos e o conjunto de signos empregados pelo autor ao elaborar o texto. Assim, não basta decodificar uma palavra para compreender o seu sentido literal, é necessário lê-la considerando as suas possibilidades significativas. Vale lembrar que:

[...] um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. (PEIRCE, 2000, p. 46, grifos do autor).

Isto posto, para compreender as várias linguagens sustentadas pelas diversas áreas do conhecimento, o professor deverá ser capaz de articular com os mais diferentes tipos de signos que constroem tais tecidos impregnados de ciência, de vida, de sociedade, de mundo e, por fim, de si mesmo.

Para processar os conhecimentos vastos contidos nos signos, especialmente nos complexos, não bastam conhecimentos rasos de leitura e de escrita, será necessário o domínio competente de habilidades lingüístico-semióticas que só poderão ser adquiridas com profundo empenho no estudo das teorias e com o diligente exercício da prática.

Segundo Brzezinski (1998, p. 169): “[...] o eixo teoria-prática deve perpassar todas as disciplinas do currículo que formam o professor e não ser restrito a uma disciplina, ou a um momento particular do currículo”, fato que reforça a nossa idéia anterior quando afirmamos sobre a importância de desenvolver as habilidades lingüístico-semióticas, não por meio de disciplinas específicas, mas de modo interdisciplinar, considerando a teoria e a prática, ao longo de todo o processo de formação do professor-leitor.

Em face do exposto, não quisemos, nesta primeira parte, tratar da formação do professor com ênfase para as políticas públicas, fato que nos levaria, inevitavelmente, a ter que mudar o enfoque de nossas preocupações. O que fizemos foi uma reflexão necessária à compreensão dos dados que apresentaremos no próximo ponto como fruto dos resultados da pesquisa de campo feita respeitando os critérios apresentados na introdução deste trabalho, ou

seja; aplicação de questionários a dez professores egressos do curso de Letras da UNESC/RO⁵ formados entre os anos de 1991 e 2000 e a dez outros formados entre os anos de 2001 e 2006.

4.2 Apresentação e análise dos dados empíricos

A fim de comprovar (ou não) nossa hipótese a respeito do fato de que os cursos de licenciaturas não possuem políticas de formação de professores-leitores e, por isso, estes não saem das faculdades portando competências para lidar criticamente com leituras *multimodais* utilizando o novo livro didático como suporte no processo de ensino-aprendizagem, é que aplicamos, conforme já mencionamos, dez questionários a dois grupos distintos, segundo prévia opinião.

Para facilitar o método de análise chamaremos o grupo dos dez professores egresso formados entre 1991 e 2000 de grupo A e o outro formado pelos professores formados no período de 2001 a 2006 de grupo B.

O questionário, anexo, é composto de 16 questões fechadas, mas com possibilidade de assinalar mais de uma alternativa em todas as questões que exigem amplitude de entendimento.

As questões de 1, 2, 3 e 4 visam saber como se deu o processo de formação do professor e se, em algum momento, o currículo lhe proporcionou discussões a respeito da multimodalidade textual presente na escola moderna, da diversidade de linguagens presentes no livro didático e mesmo da necessidade de ler textos em que há a predominância do não-verbal ou a convivência entre o verbal e o não-verbal na constituição de um texto que aqui estamos chamando de sincrético.

As questões 5 e 6 procuram saber se o professor desenvolve trabalhos pedagógicos utilizando imagens e, no caso de resposta positiva ou parcial, por quê.

Nas questões 7, 8, 9 e 10, solicitamos que o professor responda sobre o seu entendimento a respeito das imagens e qual o grau de importância que elas tem para as suas aulas.

Nas questões 11, 12, 13 e 14, procuramos medir o nível de leitura que o professor pode fazer das imagens no livro didático e também em que momento ele utiliza o não-verbal e com que interesse, a exemplo do que se pede na questão 14.

⁵ Nome fantasia das Faculdades Integradas de Cacoal, situada a 24 anos no município de Cacoal, no interior de Rondônia.

Por fim, as questões 15 e 16 visam medir o grau de segurança do professor em trabalhar com textos multimodais em sala de aula e também se os seus alunos estão preparados para fazer tais leituras.

Para facilitar a leitura e o entendimento, apresentaremos os resultados do Grupo A comparando-os com os obtidos na análise das respostas do Grupo B quando possível.

Optamos pelas tabelas em lugar dos gráficos para demonstração dos resultados, porque entendemos que elas traduzem com maior clareza e fidelidade os dados estatísticos, além de facilitarem a comparação visual dos resultados na pesquisa com os grupos A e B.

Vale salientar que a separação dos professores pesquisados em dois grupos deu-se pelo fato da reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras pesquisado no ano 2001. O grupo A é composto por professores que tiveram formação baseada no Projeto Político Pedagógico mais antigo e, por isso, segundo nossa análise, tal documento visava uma formação mais tradicional, especialmente no que concerne à questão do professor-leitor. O grupo B, por sua vez, é composto por professores que tiveram uma formação diferenciada, visto que, em seu PPP, constavam disciplinas com objetivos explícitos de formação de hábitos de leituras, a exemplo de Semiótica, Semântica, Análise do Discurso, Semiótica Literária e outras que, embora não tenham tal especificidade, também visam discutir esses conteúdos em meio aos demais propostos.

Sendo assim, com essa divisão dos professores pesquisados em dois grupos, além de verificar a quanto andam as competências e habilidades de leitura do texto sincrético por parte destes professores, ainda verificaremos as conseqüências provocadas pela reformulação do PPP do curso pesquisado.

TABELA 1

Questão 1: Você foi preparado(a) na graduação para analisar as relações verbais e não-verbais na prática docente? (Uma alternativa).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
Sim;	10	Sim;	50
Não;	30	Não;	0
Em parte.	60	Em parte.	50

Nesta questão, os dados nos mostram que os professores do grupo B foram melhores preparados para a leitura multimodal, visto que cem por cento deles assumem que foram preparados, totalmente ou parcialmente, para analisar as relações verbais e não-verbais na

prática docente; enquanto que o grupo A, na sua maioria, foi preparado apenas em parte ou assume que não foi preparado. Num universo de dez professores, apenas um diz que teve essa preparação. Essa questão leva-nos apenas perceber se o professor foi ou não preparado para trabalhar com leitura na perspectiva discutida neste trabalho. Se ele trabalha ou não, vamos saber ao analisarmos os resultados obtidos em outras questões mais adiante.

TABELA 2

Questão 2: Havia em seu curso uma disciplina específica para refletir sobre o livro didático como fonte de ensino de leitura? (Uma alternativa).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
Sim;	0	Sim;	20
Não;	70	Não;	10
Em parte,	30	Em parte.	70

A questão dois nos ajuda a entender a disparidade de resultados da questão um, visto que aqui é possível saber se havia alguma estratégia pedagógica (disciplinas e/ou conteúdos) que visavam preparar o professor para a leitura de textos multimodais. Cem por cento dos professores do grupo A afirmaram que não havia nenhuma disciplina específica para refletir o livro didático como fonte de leitura ou que havia em parte. Quando o professor assinala no item “em parte”, ele quer dizer que os assuntos relacionados com o livro como fonte de leitura, por falta de uma disciplina específica, foram discutidos, juntamente, com os conteúdos de outras disciplinas da matriz curricular. Dos cem por cento dos professores do grupo B, apenas dez por cento assinalaram que não tiveram uma disciplina específica para tratar do livro didático como ponto de partida para a leitura. Os oitenta por cento restantes afirmaram que participaram de tais reflexões, totalmente ou parcialmente. Fato esse que coloca o grupo B em lugar de destaque como conhecedor do livro didático e, possivelmente, como melhor preparado para trabalhar com o LD numa perspectiva atual.

TABELA 3

Questão 3: Em algum momento da graduação, foram feitas discussões sobre a necessidade de se formar um leitor capaz de lidar com leituras de textos não-verbais? (Uma alternativa).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
Sim;	30	Sim;	60
Não;	0	Não;	10
Em parte.	70	Em parte.	30

A distância entre o primeiro e o segundo grupo aumenta com os dados da terceira questão. Um dado importante que nos leva a crer na mudança de rota do PPP do curso pesquisado é o fato de setenta por cento do primeiro grupo afirmarem que apenas, em parte, participaram de discursos sobre a necessidade de se formar um leitor capaz de lidar com leitura de textos não-verbais; enquanto que sessenta por cento do segundo grupo afirmam ter participado de discussões a cerca da formação de um professor-leitor com competências para a leitura do não-verbal. Ter sido preparado é diferente, pois de ter sido preparado em parte. Olhando para os dados fisicamente, eles não parecem muito diferentes se somados, mas, se anularmos o “não” e o “em parte”, veremos que apenas trinta por cento do primeiro grupo saiu da faculdade havendo conhecido as reais necessidades de leitura do texto imagético, enquanto que sessenta por cento do outro grupo saiu da faculdade, de fato, com noções relacionadas à leitura multimodal como nos mostra a pesquisa.

TABELA 4

Questão 4: Em qual ou quais disciplina(s) essas discussões ocorreram com maior frequência? (Mais de uma alternativa quando for o caso).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
Língua Portuguesa;	100	Língua Portuguesa;	50
Teoria Literária e Literatura;	30	Teoria Literária e Literatura;	30
Linguística;	40	Linguística;	40
Análise do Discurso;	0	Análise do Discurso;	30
Semântica;	0	Semântica;	0
Semiótica;	0	Semiótica;	10
Outras.	30	Outras.	40

Visto que na questão quatro havia a possibilidade de se marcar mais de uma alternativa, o percentual deverá ser considerado em cada quesito e não no todo. Embora as três primeiras disciplinas (Língua Portuguesa, Teoria Literária e Literatura e Linguística) assumam os maiores percentuais nos dois grupos, é inegável a importância que tem, ainda que tímidas a AD e a Semiótica nas mudanças implementadas pelo curso nos cinco últimos anos, especialmente a primeira. Percebemos que não basta mudar papéis é preciso mudar atitudes para ampliar o nível de importância das disciplinas criadas com objetivos, quase que específicos, de estimular a formação de um leitor crítico que terá como responsabilidade a formação de uma sociedade de leitores também críticos. Vemos então a necessidade de intensificar o grau de importância da AD, da Semântica e, especialmente, a importância da

Semiótica, visto que a ela cabe estudar o signo e as relações sociais que ele tem quando está preenchido de conteúdo ideológico.

TABELA 5

Questão 5: Você trabalha com imagens em sua prática docente? (Uma alternativa).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
Sim, pouco;	50	Sim, pouco;	20
Sim, muito;	20	Sim, muito;	40
Sim, razoável;	30	Sim, razoável;	20
Não.	0	Não.	20

Sobre trabalhar com imagens na prática docente, não há novidades se compararmos as três primeiras respostas dadas pelos dois grupos na questão cinco. É lógico que o professor que não teve tal formação (grupo A) trabalhará menos com essa perspectiva. O que não se admite é saber que vinte por cento do segundo grupo não trabalha com imagens na prática docente uma vez que teve, ainda que tímida, formação para se trabalhar com a leitura do texto imagético. Esse é o ponto chave de nossas preocupações. Saber que o professor não foi formado adequadamente para trabalhar nessa perspectiva, ou saber que ele recebeu formação insuficiente não é tão grave quanto saber que ainda há professores que não conseguem ver que a leitura requer novos leitores e, por isso, ele, na condição de mediador, precisa se revestir de uma nova postura a fim de se adequar às mudanças como leitor e como formador de leitores.

TABELA 6

Questão 6: Por quê? (Uma alternativa).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
Seu material didático (livro e/ou apostila) oferece esta possibilidade;	80	Seu material didático (livro e/ou apostila) oferece esta possibilidade;	20
Você confecciona seu próprio material como estratégia didática e usa figuras;	20	Você confecciona seu próprio material como estratégia didática e usa figuras;	70
Não trabalha com esta perspectiva.	0	Não trabalha com esta perspectiva.	10

Na questão anterior, é possível ver a diferença entre as respostas dadas pelos grupos A e B na questão cinco. Uma coisa é trabalhar com a imagem porque acredita nela, a outra é trabalhar com ela porque o livro didático ou a apostila impõe. O grupo A só trabalha com imagens como instrumento da prática pedagógica porque estão sugeridas no LD; enquanto

que o grupo B, não só trabalha, como também as fabrica como elemento de estratégia didática. Algo que nos chama a atenção é o fato de dez por cento do segundo grupo ainda estarem antes de 1969, quando o livro didático ainda era produzido privilegiando apenas textos verbais. Não trabalhar com essa perspectiva é fadar-se ao insucesso. Num universo de dez, um apenas parece pouco, mas esse um é, geralmente, responsável pela formação, a cada ano, de quantos alunos-leitores? Muitos, com certeza. E isso nos preocupa, porque esses dez por cento também têm como função formar leitores. Se um professor que saiu da graduação nos últimos cinco anos ainda não se convenceu da importância da imagem como elemento de significação, como irá trabalhar com o novo livro didático na formação do aluno leitor?

TABELA 7

Questão 7: Qual a importância que você atribui em trabalhar as formas não-verbais na sala de aula? (Uma alternativa).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
Pouca;	20	Pouca;	0
Razoável;	40	Razoável;	10
Muita.	40	Muita.	90

Ambos os grupos vêem importância no trabalho com as formas não-verbais em sala de aula. Todavia, os professores do grupo B, por considerarem em noventa por cento que trabalhar as formas não-verbais em sala de aula é algo muito importante, saem na frente em relação ao grupo A. Os motivos que levam o professor a considerar o texto imagético como importante na sua prática docente são vários e isso vamos ver mais adiante. Essa questão nos serve para ver que já existe uma mudança no comportamento do professor em relação à figura. O primeiro grupo foi formado numa época em que não se discutia com fervor a questão do texto multimodal. Já o segundo grupo, por ter tido, conforme nos mostram as primeiras questões, mais momentos de reflexões sobre o poder da imagem no momento em que cursava a graduação em Letras, consegue ver em maior grau a importância da linguagem não-verbal na formação do aluno-leitor.

TABELA 8

Questão 8: Qual é a sua postura em relação ao não-verbal nos livros didáticos? (Uma alternativa).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
Tem sugestões prontas para re-avaliar a organização dos livros didáticos atuais no quesito imagens;	40	Tem sugestões prontas para re-avaliar a organização dos livros didáticos atuais no quesito imagens;	20
Tem apontamentos ideológicos sobre as imagens e sua disposição nos livros didáticos;	10	Tem apontamentos ideológicos sobre as imagens e sua disposição nos livros didáticos;	70
Acredita ser suficiente a organização e prioridade que tem dado os livros didáticos na porção não-verbal;	50	Acredita ser suficiente a organização e prioridade que tem dado os livros didáticos na porção não-verbal;	10
Desacredita do poder da imagem na prática educativa.	0	Desacredita do poder da imagem na prática educativa.	0

Creio que há um contra-senso dos professores do grupo A ao responderem a questão oito. Veja que metade do grupo diz que acredita ser suficiente à organização e prioridade que tem dado os livros didáticos na porção não-verbal, enquanto que outros quarenta por cento têm sugestões prontas para re-avaliar a organização dos livros didáticos atuais no quesito imagens. Os dados aqui nos levam para duas análises diferentes: os cinquenta por cento dos professores, metade do grupo A, dizem que estão satisfeitos com o livro didático e a prioridade que os autores/editores têm dado à porção não-verbal porque se sentem cômodos em trabalhar com esta perspectiva e, por isso, tudo está bom do jeito que se apresenta. Mas, por outro lado, dizer que acredita na suficiência da organização e prioridade que os autores/editores dão ao não-verbal no livro didático é deixar de admitir que outras mudanças poderão vir e requerer que essa organização a prioridade mude em favor de novas exigências sociais e educacionais. Há na educação muitos professores assentados sobre velhas práticas e as defende como certas por medo do novo. Esse medo é, sem sombra de dúvida, pela falta de uma educação continuada. Os outros quarenta por cento do grupo A têm sugestões prontas para re-avaliar a organização dos livros didáticos atuais no quesito imagem. Se essas sugestões forem para adequar a multimodalidade textual ao contexto do aluno-leitor para lhe facilitar a aquisição de habilidades de leitura do texto sincrético, excelente; mas se as sugestões caminharem em vias de retrocesso, é melhor que nem as façam. Já os professores do grupo B, formados no período compreendido entre 2001 e 2006, apresentam-se melhores preparados diante do não-verbal nos livros didáticos quando dizem que possuem apontamentos ideológicos sobre as imagens e sua disposição nos livros didáticos. Se são capazes de discutir os fatores ideológicos no signo não-verbal presente no livro didático, estão prontos para receberem a imagem como elemento de significação e não como mera ilustração.

O signo é ideológico e por isso precisa de um professor-leitor que seja capaz de lidar de modo a usar crivo do bom senso para filtrar ideologias permissivas ao bem-estar social.

TABELA 9

Questão 9: O uso de imagens no livro didático contribui para: (Uma alternativa).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
Diminuir o espaço dos conteúdos de gramática;	10	Diminuir o espaço dos conteúdos de gramática;	0
Facilitar a leitura dos textos verbais;	20	Facilitar a leitura dos textos verbais;	60
Aumentar o nível de complexidade da leitura;	0	Aumentar o nível de complexidade da leitura;	10
Tornar a leitura mais agradável e ilustrativa.	70	Tornar a leitura mais agradável e ilustrativa.	30

Ao analisarmos as questões anteriores vimos que os grupos não se distanciam muito a não ser pelo fato de do segundo ter tido melhor preparo na graduação para trabalhar com a multimodalidade textual e suas possibilidades significativas. É inegável que, por ter tido melhor formação no quesito leitura multimodal, o grupo B se destaca em relação ao A em muitos pontos. Mas na questão nove, há um fato curioso. Os dois grupos vêem a figura de duas maneiras diferentes. O grupo A entende a figura como mera figura decorativa. Só servem para encher os olhos do leitor e para ilustrar o texto tal qual as figuras monocromáticas usadas nos livros na década de 1970. O grupo B vê as imagens no livro didático como se tivessem o mesmo valor dos sinais de pontuação, ou seja, para melhorar o entendimento do conteúdo explícito no texto verbal. A imagem é, neste caso, puramente forma que dá forma, é oca, é vazia de significado. Ela reflete apenas, de forma redundante, o conteúdo da mensagem explícita no texto verbal. De tudo o quanto falamos para descrever os resultados apresentados nesta questão, nada é mais estarrecedor que o fato de um professor, no calor das discussões sobre os novos acerca do ensino de língua portuguesa, afirmar que os textos não-verbais servem apenas para tomar o espaço reservado aos conteúdos de gramática no livro didático. Sabemos que são apenas dez por cento do grupo A, mas é um número enorme se considerarmos todos os fatores relacionados à própria postura arcaica do professor diante das mudanças promovidas no âmbito da educação brasileira, especialmente, com relação ao ato de ler.

TABELA 10

Questão 10: Enumere quanto à ordem dos aspectos cognitivos observados em uma imagem no livro didático: (do maior para o menor) – (Enumeração).										
GRUPO A										
PROPOSIÇÕES	SEQUÊNCIAS DE ENUMERAÇÃO									
Figuras reconhecíveis;	5	2	2	3	4	2	3	2	3	2
Formas e proporções;	4	3	3	5	3	4	5	4	5	5
Cores;	3	4	5	4	1	5	1	1	1	1
Conteúdos (sociais, históricos, religiosos, geográficos);	1	1	1	1	2	1	2	3	4	4
Disposição das figuras.	2	5	4	2	5	3	4	5	2	3
GRUPO B										
Figuras reconhecíveis;	4	1	4	3	2	5	2	2	5	1
Formas e proporções;	2	-	2	2	4	2	3	1	4	4
Cores;	1	-	3	4	5	4	5	3	2	2
Conteúdos (sociais, históricos, religiosos, geográficos);	5	-	1	1	1	1	1	5	1	3
Disposição das figuras.	3	-	5	5	3	3	4	4	3	5

A questão dez foi criada para medir o nível de sistematização que o professor tem ao se enveredar na leitura da imagem. Todo texto é passivo de leitura considerando, naturalmente, o nível de entendimento do leitor e a adequação desse entendimento ao grau de complexidade do texto. Todo texto permite leituras que levam à aquisição do conhecimento, aquilo que chamamos, na proposição da questão, de aspectos cognitivos observados na imagem. Analisando as combinações dos dez professores pesquisados em cada grupo, salvo exceção do quesito que trata dos conteúdos (sociais, históricos, religiosos, geográficos), o mais apresenta um caos total, fato que nos leva a afirmar a necessidade de se formar professores-leitores que leiam o texto multimodal com regularidade. A leitura é individual, os resultados de uma leitura são igualmente individuais, mas a técnica é coletiva. Esta questão nos leva a um entendimento bastante intrigante: o professor é capaz de ler as figuras, mas não é capaz de lê-las com profundidade. Notar apenas o conteúdo não significa que ele tenha a dimensão de tal conteúdo. Saber que, em uma garrafa, contem vinho não é tão difícil para um observador menos atendo, mas saber a que safra ele pertence, se é de boa qualidade ou não, apenas um bom enófilo⁶ saberia. O professor não pode, com relação ao texto, fazer como os que apenas bebem o vinho sem se preocupar com os mais requintados aspectos que ele possui; deve, portanto, fazer-se enófilo de textos, ser, pois capaz de subtrair dele tudo o quando puder de significação, quer seja verbal, quer seja não-verbal. Em síntese, uma boa leitura deve obedecer aos seus objetivos e seguir um plano *a priori* que deverá partir do geral para o particular ou do particular para o geral. O leitor se quiser fazer uma boa leitura, seja de texto verbal, seja de texto não-verbal, deve reconstituir o plano argumentativo do autor. Para se

⁶ Apreciadores de vinho. Amigo do vinho.

chegar no âmago do texto para entender as intenções discursivas do autor, é preciso partir do geral para o particular (análise), mas para entender a relação que o texto tem com o seu contexto e sua importância como um todo, o caminho é inverso, deve o leitor partir do particular para o geral (síntese). Assim sendo, com base no que responderam os professores de ambos os grupos na questão dez, ainda não há essa preocupação com o texto não-verbal.

TABELA 11

Questão 11: Qual o grau de informação fornecida por uma imagem ou ilustração no livro didático? (Uma alternativa).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
Pouca;	30	Pouca;	10
Razoável;	70	Razoável;	30
Muita.	0	Muita.	60

Os dados da questão onze dispensam descrição, falam por si só. A inclusão das disciplinas voltadas para a leitura (AD, Semiótica, Semântica, Lingüística Textual) no curso de Letras em foco neste trabalho trouxe à consciência do professor o alto nível de informação que tem a figura. Com a inclusão destas disciplinas, pudemos ver também a abertura de muitos horizontes e perspectivas de pesquisa, e raras não são as monografias que utilizam a AD e a Semiótica como instrumentos de leitura e análise de diversos textos e seus discursos polifônicos, especialmente aqueles produzidos pelo uso de multilinguagens, a exemplo de trabalhos que analisam campanhas publicitárias. Enquanto cem por cento dos professores do grupo A admitem razoável ou pouco grau de informação em uma imagem no livro didático; o grupo B, influenciado, naturalmente, pelas ciências dos sentidos⁷ inclusas no curso, vê razoável ou muita informação nas figuras do livro didático. Fator que consideramos extremamente positivo em nossa pesquisa.

TABELA 12

Questão 12: Quanto ao grau de conhecimento promovido pela figura em relação ao texto, pode-se afirmar que (na maioria das vezes): (1 alternativa).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
Somente ilustração de uma informação textual;	20	Somente ilustração de uma informação textual;	20
Informação visual igual à informação textual;	70	Informação visual igual à informação textual;	30
Informação visual mais forte que a informação textual;	0	Informação visual mais forte que a informação textual;	50
Informação visual independente de informação textual.	10	Informação visual independente de informação textual.	0

⁷ AD, Semiótica, Semântica e Lingüística Textual.

Mais uma vez, o grupo A, na questão doze, atribui ao texto não-verbal uma função tautológica, ou seja: para eles, a imagem apenas repete o conteúdo apresentado no texto verbal. Enquanto isso, o grupo B, cinquenta por cento atribuem ao texto imagético maior grau de informação que a existente no texto verbal. No entanto, vinte por cento de ambos os grupos ainda vêem o texto como mera ilustração do texto verbal.

TABELA 13

Questão 13: As relações estabelecidas entre o texto (verbal) e a imagem (não-verbal) dos livros didáticos adotados por você são: (Mais de uma alternativa).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
Tautológico;	0	Tautológico;	0
Ilógico;	0	Ilógico;	0
Insuficiente;	10	Insuficiente;	10
Óbvias demais;	50	Óbvias demais;	20
Complexas;	0	Complexas;	20
Suficientes.	50	Suficientes.	60

Na questão seis, procuramos medir o grau de comprometimento do professor com a escolha do livro didático. Os resultados dos dois grupos são parecidos quando os professores e professoras afirmam que há uma relação satisfatória entre o verbal e o não-verbal no livro didático escolhido por eles; todavia, quando cinquenta por cento dos professores do grupo A dizem que as figuras são óbvias demais, levam-nos a crer que não estão preparados para trabalhar com a linguagem não-verbal e que dão pouca importância a ela; visto que não a considerou como dentro do rol dos critérios fundamentais ao escolher o livro. Acreditamos que nenhum professor, considerando os textos verbais, escolheria um livro didático depois de detectado alto nível de obviedade das idéias presentes em suas lições de texto, de leitura e de tópicos de gramática. Escolher pela linguagem simplificada é admissível, mas pela obviedade, seria um absurdo.

TABELA 14

Questão 14: Você trabalha somente com elementos não-verbais quando precisa abordar: (Mais de uma alternativa).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
Questões críticas;	0	Questões críticas;	30
Questões artísticas;	70	Questões artísticas;	0
Conteúdos específicos;	40	Conteúdos específicos;	20
Conhecimentos atuais;	20	Conhecimentos atuais;	0
Temas transversais;	10	Temas transversais;	20
Qualquer situação.	30	Qualquer situação.	40

Nesta questão quinze, o que mais nos chama a atenção é a relação que existe entre a imagem e a arte. A arte para o professor está sempre ligada à imagem e não a um conceito. O indivíduo que não está preparado para ver obras de arte, tais como: filmes, pinturas, fotografias, dentre outras, não conseguem ver além da imagem como representação fiel da realidade. É por isso que um número grande de pessoas não conseguem compreender a(s) mensagem(ns) subliminares de um texto imagético, caso não raro também no texto verbal. O professor assimila a arte quase sempre à imagem, procedimento não equivocado, mas insipiente. A imagem transcende a mera concepção de arte em significação. Como arte ou não, o texto imagético é capaz de forma, informar, sugerir e, acima de tudo, significar o homem e tudo o quanto o cerca – o mundo. A imagem não deve ser utilizada para trabalhar esse ou aquele conteúdo, mas para trabalhar todos e quaisquer conteúdos e em qualquer situação.

TABELA 15

Questão 15: Numa situação real de aula você trabalha o texto abaixo ⁸ de que forma? (Uma alternativa).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
Faria, com os alunos, apenas uma leitura do texto verbal para a partir dele estudar os tópicos de gramática: sintaxe do período composto, dada a exigüidade do tempo da aula;	50	Faria, com os alunos, apenas uma leitura do texto verbal para a partir dele estudar os tópicos de gramática: sintaxe do período composto, dada a exigüidade do tempo da aula;	10
Trabalharia o texto verbal e o texto não-verbal refletindo, antes dos tópicos de gramática, as questões sociais explícitas e implícitas nos sintagmas verbal e não-verbal a fim de ampliar as habilidades de leitura do aluno;	10	Trabalharia o texto verbal e o texto não-verbal refletindo, antes dos tópicos de gramática, as questões sociais explícitas e implícitas nos sintagmas verbal e não-verbal a fim de ampliar as habilidades de leitura do aluno;	90
Você não se sente seguro(a) para trabalhar as relações entre o texto e a imagem;	40	Você não se sente seguro(a) para trabalhar as relações entre o texto e a imagem;	0
A imagem não tem nada com o texto verbal, por se tratar de mera ilustração, você a deixaria fora de qualquer leitura.	0	A imagem não tem nada com o texto verbal, por se tratar de mera ilustração, você a deixaria fora de qualquer leitura.	0

O texto utilizado para responder a questão quinze é o típico texto sincrético, visto que nele o autor mistura o verbal e o não verbal em pé de igualdade. O texto introduz uma unidade que tratará dos conteúdos relativos às orações coordenadas e deverá ser largamente usado para trabalhar exemplos, dada a abundância de orações que se coordenam entre si. O texto, em sua parte verbal, denota conteúdos de ética e de moral nas relações de verdade entre

⁸. O texto mencionado está reproduzido neste trabalho no questionário anexo.

os homens. O homem deve passar por todas as agruras da vida, mas não deve permitir que outros passem se ele pode avisar onde estão os caminhos tortuosos e as armadilhas. Na parte não verbal, o autor apresenta uma fotografia de um sertanejo com as mãos estendidas mostrando o que nos parece frutos e/ou castanhas. Ao estender as mãos mostrando o que há nelas, o homem nos faz ver a verdade. O homem se mostra por inteiro e, na sua afeição estão as marcas do quanto aprender com os tropeços da vida. A imagem do sertanejo amplia sobremaneira a idéia do texto verbal intitulado de “Tarefa”, nela estão a essência do homem, seus sofrimentos, sua relação com a terra e com o outro homem. Com toda essa riqueza de detalhes, dizer que deixaria de lado o potencial do texto imagético apenas para fazer uma leitura do texto verbal a fim de usá-lo como pretexto para ensinar conteúdos de gramática como indicam os dados apresentados pelo grupo A, é se auto-intitular tradicional. Como já sabemos que os professores deste grupo não foram preparados na graduação para trabalhar com o texto sincrético, a melhor resposta é a que deu, corajosamente, os quarenta por cento do mesmo grupo quando assumiram que não se sentem seguros para trabalhar a relação entre o texto e a imagem. Já o grupo B distancia do grupo A no que diz respeito à visão que têm a respeito do texto sincrético quando noventa por cento afirmam que trabalharia o texto verbal e o texto não-verbal refletindo, antes dos tópicos de gramática, as questões sociais explícitas e implícitas nos sintagmas verbal e não-verbal a fim de ampliar as habilidades de leitura do aluno.

TABELA 16

Questão 16: Ao observar um texto sincrético sugerido, o professor deveria responder o seguinte: Quantos por cento dos seus alunos estariam preparados para perceber os sentidos mais intrínsecos do texto acima ⁹ , a exemplo da relação existente entre manutenção de obras de arte e manutenção de carros? (Uma alternativa).			
GRUPO A		GRUPO B	
RESPOSTAS	%	RESPOSTAS	%
100%;	0	100%;	0
75%;	0	75%;	0
50%;	20	50%;	40
25%;	50	25%;	40
Muito pouco;	30	Muito pouco;	20
Nenhum aluno perceberia.	0	Nenhum aluno perceberia.	0

O professor é sempre o mediador, o formador de opinião, o facilitador no processo de ensino-aprendizagem; assim sendo, o seu aluno refletirá aquilo que ele é, ensina e exemplifica. Se o professor não lê, como é que pode exigir tal atitude de seu aluno? Nessa

⁹ Ver texto no questionário anexo – questão 16.

última questão, os dados levam-nos a crer que o aluno reflete o professor que tem. É notório que os dois grupos responderam a esta questão sem considerar que estavam assumindo a sua impotência diante da leitura e da mediação de leituras multimodais. Se os alunos não são capazes de ler textos sincréticos é por que os professores não os ensinaram a ler e esta é a chave.

Leitura de imagens e/ou textos sincréticos, qualquer pessoa que tem o grau mínimo de letramento pode fazê-lo quando o nível de leitura exigido não vai além das possibilidades de leitura de mundo que tem o indivíduo.

Nos textos não-verbais e naqueles outros sincréticos (verbal + não-verbal) estão todas as lições sobre o homem, sua relação com o outro e com o mundo. À medida que as lições postas no texto explicam o homem e o mundo de forma intrincada, tanto mais abrangente será a leitura haja vista que o entendimento é de igual modo complexo.

Não estamos querendo chegar ao impossível, quando indagamos sobre a importância da construção de sentido na formação do professor-leitor. Dizer que todo professor, para trabalhar com a leitura sugerida no livro didático tem que ser especialista em Semiótica é infundado; todavia, esperar dos cursos de formação de professores que, numa atitude inter e transdisciplinar, promova discussões que levem o professor a refletir sobre essas questões a fim de adquirir competências e habilidades lingüístico-semióticas é pedir na medida para o momento que estamos atravessando.

Trataremos com maior especificidade da comprovação (ou não) de hipótese na conclusão deste trabalho, mas é inegável o seu fundamento quanto comparados os dados supra-analisados.

Entretanto, registramos que a pesquisa a que submetemos os nossos colegas professores não teve nenhum caráter diferente daquele previsto desde os primeiros ensaios deste trabalho quando ainda cursávamos os créditos do mestrado. A nossa intenção sempre foi, sem sombra de dúvidas, lícita e visava compreender quais são as preocupações dos cursos de formação de professores frente às mudanças por que passa a educação, com especial destaque, para as mudanças do livro didático e de outros recursos pedagógicos que utilizam a multilinguagem no processo de decodificação dos conteúdos utilizados na promoção do ensino-aprendizagem.

Depois de tudo, entendemos que as reformas no processo de formação do professor-leitor são urgentes e devem começar pela base. Não adianta mudar papéis, é preciso mudar atitudes. Acreditamos que a reformulação dos cursos de formação de professores e professoras visando implementar essa nova perspectiva da multilinguagem que

escreve/desenha/pinta/fotografa/filma/digita/esculpe o texto sincrético é uma realidade e não dá ares de um modismo que acabará amanhã ou daqui a alguns anos.

CONCLUSÃO

Ao chegarmos ao fim desta atividade de pesquisa na qual propusemos polemizar o tema “A importância da Construção de Sentidos na Formação do Professor-leitor”, dentre outros pontos relevantes, a enorme quantidade de trabalhos acerca da leitura foi o que mais nos chamou a atenção; todavia, ficamos estupefatos com a escassez de trabalhos sobre a formação de professores-leitores com competência para atuarem na formação de alunos-leitores capazes de lidar com a multimodalidade textual do livro didático como elemento de formação para a vida e para o exercício da cidadania.

Visando estabelecer relações entre as idéias iniciais e os resultados a que chegamos, retomaremos, neste ponto, alguns tópicos do projeto inicial, tais como: o tema e sua relevância, o objetivo, o problema, a hipótese, os sujeitos, a metodologia e outros.

O tema, conforme já vimos, nasceu de uma exigência da própria prática do pesquisador, era, *a priori*, relevante para compor um objeto de pesquisa e atendia a uma demanda pouco significativa; todavia, à medida que o projeto foi tomando forma, o tema ganhou expressiva dimensão social e arregimentou, no meio acadêmico, uma legião de interessados, a exemplo de alunos da graduação e de pós-graduação lato senso. O grau de interesse acabou exigindo a criação de um grupo especializado em estudos do livro didático e subtemáticas, tais como: origem, história, linguagens e outras tendências.

Entendemos o tema como sendo relevante, não por uma questão bairrista de achar que toda idéia, só pelo fato de ser sua, é boa; nem mesmo porque nele estão postas discussões e reflexões de caráter universal que podem gerar o bem comum; mas, acima de tudo, porque já produz discussões que caminham numa direção firme, capaz de implementar mudanças no que diz respeito ao novo perfil exigido pelo livro didático aos professores-leitores da região de abrangência desta pesquisa.

Saber se os cursos de licenciaturas preparam devidamente o professor-leitor para lidar competentemente com a multimodalidade textual do novo livro didático sempre foi, desde o início, o nosso principal objetivo. É lógico que, no decorrer dos estudos, outros objetivos menores foram alcançados; todavia tratamos deles apenas com a profundidade necessária para não ficarem como peças soltas pouco importantes na construção do todo. Sobre essa questão, cremos na possibilidade de prosseguirmos, em outras etapas, esses estudos a fim de mergulhar mais profundamente na elucidação de outros objetivos que foram

alcançados, apenas parcialmente, como, por exemplo, compreender de que modo a Semiótica e suas relações sócio-culturais atuam no processo de formação do professor-leitor.

Assim sendo, acreditamos ter alcançado o nosso objetivo geral quanto verificamos que os cursos de licenciatura, especialmente o curso de Letras da UNESC, de onde saíram todos os sujeitos pesquisados, de fato não prepararam conscientemente o professor para o exercício da leitura multimodal. Os professores egressos têm, na sua maioria, ciência da importância da aquisição de habilidades para se trabalhar com a perspectiva de leitura multimodal exigida pelo novo livro didático, mas o próprio curso não os leva ao conhecimento sistematizado.

Ainda são poucas as teorias sobre o assunto, mas isso não significa que podemos cruzar os braços e esperarmos que criem caminhos para a leitura da linguagem sincrética no livro didático. O caminho já existe e poderá ser explorado, responsabilmente, pela Semiótica.

Como todo trabalho de pesquisa, o objetivo, acima exposto, só foi atingido graças ao problema instaurado inicialmente que indagava se o professor, como leitor, estava (ou não) habilitado para ensinar leitura utilizando o livro didático produzido a partir da união do verbal com o não-verbal, tendência que vem se fortalecendo a cada dia deste a década de 1980 consoante vimos no capítulo três. Uma pesquisa sem uma pergunta clara e objetiva pode não permitir que o pesquisador chegue até o final do trabalho de investigação. É preciso que o problema seja claro e legítimo como o que foi estabelecido em nossa pesquisa.

O simples fato de perseguirmos, incansavelmente, as possíveis respostas para a nossa pergunta fundamental, levou-nos à comprovação da hipótese.

Entendíamos, inicialmente, que o professor não estava ou não era, devidamente, preparado para, na condição de leitor, trabalhar com o novo livro didático que, por sua natureza sincrética, exigia competências e habilidades específicas para o exercício da docência. Mas tudo isso não passava de uma hipótese, visto que, em nenhum momento, encontramos respostas que dirimiam nossas suspeitas.

Com a aplicação do questionário aos vinte professores egressos do curso de Letras da UNESC, os quais foram divididos em dois grupos distintos conforme se pode verificar na introdução deste trabalho e no corpo do capítulo quatro, pudemos chegar ao que já estava evidenciado na hipótese — a sua infalibilidade.

Dizer que as licenciaturas não preparam os professores para trabalhar com textos sincréticos é radical e prematuro, visto que, ainda de modo tímido, já existem faculdades preocupadas com essa perspectiva, a exemplo do que foi comprovado pela nossa pesquisa. O grupo A que representava os professores egressos do curso em questão formados no período

compreendido entre 1991 e 2000, de fato não tiveram o bônus das discussões a cerca da formação de um professor-leitor para ler, com propriedade, os textos produzidos a partir da junção de multilinguagens. Enquanto que o grupo B, com a inclusão das disciplinas e/ou conteúdos de Semiótica, Semântica e AD tiveram o privilégio de iniciarem a semeadura das discussões sobre a necessidade de uma relação dual entre o professor e a leitura, a imagem e a palavra, o texto verbal e o não-verbal, o livro didático contemporâneo e a formação multimodal do aluno moderno.

De igual modo, dizer que o professor não está devidamente preparado para trabalhar com o livro didática permeado de linguagens multimodais é arriscado. O professor já percebeu que o livro didático não é mais o mesmo de outrora, sabe que a figura presente nele deixou de ser mera ilustração do texto verbal e que, nem de longe, funciona como muleta facilitadora da compreensão do conteúdo do texto por parte do aluno. O que falta é, como já afirmamos, a sistematização deste conhecimento nos cursos de formação docente.

A sistematização se dará pela inclusão de conteúdos que facilitem discussões e reflexões sobre a multilinguagem nos recursos escolares usados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, com destaque para o LD. Compreendemos que não há por que incluir uma ou outra nova disciplina, visto que estas já existem nos currículos. A semiótica dá conta deste trabalho. É lógico que não estamos sugerindo o uso da Semiótica para discutir com exclusividade o signo não-verbal no livro didático uma vez que o seu campo de estudos vai muito além disto. Que bom seria se tornassem disciplinas obrigatórias, além de Semiótica Geral que se ocuparia do signo como um todo, uma disciplina denominada Semiótica Escolar para estudar os signos verbal e não-verbal no âmbito escolar.

Para se chegar aos resultados extremamente favoráveis, primeiramente fizemos muitas e variadas leituras, a fim de encontrar o recorte teórico adequado ao tema e ao objetivo. Depois de encontrarmos os fundamentos necessários à sustentação de nossas idéias, apresentamos um conjunto de discussões sobre o livro didático, sua origem, história, elementos constitutivos e o alto grau de leitura que ele passou a exigir depois da inclusão do texto sincrético a partir da década de 1980. Por último, a pesquisa de campo, nos levou aos resultados evidenciados no capítulo quatro e a conseqüente comprovação da hipótese.

Estes estudos fizeram-nos perceber que não bastam métodos revolucionários, mudanças no sistema educacional, implementação de novas diretrizes para o ensino fundamental e médio, se a base de tudo que é a formação do professor carece de uma urgente e séria reformulação. Todos os dias, ouvimos dizer da criação de novos projetos para a educação e da confecção de cartilhas e manuais de procedimentos pedagógicos. No entanto, a

exequibilidade desses projetos e a aplicação eficiente dessas cartilhas e manuais, geralmente, não acontecem a contento visto que deparam com mediadores pouco preparados para as mudanças, a exemplo do que foi constatado em nossa pesquisa.

A constatação que fizemos da necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de formação docente a fim de preparar o professor para a leitura multimodal é séria e urgente. Não só o livro didático, mas todas as mídias e multimeios utilizados como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem exigem essa nova postura por parte do professor.

O homem evolui e com ele evoluem as técnicas de sobrevivência e de melhoria das condições de vida. Isso é uma lei universal e imutável. Com o advento das tecnologias criadas como suportes da evolução humana, outras linguagens foram inseridas no cotidiano e na prática de interação social, a exemplo do cinema, da fotografia, da televisão, dentre outras. Essas linguagens ultrapassaram os seus próprios horizontes iniciais e atingiram em cheio a educação. Como se pode ver nas escolas, os multimeios utilizados na propagação da multilinguagem constituem uma realidade desenfreada e, por isso, requerem profissionais habilitados para lidar com eles de forma a adquirir resultados satisfatórios no que diz respeito à formação do homem para que compreenda a si, ao outro e ao meio por intermédio da linguagem.

Não basta saber ler, é preciso ler com competência. E para atingir o nível exigido de leitura pelo livro didático permeado de multilinguagem, é preciso técnica — habilidades aprendidas e apreendidas na sistematização do saber institucionalizado.

Leituras com base no “eu acho” são vagas e sem teor científico. Se quisermos levar o homem à cientificidade do saber é necessário que ele seja estimulado desde cedo por meio de técnicas que demonstrem o mínimo de teor científico.

Em face do exposto, não é admissível a idéia de que professores e professoras ignorem a linguagem não-verbal em suas lições de leitura. É preciso políticas de incentivo ao letramento do não-verbal. É urgente a criação de mecanismos que insira conteúdos que promovam discussões sobre a multilinguagem nos cursos de formação docente. A educação e os mecanismos que a materializam não podem ocultar a necessidade de formar professores e professoras devidamente preparados para lidar com a leitura numa perspectiva multimodal, sob pena do analfabetismo funcional chegar a índices alarmantes nas próximas décadas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BARRETO, Fausto e LAET, Carlos. **Antologia nacional**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo, 1969.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BELMIRO, Célia Abicalil. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português**. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2006.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. 2. ed. Campinas – SP: Pontes, 1988.

_____. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas – SP: Pontes, 1989.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 12. ed. Campinas – SP: Pontes, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SABINO, Raquel Volpato et al (orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In: SABINO, Raquel Volpato et al (orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

FLORES, Valdir. Linguagem e pragmática: algumas considerações. In: **Espaços da Escola**. Ijuí - RS: UNIJUI, 1993, p. 21-26.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Leituras de professores e professoras**: o que diz a historiografia da educação brasileira. *Ler e Navegar*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2001.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 2001.

KURY, Adriano da Gama. **Meu livro de português**. 2. ed. São Paulo: Lisa, 1972. Vol 4.

_____. **Meu livro de português**. 2. ed. São Paulo; Lisa, 1973. Vol 6.

_____. **Meu livro de português**. 2. ed. São Paulo; Lisa, 1973. Vol 7.

LARA, Gláucia Muniz Proença. **O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português**. Campo Grande: UFMS, 2004.

LLEDÓ, E. **La memoria del logos**. Madri: Taurus, 1989.

LOPES, Edward. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes Bou. A multimodalidade textual no livro didático de português. **Jornal de Letras da UniCEUB**, Brasília, n 1, jun. 2006.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PERUZZOLO, Adair Caetano, **Elementos de semiótica da comunicação**. Bauru – SP: EDUSC, 2004.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. **A história da disciplina língua portuguesa no Brasil através de manuais didáticos (1870-1950)**. Disponível em: <<http://faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?>>. Acesso em: 9 maio 2007.

PINTO, Maria da Glória. **Português através de textos**. 3. ed. Rio de Janeiro: EDILD, 1968.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **A Linguagem como trabalho e como mercado**. Traduzido por Aurora Fornani Bernardini. São Paulo: DIFEL, 1985.

RUZ, Juan Ruz. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SABINO, Raquel Volpato et al (orgs). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (org) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**, Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 30. ed. São Paulo: Cultrix. 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor**. *Ler e Navegar*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. **Um olhar sobre o livro didático**. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

TIEPOLO, Elisiani; GREGOLIN, Reny M e MEDEIROS, Sonia A. Glodis. **Linguagem e interação**. Curitiba: Módulo, 1998. (5ª Série).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Traduzido por Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

DEPARTAMENTO DE LETRAS. **Grade curricular e ementas**. Cacoal: UNESC, 1991.

_____. **Projeto pedagógico do curso de Letras**. Cacoal: UNESC, 2002.

_____. **Projeto pedagógico do curso de Letras**. Cacoal: UNESC, 2005.

ECO, Humberto. **Tratado geral de Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO – SEMIÓTICA APLICADA

1) VOCE FOI PREPARADO(A) NA GRADUAÇÃO PARA ANALISAR AS RELAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS NA PRÁTICA DOCENTE? (Uma alternativa)

- Sim;
- Não;
- Em parte.

2) HAVIA EM SEU CURSO UMA DISCIPLINA ESPECÍFICA PARA REFLETIR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE DE ENSINO DE LEITURA? (Uma alternativa)

- Sim;
- Não;
- Em parte.

3) EM ALGUM MOMENTO DA GRADUAÇÃO, FORAM FEITAS DISCUSSÕES SOBRE A NECESSIDADE DE SE FORMAR UM LEITOR CAPAZ DE LIDAR COM LEITURAS DE TEXTOS NÃO-VERBAIS? (Uma alternativa)

- Sim;
- Não;
- Em parte.

4) EM QUAL OU QUAIS DISCIPLINA(S) ESSAS DISCUSSÕES OCORRERAM COM MAIOR FREQUÊNCIA? (Mais de uma alternativa quando for o caso)

- Língua Portuguesa;
- Teoria Literária e Literatura;
- Lingüística;
- Análise do Discurso;
- Semântica;
- Semiótica;
- Outras.

5) VOCE TRABALHA COM IMAGENS EM SUA PRÁTICA DOCENTE? (Uma alternativa)

- Sim, pouco;
- Sim, muito;
- Sim, razoável;
- Não.

6) POR QUÊ? (Uma alternativa)

- Seu material didático (livros e/ou apostilas) oferecem esta possibilidade;
- Você confecciona seu próprio material como estratégia didática e usa figuras;
- Não trabalha com esta perspectiva;

7) QUAL A IMPORTÂNCIA QUE VOCÊ ATRIBUI EM TRABALHAR AS FORMAS NÃO-VERBAIS NA SALA DE AULA? (Uma alternativa)

- Pouca;
- Razoável;
- Muita.

8) QUAL É A SUA POSTURA EM RELAÇÃO AO NÃO-VERBAL NOS LIVROS DIDÁTICOS: (Uma alternativa)

- Tem sugestões prontas para re-avaliar a organização dos livros didáticos atuais no quesito imagens;
- Tem apontamentos ideológicos sobre as imagens e sua disposição nos livros didáticos;
- Acredita ser suficiente a organização e prioridade que tem dado os livros didáticos na porção não-verbal;
- Desacredita do poder da imagem na prática educativa.

9) O USO DE IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO CONTRIBUIU PARA: (Uma alternativa)

- Diminuir o espaço dos conteúdos de gramática;
- Facilitar a leitura dos textos verbais;
- Aumentar o nível de complexidade da leitura;
- Tornar a leitura mais agradável e ilustrativa.

10) ENUMERE QUANTO À ORDEM DOS ASPECTOS COGNITIVOS OBSERVADOS EM UMA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO: (DO MAIOR PARA O MENOR) (Enumeração)

- Figuras reconhecíveis;
- Formas e Proporções;
- Cores;
- Conteúdos (sociais, históricos, religiosos, geográficos);
- Disposição das figuras.

11) QUAL O GRAU DE INFORMAÇÃO FORNECIDA POR UMA IMAGEM OU ILUSTRAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO? (Uma alternativa)

- Pouco;
- Razoável;
- Muito.

12) QUANTO AO GRAU DE CONHECIMENTO PROMOVIDO PELA FIGURA EM RELAÇÃO AO TEXTO, PODE-SE AFIRMAR QUE (NA MAIORIA DAS VEZES): (Uma alternativa)

- Somente Ilustração de uma informação textual;
- Informação visual igual à informação textual;
- Informação visual mais forte que a informação textual;
- Informação visual independente da informação textual.

13) AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O TEXTO (VERBAL) E A IMAGEM (NÃO-VERBAL) DOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS POR VOCÊ SÃO: (Mais de uma alternativa)

- Tautológicas
- Ilógicas
- Insuficientes
- Óbvias demais
- Complexas
- Suficientes

14) VOCÊ TRABALHARIA SOMENTE COM ELEMENTOS NÃO-VERBAIS QUANDO PRECISASSE ABORDAR: (Mais de uma alternativa)

- Questões Críticas
- Questões Artísticas
- Conteúdos Específicos
- Conhecimentos atuais
- Temas transversais
- Qualquer situação.

15. NUMA SITUAÇÃO REAL DE AULA VOCÊ TRABALHARIA O TEXTO ABAIXO DE QUE FORMA:
(Uma alternativa)

Sintaxe do período composto (IV)
Orações coordenadas

Neste capítulo, vamos estudar a organização do período composto por coordenação. Leia atentamente o texto seguinte e faça as atividades propostas.

TAREFA

Morder o fruto amargo e não cuspir
mas avisar aos outros quanto é amargo,
cumprir o trato injusto e não falhar
mas avisar aos outros quanto é injusto,
sofrer o esquema falso e não ceder
mas avisar aos outros quanto é falso;
dizer também que são coisas mutáveis...
E quando em muitos a noção pulsar
— do amargo e injusto e falso por mudar —
então confiar à gente exausta o plano
de um mundo novo e muito mais humano.

CAVALCANTI, Geir. *Teoria e Prática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Marco Zero, Brasília: UNB, 1981, p. 112.



- Faria, com os alunos, apenas uma leitura do texto verbal para a partir dele estudar os tópicos de gramática: sintaxe do período composto dada a exigüidade do tempo da aula.
- Trabalharia o texto verbal e o texto não-verbal refletindo, antes dos tópicos de gramática, as questões sociais explícitas e implícitas nos sintagmas verbal, não-verbal e visual a fim de ampliar as habilidades de leitura do aluno.
- Você não se sente seguro(a) para trabalhar as relações entre o texto e a imagem.
- A imagem não tem nada com o texto verbal, por se tratar de mera ilustração, você a deixaria fora de qualquer leitura.

16. OBSERVE COM ATENÇÃO O TEXTO ABAIXO E RESPONDA:

Volkswagen. Fazendo a manutenção da memória do MASP.

Você sabe que a Volkswagen no Brasil é basicamente cultura. Como o repertório artístico que conta com seu apoio, a coleção de arte do MASP, a programação de paradas de arte na cidade brasileira e a preservação da Via Cruz e seu centro, um registro permanente da história da cultura brasileira. Nos últimos dois anos, a Volkswagen

investiu R\$ 20 milhões em patrocínio de espetáculos de música, expansão de arte, edição de livros de arte, cinema e documentação para a coleção.

Cultura. Investir é nossa obrigação.

Revista Época, dez, 1998.

QUANTOS POR CENTO DOS SEUS ALUNOS ESTARIAM PREPARADOS PARA PERCEBER OS SENTIDOS MAIS INTRÍNSECOS DO TEXTO ACIMA, A EXEMPLO DA RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE MANUTENÇÃO DE OBRAS DE ARTE E MANUTENÇÃO DE CARROS? (Uma alternativa)

- 100%
- 75%
- 50%
- 25%
- Muito pouco
- Nenhum aluno perceberia.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

S586i Silva, Antonio Carlos da.
A importância da construção de sentidos na formação do professor-leitor / Antonio Carlos da Silva. -- Campo Grande, MS, 2007.
100 f. ; 30 cm.

Orientador: Maria Emilia Borges Daniel.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Professores de português – Formação. 2. Professores de português - Livros e leitura. 3. Livros didáticos. I. Daniel, Maria Emilia Borges. II. Título.

CDD (22) 370.71