

Docência e pesquisa na educação básica: a importância da análise documental de livros didáticos

Zizi Trevizan
Desireé L.M. Sampaio

Resumo: O estudo objetiva compartilhar das discussões atuais sobre pesquisa, “inovação educativa” e “profissão docente” (Imbernón, 2010), no Ensino de Leitura e demonstrar que, apesar das inúmeras publicações acadêmicas sobre as qualidades e inadequações das coleções didáticas em língua portuguesa (2009 – 2013), destinadas à Educação Básica, permanece a necessidade de os próprios usuários pedagógicos desses produtos culturais assumirem a condição de pesquisadores e efetuarem análises documentais desses materiais, antes dos usos em sala de aula. A metodologia envolveu uma revisão da Teoria Bakhtiniana da Intertextualidade e uma análise documental de um livro didático (selecionado pelas autoras), para demonstração dos resultados finais, que confirmaram a importância de formação em pesquisa dos docentes da Educação Básica para um ensino de leitura de maior qualidade.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação Docente; Formação em Pesquisa; Livro Didático

Teaching and research in basic education: the importance of documentary analysis of textbooks

Abstract: The study aims to take part in the current discussions about research, "educational innovation" and "teaching profession" (Imbernón, 2010), in the Teaching of Reading; and demonstrate that, despite numerous academic publications of qualities and inadequacies of teaching collections in portuguese language (2009 - 2013), intended for Basic Education, the need for educational users of these cultural products themselves assume the status of researchers and make documentary analyses of these materials before using them in the classroom remains. The methodology involved a review of Bakhtin's Theory of Intertextuality and a documentary analysis of a textbook (selected by the authors) in order to demonstrate the final results which confirmed the importance of research training for Basic Education teachers for a higher quality teaching of reading.

Keywords: Basic Education; Teacher Training; Research Training; Textbook

Introdução: Reflexões preliminares sobre docência e pesquisa

São diversos os estudos que apontam para a real necessidade de uma redefinição da docência como profissão. Em *Formação docente e profissional* (2010, p.29), Imbernón aborda o assunto, apresentando o conceito de profissão docente como um “produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual (...), já que as profissões são legitimadas pelo contexto”.

Enfatizando as relações intrínsecas entre “inovação educativa” e “profissão docente”, o autor, na mesma obra (p.21), alerta que o docente não pode mais continuar sendo considerado como um “mero executor do currículo” e/ou como um simples “técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas”; mais que isso, precisa “converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível”.

Tais considerações críticas de Imbernón nos conduzem a uma revisão igualmente necessária dos papéis da Universidade na formação para a docência e para a pesquisa na Educação Básica. Não cabe mais à Universidade reservar a si própria apenas o papel extensivo de socializadora e disseminadora do conhecimento científico produzido na Academia. A prescrição de inovações para uma posterior implementação pela Educação Básica torna-se, cada vez mais, no contexto atual de evoluções científicas e tecnológicas aceleradas, uma contribuição, no mínimo, incompleta, ou, às vezes, até mesmo inócua.

Esse contexto de tantas mudanças rápidas e significativas (da Ciência, da Tecnologia, da Cultura) impõe uma redefinição da profissão docente, para que esta venha a assumir, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, novas e múltiplas competências, para o estabelecimento de uma nova cultura educacional de natureza interdisciplinar e multiprofissional, centrada nos valores da colaboração, do progresso coletivo e da transformação social.

Nesse cenário realista de tantas expectativas de mudanças, um diálogo mais estreito entre a Universidade e a Educação Básica é fundamental para o estabelecimento de uma relação desejável entre a “inovação” e a “pesquisa educativa”, destacada por Imbernón (2010, p.20). Tal relação, no entanto, vai requerer concepções e práticas diferenciadas do modelo de profissão tradicional.

No caso específico de formação de professores para o ensino da leitura, são frequentes, na Universidade, investigações das coleções didáticas em língua portuguesa (disponibilizadas no Mercado Editorial e adotadas em Escolas Públicas), realizadas por doutores, mestres e seus orientandos/ orientados. Esses estudos, de natureza qualitativa, têm se limitado a apontar, na maioria das Análises Documentais de Livros Didáticos, as incoerências teórico-metodológicas dos modos de ensino de textos, sugeridos pelos autores desses materiais. O que tem ocorrido, no processo final dessas pesquisas, é o simples repasse dos dados obtidos pelos pesquisadores acadêmicos aos docentes da Educação Básica, nas escolas onde circulam os produtos pedagógicos analisados. Nesse contexto, os profissionais da Educação Básica não têm sido considerados atores. São receptores passivos das leituras críticas e das prescrições finais dos pesquisadores acadêmicos.

É, pois, necessário, que passemos a considerar o conceito de “profissão” como “processo” (Imbernón, 2010, p.27), dimensionado pelo tempo e pelo espaço históricos, e que seja assegurado aos profissionais de Educação um conhecimento polivalente, de natureza sócio-científica. E nessa perspectiva (de revisão do conceito de “profissão”), cumpre à Universidade não só destinar (repassar) seus produtos culturais aos demais níveis escolares, mas passar a valorizar o professor (da Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio) como:

(...) um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2010, p.22)

A nosso ver, as Análises Documentais (de livros didáticos), efetuadas por pesquisadores acadêmicos, são, de fato, contributivas para a instigação do comportamento reflexivo dos professores acerca do material pedagógico com o qual trabalham. No entanto, para a construção de uma nova cultura educacional, onde o conceito de profissão envolva um processo de relações complexas, a Universidade deve ir além de uma oferta de seus achados críticos. Cabe a ela envolver os profissionais de outros níveis escolares em projetos coletivos e colaborativos que lhes ofereçam não apenas informações sobre as qualidades ou inadequações identificadas nos materiais didáticos; ou atualização teórica de conhecimento, mas, sobretudo, como sugere Imbernón, um espaço de “desenvolvimento de *modelos de formação* alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa” (2010, p.20).

Assim, a elaboração desse texto tem a finalidade contributiva de: 1. estimular os docentes universitários a repensarem sobre os reais efeitos das práticas tradicionais acadêmicas de disseminação dos resultados das pesquisas (sobre linguagem e ensino de leitura) na Educação Básica, visando à melhoria de sua intervenção no cotidiano escolar; 2. despertar os profissionais da Educação Fundamental para o questionamento da própria formação e da sua prática e conscientizá-los da real importância de sua participação em projetos de pesquisa-ação, que envolvam, inclusive, suas próprias Análises Documentais de materiais didático-pedagógicos.

É fato que as expectativas implícitas nessas duas finalidades estão associadas ao conceito de redefinição da profissão docente e envolvem mudanças em todos os níveis escolares (do ensino básico ao superior).

Na sequência, apresentamos os resultados de uma Análise Documental que constituiu o corpo temático de uma dissertação de Mestrado em Educação: *O uso da teoria da Intertextualidade no livro didático para o ensino da leitura*¹. A inserção de parte desse estudo neste texto se justifica, porque a autora do mesmo, centrada nas diretrizes da Semiótica Bakhtiniana e, especificamente, na Teoria da Intertextualidade, concluiu que, apesar de todo o esforço do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, ainda circulam, no Mercado Editorial e nas escolas da Educação Fundamental, materiais didático-pedagógicos com tantos equívocos teórico-metodológicos, que necessitam da condição especial de leitores críticos dos próprios usuários desses materiais (professores que lidam com eles na sala de aula) para um uso adequado, ou seja, adaptado à coerência de significados do trabalho docente.

O livro selecionado para a análise (6º ano, Educação Fundamental, 2009) teve suas referências (título, nomes dos autores, Editora) omitidas, por questões éticas, tendo em vista a crítica contundente realizada.

Passemos, pois, à apresentação resumida dos pressupostos teóricos revisitados e à análise documental do livro selecionado para a crítica objetivada: verificação da permanência dos usos inadequados da Teoria da Intertextualidade, na organização das sequências didáticas sobre leitura.

Da teoria intertextual à prática da leitura no livro didático

Cabe lembrar, segundo Vargas (2000, p. 7-8), que:

¹ Dissertação defendida por Desiré L. Negrão Sampaio, sob orientação de Zizi Trevizan (2013), na UNOESTE, em Presidente Prudente – SP. (Programa de Mestrado em Educação).

A estrutura educacional brasileira tem formado mais leitores que ledores. Qual é a diferença entre uns e outros se os dois são decodificadores de discursos? A diferença está na qualidade da decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito. O leitor, diferentemente do ledor, compreende o texto na sua relação dialética com o contexto, na sua relação de interação com a forma. O leitor adquire através da observação mais detida, da compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que é lido, isto é, chega à política do texto. A compreensão social da leitura dá-se na medida dessa percepção. Pois bem, na medida em que ajudo meu leitor, meu aluno, a perceber que a leitura é fonte de conhecimento e de domínio do real, ajudo-o a perceber o prazer que existe na decodificação aprofundada do texto.

Nesse processo de desenvolvimento da compreensão social da leitura, exposto por Vargas, os professores são de extrema importância para que o aluno (leitor em formação) seja capaz de apreender e atribuir sentidos na leitura, fazendo da mesma um ato de conhecimento e de intervenção no mundo; portanto, ato prazeroso de compreensão do texto, na sua relação dialógica com a vida.

A prática da leitura na escola assume, então, um papel vital para a formação do indivíduo como ser dialógico, inquiridor, crítico.

Afirma Kleiman (1989, p.07) que “a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura. A maior, e mais significativa consequência do processo de escolarização”.

Souza (2007, p.5) destaca que o caminho da leitura é a melhor promoção do desenvolvimento de competências. Reconhecendo, também, essa natureza produtiva da leitura no processo de escolarização, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) incluem projetos voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro, desde 1929; é o que nos informam as notícias sobre investimentos em livros didáticos no Brasil, conforme o próprio FNDE (BRASIL, 2010):

Com recursos de R\$ 880,2 milhões, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) fez a aquisição de 135,6 milhões de exemplares de livros didáticos a serem usados por estudantes da educação básica pública a partir de 2011. Num investimento de R\$ 151,4 milhões do FNDE, as obras serão distribuídas pelos Correios a todas as escolas do país entre outubro e janeiro.

Tais investimentos denotam a abrangência da importância e do comprometimento que o livro didático deve ter, como material pedagógico, na construção do conhecimento.

A escola é responsável pela aprendizagem da leitura, envolvendo e estimulando o aluno a uma visão além da decodificação da significação literal de um texto, capacitando-o a chegar à “política do texto” (VARGAS, 2000, p.7-8).

Ressaltam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998, p.57) que “uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que

deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto”. Este Documento cita ainda:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores (não se trata, evidentemente, de formar escritores no sentido profissional da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia), pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática da leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras (BRASIL, 1998, p.40).

Assim, as dificuldades encontradas, ainda hoje, no ensino e aprendizagem da leitura, nos levam a afirmar que o magistério atual precisa de referenciais teóricos específicos e de práticas de pesquisa (formação) para uma leitura crítica (Análise Documental) dos livros didáticos utilizados no cotidiano escolar.

A leitura de um texto pressupõe, necessariamente, as relações do leitor com outros textos lidos, associando seus significantes e construindo novos significados, promovendo, assim, um cruzamento de textos, remetendo à Teoria da Intertextualidade.

A Teoria da Intertextualidade é uma teoria muito citada nos pressupostos teóricos dos livros didáticos, produzidos no último quinquênio (2009/2013), o que nos leva a questionar se o professor mediador e o autor de livros didáticos têm repertório teórico suficiente sobre a mesma, pois a Intertextualidade nos possibilita ferramentas eficazes para a formação de leitores críticos, não limitando a leitura ao conhecimento único da realidade linguística do texto, valorizando as relações dialógicas efetuadas na leitura; esta deve, sempre, extrapolar o texto, alcançando a relação do texto com o contexto social, ideológico, histórico, da sua produção. Uma análise das relações intertextuais determina o valor social e a mensagem ideológica de um texto.

Conforme Koch e Elias (2011), ocorre a intertextualidade quando, em um texto, estão inseridos segmentos que já fazem parte da memória social de uma coletividade, resultando no *intertexto*.

Interpretar um texto é uma tarefa desafiante, pois o objeto a ser compreendido é um tanto quanto complexo, que impõe inúmeras relações dos signos entre si, dos signos do texto com outros textos e dos signos com o contexto sócio-ideológico de sua produção.

Kleiman (1989, p.13) afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” e acrescenta ao texto novos significados ao usar do processo intelectual, criativo e necessariamente *intertextual*.

Assim, é de extrema importância o conhecimento prévio do leitor na compreensão de um texto, pois o aluno deve fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo uso do conhecimento acumulado culturalmente e da intuição criadora ao descobrir o movimento intertextual e dialógico dos signos no texto, escapando da leitura passiva de decodificação simplista (linguística) do mesmo.

Partindo dessas reflexões teóricas, foi investigado, neste estudo, como uma determinada teoria, a da Intertextualidade, pode contribuir para melhor desenvolver os processos cognitivos da leitura e foi verificado, principalmente, seu uso (adequado ou não) no livro didático, já que essa teoria está sendo usada e bastante citada no embasamento teórico dos materiais publicados mais recentemente (2009 – 2013).

A leitura é de extrema importância para propiciar ao leitor uma compreensão maior de sua vida. A leitura é, pois, um excelente instrumento para a construção de novos conhecimentos. Lajolo (2002, p.07) afirma que tentamos ler as inúmeras informações que o mundo jorra, para que haja uma melhor vivência.

O texto envolve, necessariamente, um movimento interacional com os receptores de cada contexto histórico-social. E cada receptor, ao ativar seu repertório de leitura, interliga sentidos sedimentados culturalmente, produzindo uma dada leitura específica para o texto, resultante das relações intertextuais produzidas na própria leitura.

Afirma Moisés (1978, p. 60) que devemos a Mikhail Bakhtin a primeira teorização do fenômeno da Intertextualidade. Entretanto, foi Julia Kristeva, em sua obra *Introdução à Semanálise* (1969) quem sistematizou o conceito e o inseriu na ciência linguística ocidental.

Em sua obra, Kristeva (1969, p.64) cita que Bakhtin foi o primeiro a introduzir, na teoria literária, que todo texto se constrói como “mosaico de citações”; todo texto é a “absorção e transformação de um outro texto”. Afirma, ainda, que, no lugar de intersubjetividade, graças a Bakhtin, se instala o conceito de Intertextualidade, ou seja, as relações dialógicas não se limitam mais à simples lógica de significação subjetiva de um texto. Em outros termos, com Bakhtin, enfatiza-se a natureza cultural, ideológica da significação dos textos: “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (1986, p.58).

Para Kristeva (1969, p. 63-4):

[...] o destinatário está incluído, apenas, enquanto propriamente discurso. Funde-se, portanto, com aquele outro discurso (aquele outro livro), em relação ao qual o escritor escreve seus próprios textos; de modo que o eixo horizontal (sujeito-destinatário) e o eixo vertical (texto-contexto) coincidem para revelar um fato maior a palavra (o texto) um cruzamento de palavras (de textos) onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto).

As diferentes situações e perfis dos sujeitos da leitura, destacados na teoria da Intertextualidade, tornam evidentes as relações dialógicas entre os discursos e, assim sendo, um texto não pode somente receber uma leitura linguística e, sim, deve, também, ter uma análise das relações intertextuais nele estabelecidas e nas relações que ele próprio estabelece (com outros textos), o que, de fato, determina o valor social e a mensagem ideológica do mesmo.

Assim, podemos afirmar que todo e qualquer texto dialoga com outros textos e contextos; e é a partir desses diálogos que identificamos os processos contínuos das intertextualidades.

Segundo as análises de Fiorin (2010, p. 18-59), Kristeva ressalta que o discurso literário não é um ponto, um sentido fixo, “mas um cruzamento de superfícies textuais”, um diálogo de vários escritos, um cruzamento de citações.

Diante do exposto, podemos pensar que a sala de aula é um lugar de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações em torno de um texto. Nesse espaço de atividade, a aprendizagem ocorre; é uma atividade de construção em conjunto, resultando em trocas dialógicas. A escola é o lugar propício para tais relações dialógicas; o adolescente vive anos de sua vida dentro da escola, a qual tem a função de construir o repertório cultural desse aluno. Kleiman (1989, p.62) nos diz que, segundo as definições de Bakhtin, essa dinâmica de relações constitutivas do texto só se faz reconhecível partindo da concepção de que um signo não tem um sentido fixo, mas estabelece, na sua significação complexa (profunda), uma rede de sentidos intertextuais, ativados por um diálogo entre os usuários dos signos (o escritor e o destinatário).

Portanto, a compreensão de um texto é um processo complexo, plurissignificativo, caracterizado por múltiplas interações cognitivas/culturais. O livro didático, no entanto, muitas vezes, de forma equivocada, no ensino da leitura, desconsidera o elemento do contexto (memória intertextual do autor e do leitor) inviabilizando o processo de uma leitura completa do texto.

Sabemos que o livro didático é uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento da educação, por isso se faz importante analisar os usos do mesmo no ambiente escolar.

Passemos ao conteúdo da Análise Documental, efetuada neste estudo: os autores do livro analisado (2009, 6º ano- Educação Fundamental) informam que o estudo dos gêneros constitui o alicerce teórico e metodológico da coleção lançada por eles. No entanto, para a organização das sequências de leitura, selecionaram apenas informações teóricas sobre

gêneros e não proporcionaram estratégias de leituras capazes de explorar a comunicação social dos leitores/alunos com o contexto histórico dos gêneros e fazê-los reconhecer a expansão das várias possibilidades dos usos dos signos nos diferentes textos e nos contextos histórico-sociais. Assim, a Teoria da Intertextualidade é citada como embasamento teórico de criação do livro didático, mas ela só é vista como caracterizadora das relações entre gênero e tipologia, não se valorizando sua contribuição para ênfase no caráter produtor de sentidos (linguísticos e sociais) no ato da leitura dos textos.

Enfim, apesar de os autores didáticos do livro analisado fazerem várias referências teóricas a Bakhtin (à Filosofia Ideológica dos Signos, à Teoria da Intertextualidade) e a outros estudiosos dos conceitos de texto/linguagem/gênero/leitura, não levaram em consideração, nas atividades sugeridas, o destaque dado por esses pesquisadores ao contexto situacional do texto e às suas relações com os elementos extralinguísticos (o social e o cultural) que emergem da leitura do conteúdo e da linguagem específica do texto.

Desse modo, os autores priorizam, nesse livro didático, o estudo teórico dos gêneros e se limitam a identificar apenas suas composições formais (que vão da construção mais simples à complexa), comparando, entre si, as diferentes estruturas dos modelos lidos. Essa abordagem estruturalista de identificação da forma de construção dos textos, desvinculada da necessidade de compreensão sócio-cultural do contexto no qual se insere o gênero em estudo, constitui uma ferramenta instrumental de uso da língua escrita para construção imitativa de outros textos a partir do texto desconstruído na sua forma original. É importante ressaltar que esse procedimento instrumental de confrontos de modos de construção formal de diferentes gêneros não constitui, por si só, uma prática intertextual de abordagens adequadas dos textos.

No entanto, tanto na explicitação dos objetivos informados ao professor, como no convite inicial aos alunos, fica claro o reconhecimento dos autores sobre a importância da contextualização do conhecimento, sobretudo quando se referem à leitura dos textos. Assim se expressam os autores didáticos: “Nos voltaremos para os ‘bastidores’ da produção desses textos” a serem lidos “conhecendo um pouco da história dos diversos gêneros”. Também afirmam que “a linguagem é um rico e poderoso instrumento ao nosso alcance para podermos modificar o mundo”. Essas palavras apontam para uma concepção sociológica, pragmático-ideológica e não meramente linguística dos textos, dando a impressão de que os autores didáticos desenvolveriam, nas atividades de leitura, um ensino contextualizado, de natureza sócio-comunicativa, o que não se confirmou na análise das sequências didáticas de leitura sugeridas por eles.

Para breve ilustração, dentre inúmeras observações críticas, destacamos que, em todas as atividades de leitura propostas para o estudo de “fábula”, os tópicos (texto/ linguagem/ narrativa/ ação/ intriga/ personagem/ tempo/ espaço/ moral) foram trabalhados de forma isolada, sem uma interligação necessária com o processo de erguimento estrutural dos textos e com a seleção e combinação estratégicas (programadas) de usos de signos específicos para a veiculação conteudística das mensagens dos mesmos.

Por exemplo, percebemos que, no estudo das fábulas, os autores selecionaram bons textos (tradicionais e modernos), apontando, teoricamente, a característica central de todos eles (a “moral”), que se anuncia de diferentes formas/ estruturas, dependendo dos contextos históricos (autores e épocas) de suas origens. Entretanto, as atividades de leitura não propõem uma recepção completa e coerente dos textos (elementos conteudísticos x elementos de linguagem específica) e nem da sua relação necessária com os contextos culturais. A maioria das atividades, ou propõe reconhecimento de partes isoladas do conteúdo das fábulas (não atingindo a totalidade significativa dos textos), ou trabalha o conteúdo total da fábula (identificação de personagens x ações x estruturação do enredo) sem, contudo, nenhum questionamento específico sobre os recursos de linguagem ativados para o repasse estratégico-comunicacional da mensagem filosófica (“moral”) direcionada aos seres humanos.

Como afirmam Colomer e Camps (2002, p.72), a decodificação é apenas um dos procedimentos de compreensão de um texto; há, na verdade, muitos outros meios e recursos estratégicos, intertextuais, interdiscursivos que devem ser utilizados para que o leitor construa o significado do que lê.

Temos de ressaltar, ainda, que os autores didáticos inserem, no final de cada capítulo do livro (a partir do Cap. 2), um conteúdo específico, identificado sempre pelo título “Leitura da Arte”, que tem a finalidade, segundo eles próprios, de levar o aluno “a reconhecer e a decodificar” elementos constitutivos das obras de arte. No entanto, nas atividades propostas em “Leitura da Arte”, observamos que as questões visam tão somente a uma percepção redutora do diálogo temático dos elementos conteudísticos do texto verbal (trabalhado anteriormente) e do texto visual (anexado ao final do capítulo em estudo).

Assim, embora os autores didáticos tenham organizado, intertextualmente, um rol de textos (por exemplo, no estudo do gênero “fábula”), as questões formuladas para a leitura se limitaram à decodificação literal dos conteúdos temáticos, não se estabelecendo, pelos questionamentos elaborados, uma oportunidade de o aluno entender o texto de leitura como

uma forma de comunicação social, pela qual dialogam outros leitores com os textos e os contextos dos textos, signos e usuários.

Esse comprometimento se intensifica quando os autores, no final de cada capítulo, na “Leitura da Arte”, tentando o confronto entre o texto verbal e o texto visual (o que poderia ter sido uma prática interdiscursiva produtiva para a construção do conhecimento do aluno sobre as duas linguagens diferentes – fábula e gravura), acabam confundindo intertextualidade e interdiscursividade e menosprezando a riqueza da teoria da interdiscursividade para formação do repertório cultural dos alunos, ao proporem questões limitadoras e superficiais que se restringem ao reconhecimento simplista dos conteúdos temáticos semelhantes nos dois textos confrontados (o verbal e o visual).

Enfim, a própria arte, de natureza sócio-cultural e estética, é inserida no final dos capítulos, sem a merecida abordagem da especificidade da sua linguagem. O que é designado pelos autores como “Leitura da Arte” se descaracteriza como procedimento de leitura estética e ideológica e se centra em questões desarticuladas em relação ao objetivo implícito no título: “Leitura da Arte”.

Além das questões serem superficiais e não permitirem a abordagem das especificidades da Arte, também não se apresenta ao aluno, previamente, o conceito dessa modalidade de linguagem (artística) e nem se expõe o modo particular de inauguração de novos sentidos humanos (existenciais), a partir de um outro modelo de texto (o visual).

Desse modo, o texto visual inserido em “Leitura da Arte” comparece apenas como pretexto de ilustração do conteúdo temático (do texto verbal) estudado anteriormente no capítulo. Em outras partes do livro, o texto visual chega a servir, inclusive, de pretexto para confrontos inapropriados, como o que se estabeleceu, por exemplo, com uma das telas de René Magritte (1953), inserida na finalização do capítulo que aborda o estudo do poema. Os autores chegam a forçar o estabelecimento de uma equiparação de técnicas (do “paralelismo” e da “repetição”) entre um poema e a obra *Golconda*, do referido pintor.

A linguagem visual necessita ser inserida no repertório de leituras dos alunos, que precisam ser ensinados a ler as relações estabelecidas pelos signos (cores/ formas/ movimentos/ gestos/ luzes/ sombras/ espaço aberto e fechado/ dimensões anteriores e posteriores/ ângulos e posições). No entanto, sem nenhuma função cultural prévia, apresentar aos alunos uma tela de Magritte (1955) sem contextualização completa de sua pessoa, de sua obra, de sua tendência artística estética (surrealista), das características específicas dessa tendência e propor que os alunos identifiquem recursos técnicos semelhantes aos usados nos poemas (como repetição e paralelismo), constitui uma prática equivocada. As proposições dos

autores “imaginem-se pintores e deem outro título à obra” / “digam o que perceberam ao olhar o quadro” constituem, no mínimo, um comportamento didático irrelevante e inadequado. A questão proposta sobre o quadro de Magritte “Na sua opinião, os homens estão caindo, subindo ou flutuando no ar?” induz o aluno a respostas subjetivas/ imaginadas, desvinculadas do texto pictórico. E a desvinculação do texto não implica leitura, esta envolve o diálogo do leitor com todos os signos do texto e deste com o contexto da produção. O título de uma obra resume, estrategicamente, a finalidade de todas as relações dos signos e das suas combinações na organização da mensagem do texto criado pelo artista. Qual o sentido de, sem interpretação do texto visual, propor que o aluno crie um outro título para o quadro?

Golconda constitui uma obra intrigante e repleta de significados ideológicos, expressos por Magritte, no estilo surrealista. Nos estudos de semiótica (Trevizan, 2004), as obras de arte são consideradas linguagens específicas, cujos processos de produção e recepção constituem processos peculiares de organização de significados, evidenciando as ações singulares dos signos, e dos signos com seus criadores. No entanto, o livro didático reduz o significado ideológico e estético presente na pintura quando se indaga o aluno sobre “os homens estão caindo, subindo ou flutuando?”, na pintura de Magritte. Uma leitura contextualizada dos homens de Magritte nos permite saber que eles representam situações sociais; eles estão suspensos no ar, elevando-se a caminho do céu, todos iguais com a mesma causa e situação; enfim, o quadro apresenta ao espectador uma multidão de homens inominados, que se esforçam para passar, indiferentes, em um mundo repleto de pessoas iguais. Muitas outras reflexões poderiam ser provocadas, contudo, lamentavelmente, o conteúdo reflexivo que poderia ser extraído desta pintura foi neutralizado pela natureza superficial das atividades de leitura, sugeridas pelos autores didáticos.

Como vimos, em outra questão, os autores didáticos, de modo redutor, pedem para que o aluno invente outro título para a pintura, sem nem mesmo discutir o título da própria obra *Golconda*. Magritte deu esse nome à pintura em homenagem a uma maravilhosa cidade indiana. Em vez de buscar as relações dos signos explorados por Magritte e suas relações com o título criado, os autores didáticos propõem a criação de um outro nome para a obra.

Assim, os procedimentos metodológicos utilizados pelos autores didáticos, nesse capítulo, levam o aluno a transformar a leitura produtiva (pautada nos significados existenciais) do texto pictórico em exercícios superficiais e repetitivos de identificação única de aspectos formais/ técnicos das obras artísticas.

Considerações finais

A pesquisa qualitativa (Análise Documental) tem ocupado espaço relevante nas investigações acadêmicas. No entanto, essa modalidade de pesquisa, sobretudo no que se refere a estudos analíticos de materiais pedagógicos, deveria ser desenvolvida pelos próprios profissionais da Educação Básica, em todas as áreas de conhecimento.

A leitura na escola ainda é um campo complexo que exige atenção e dedicação tanto das partes gestoras, quanto dos docentes, como dos autores de livros didáticos. A Universidade também precisa contribuir para uma redefinição do conceito de profissão docente nas Instituições de Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Concordamos com Imbernón (2010) que o professor desses níveis escolares não pode mais continuar sendo mero executor de currículos e/ ou o técnico de implementação de inovações prescritas. Cabe, portanto, aos pesquisadores universitários, familiarizados com a pesquisa qualitativa e a prática habitual de Análises Documentais, ampliar o diálogo profissional com as Unidades de Ensino e estabelecer parcerias que envolvam os docentes, não apenas como sujeitos de pesquisa, mas, sobretudo, como atores, no exercício continuado de reflexões sobre suas práticas de ensino, práticas, essas, herdadas, inclusive, da qualidade dos materiais pedagógicos utilizados em sala de aula.

Nos anos 90, Chiappini (USP) coordenou uma pesquisa iniciada em 1992, financiada pelo CNPq e pela FAPESP, intitulada *A circulação dos textos na escola*, que envolveu Unidades de Ensino da Rede Pública (estadual / municipal) e Particular e resultou na publicação de uma trilogia: *Aprender e ensinar com textos*, publicada pela editora Cortez.

Essa experiência foi uma iniciativa importante na busca da autonomia do profissional da Educação Básica, por inserir professores da rede pública e particular em grupos de pesquisa acadêmica, aproximando a Universidade de outros níveis escolares; possibilitando ao ensino dialogar com a pesquisa; transformando a pesquisa solitária (restrita à academia) na pesquisa coletiva (comunitária), alicerçada na realidade do cotidiano escolar.

Confrontando os resultados sobre linguagem e ensino obtidos da experiência relatada por Chiappini (1998) e os dados obtidos da Análise Documental (2013) aqui apresentada, é possível afirmar a continuidade (no tempo) dos equívocos didático-pedagógicos praticados nos usos dos textos em sala de aula, pautados no que Chiappini designou como sendo a “desistoricização da linguagem”; e, acrescentamos, suas consequências óbvias, como as observadas no presente estudo:

Pelotas [49] – 60- 75 setembro/dezembro 2014

1. permanência da prática da leitura como compreensão redutora da mensagem conteudística do texto;
2. permanência da leitura como ato decodificador das leis linguísticas ativadas na gramaticalidade do texto;
3. permanência da neutralização, na leitura, da dinâmica comunicacional (sócio-pragmática) que o texto/ autor estabelece com o seu contexto; que o leitor estabelece com o autor e com o contexto (seu e do texto);
4. permanência do trabalho de leitura centrada unicamente na disciplina de língua portuguesa, para assimilação de conhecimentos teóricos específicos sobre: gênero/ tipologia/ poema/ poesia/ ritmo/ rima/ verso/ estrofe/ história da literatura/ conceitos gramaticais/ conceito de dicionário...;
5. permanência, na leitura, do não reconhecimento e valorização dos complexos e produtivos usos sociais dos signos (verbais e não verbais) nos textos;
6. permanência, na leitura de textos artísticos, da neutralização dos efeitos estéticos e ideológicos da Arte, contributivos para a formação do leitor sensível, filosófico e crítico;
7. permanência de uma formação teórica incompleta (de autores didáticos e de docentes) sobre conceitos de língua/ linguagem/ texto/ significação/ intertextualidade/ interdiscursividade e leitura.

Cabe, portanto, a nós, pesquisadores na área da Educação, o compromisso continuado de outras contribuições acadêmico-científicas que possam auxiliar para uma revisão: do conceito tradicional de profissão docente; dos processos acadêmicos de formação do pesquisador/ docente da Educação Básica; e da formação geral de leitores críticos de todas as linguagens, em todos os níveis de escolarização.

Segundo Gatti (2005, p.33), “a pesquisa não somente amplia nossos conhecimentos, mas, sobretudo, serve para dar uma base de entendimento de uma realidade e a partir disso transformá-la”. Este é um dos compromissos sociais da Universidade: contribuir para transformar a realidade educacional brasileira.

Se bastasse à Educação Básica receber e implementar as sugestões da Universidade (pautadas nos dados de suas pesquisas internas), ela já teria superado os grandes desafios na formação de leitores críticos e já teria garantido sua qualidade nacional. Mas não é o que o cotidiano escolar e as avaliações sobre o perfil do leitor brasileiro registram.

A verdade é que não devemos nos antecipar à apreciação crítica dos livros didáticos pelos professores. Devemos envolvê-los em pesquisas colaborativas, em investimentos continuados em seus conhecimentos e práticas, de modo a prepará-los para a condição de pesquisadores, capazes de verificarem, eles próprios, a qualidade (ou não) dos livros didáticos e partilharem suas críticas com as Escolas e as Editoras, responsáveis pela entrada dos materiais na sala de aula.

E, assim, das discussões teórico-práticas contidas nesse texto sobre a importância do diálogo *Docência e Pesquisa na Educação Básica* (para uso crítico-reflexivo dos livros didáticos no cotidiano escolar) fica a complexidade do desafio de uma aproximação maior entre as práticas do ensino (de leitura) em escolas de nível infantil, fundamental e médio e os saberes acadêmicos, científicos e culturais, exigindo, de todos os envolvidos, novas condutas, voltadas para a formação integrada dos professores, de modo a torná-los leitores críticos da sua identidade profissional, da sua formação em nível superior e das práticas docentes delas resultantes.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Livro didático*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15833> Acesso em 10/03/2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª): Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 05/03/2013.

CHIAPPINI, L. (Coordenadora geral) *Aprender e ensinar com textos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FIORIN, J.L. Interdiscursividade e intertextualidade. IN: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

GATTI, B.A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livros DF, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época; V.14).

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

Pelotas [49] – 60- 75 setembro/dezembro 2014

KOCH I. V.; ELIAS, M.V. *Ler e compreender o sentido do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

MOISÉS, L.P. *Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Ática, 1978.

SAMPAIO, D. L. N. *O uso da teoria da intertextualidade no livro didático para o ensino da leitura*. (Dissertação) – Programa de Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente – SP, 2013.

SOUZA, L. Importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente. UFBA. IN: CINFORM: INFORMAÇÃO, HUMANISMO E DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. 7, 2007. Salvador. *Anais...* Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.cinform.ufba.br/7cinform/>> Acesso em 16/09/2010.

TREVIZAN, Z. Contribuições da semiótica para a alfabetização do olhar. IN: GEBRAN, R.A. (Org.) *Ação docente no cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

VARGAS, S. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. 4 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2000.

Informação de autoria

Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez

Doutora em Letras, Docente Pesquisadora no Departamento de Literaturas de Língua Portuguesa (até 1990), na FCL-UNESP - Assis, SP. e Docente Pesquisadora no Departamento de Educação na FCT-UNESP (Presidente Prudente, SP.), onde se aposentou em 1995. Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação – UNOESTE (2005-2013). Docente Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da UNOESTE, Presidente Prudente – SP. (desde 1995). Autora e coautora de livros e artigos acadêmico-científicos em Semiótica e Educação: Ensino aprendizagem de linguagens verbais e não verbais (Lattes Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez)

Contato: zizi_trevizan@uol.com.br

Desirée Lorane Negrão Sampaio

Mestrado em Educação - Unoeste, Presidente Prudente - SP. Professora (da Rede Pública Estadual) de Língua Portuguesa e Língua Inglesa - *E.E. João dos Santos* - São João Del Rei - MG.

Contato: dede_pj@hotmail.com